

Jorge Uribe Roldán

**EDUCACIÓN TERCIARIA
TRANSFRONTERIZA
UNA NUEVA PERSPECTIVA
PARA LA INTEGRACIÓN**

COLECCIÓN

CUADERNOS CAB

**40** años
1968-2008
COLCIENCIAS
COLOMBIA


CONVENIO
ANDRÉS
BELLO

**CUADERNOS
CAB
No.2**

Jorge Uribe Roldán

EDUCACIÓN TERCIARIA TRANSFRONTERIZA

Una nueva perspectiva para la integración



Argentina, Bolivia, Chile, Colombia,
Cuba, Ecuador, España, México,
Panamá, Paraguay, Perú,
República Dominicana, Venezuela.

***Educación terciaria transfronteriza.
Una nueva perspectiva para la integración***

COLECCIÓN CUADERNOS CAB No. 2
CAB, Serie Ciencia y Tecnología No. 166.

Edición

- INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL DESARROLLO DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA "Francisco José de Caldas" (COLCIENCIAS)
- ORGANIZACIÓN DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO (CAB)

Francisco Huerta Montalvo - SECRETARIO EJECUTIVO
Henry Yesid Bernal - COORDINADOR ÁREA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
Patricio Hernán Rivas Herrera - COORDINADOR ÁREA DE CULTURA
Guillermo Soler Rodríguez - COORDINADOR ÁREA DE EDUCACIÓN

Primera edición: junio de 2008

© 2008, CONVENIO ANDRÉS BELLO

© 2008, COLCIENCIAS

Derechos reservados.

Prohibida la reproducción parcial o total de su contenido,
sin la previa autorización de los editores.

PORTADA, DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Marcela Sánchez & Oscar Rodríguez P., Times Publicidad

IMPRESIÓN

Quebecor World Bogotá

ISBN 978-958-698-236-8

Impreso en Colombia / *Printed in Colombia*

ORGANIZACIÓN DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO (CAB)

Avenida Carrera 20 No 85-60

Teléfono (571) 6449292 Fax (571) 6100139

Página web <http://www.convenioandresbello.org>

Bogotá, D. C. Colombia

La Organización del Convenio Andrés Bello (CAB) y el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología "Francisco José de Caldas" (COLCIENCIAS) no se hacen responsables ni comparten necesariamente las opiniones expresadas por el autor.

URIBE ROLDÁN, JORGE

Educación terciaria transfronteriza. Una nueva perspectiva para la integración / Jorge Uribe Roldán.
Bogotá: Organización del Convenio Andrés Bello, Colciencias, 2008.

61 p. - il. - (Serie ciencia y tecnología; No. 166. Colección Cuadernos CAB No. 2)

ISBN: 978-958-698-236-8

1. EDUCACIÓN TERCIARIA. 2. EDUCACIÓN SUPERIOR. 3. PAPEL DE LA EDUCACIÓN. 4. EDUCACIÓN INTERNACIONAL.
5. GLOBALIZACIÓN

CDD 378

Contenido

PRESENTACIÓN

Francisco Huerta Montalvo	i
-------------------------------------	---

INTRODUCCIÓN

Jorge Uribe Roldán	iii
------------------------------	-----

Capítulo I

LA EDUCACIÓN TERCIARIA TRANSFRONTERIZA COMO CONCEPTO	1
--	---

Capítulo II

HECHOS Y TENDENCIAS RELEVANTES EN LA EDUCACIÓN TERCIARIA TRANSFRONTERIZA	4
- Cambios demográficos y migraciones	4
- Igualdad y equidad	6
- Globalización e internacionalización	7
- Internacionalización de la universidad	8
- Educación superior como servicio transable	9
- Las negociaciones comerciales multilaterales y la educación terciaria transfronteriza	11
- El debate regional	14

Capítulo III

INTEGRACIÓN Y COOPERACIÓN SOLIDARIA EN EL ESPACIO COMÚN DE EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANO	17
- Redes intercontinentales	28
- Redes e instituciones de apoyo a la educación superior	28
- Redes universitarias de América Latina y el Caribe	28
- Iniciativas y programas para la movilidad académica	29

Capítulo IV

EDUCACIÓN TERCIARIA TRANSFRONTERIZA Y DESARROLLO SOCIAL . . .	32
---	----

Capítulo V

DESARROLLOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN TERCIARIA TRANSFRONTERIZA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE	37
Descripción de los escenarios	38
Escenario 1: América Latina hoy	38
- Características y factores predominantes	41
- Interrogantes que plantea este escenario	41
Escenario 2: Educación terciaria basada en la competitividad	41
- Características y factores predominantes	43
- Interrogantes que plantea este escenario	43
Escenario 3: Coopetencia e innovación	44
- Características y factores predominantes	45
- Interrogantes que plantea este escenario	46
Escenario 4: Espacio común de integración y cooperación solidaria	46
- Características y factores predominantes	47
- Interrogantes que plantea este escenario	47

Capítulo VI

METODOLOGÍA KAM DE MEDICIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LOS PAÍSES DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO	49
---	----

Capítulo VII

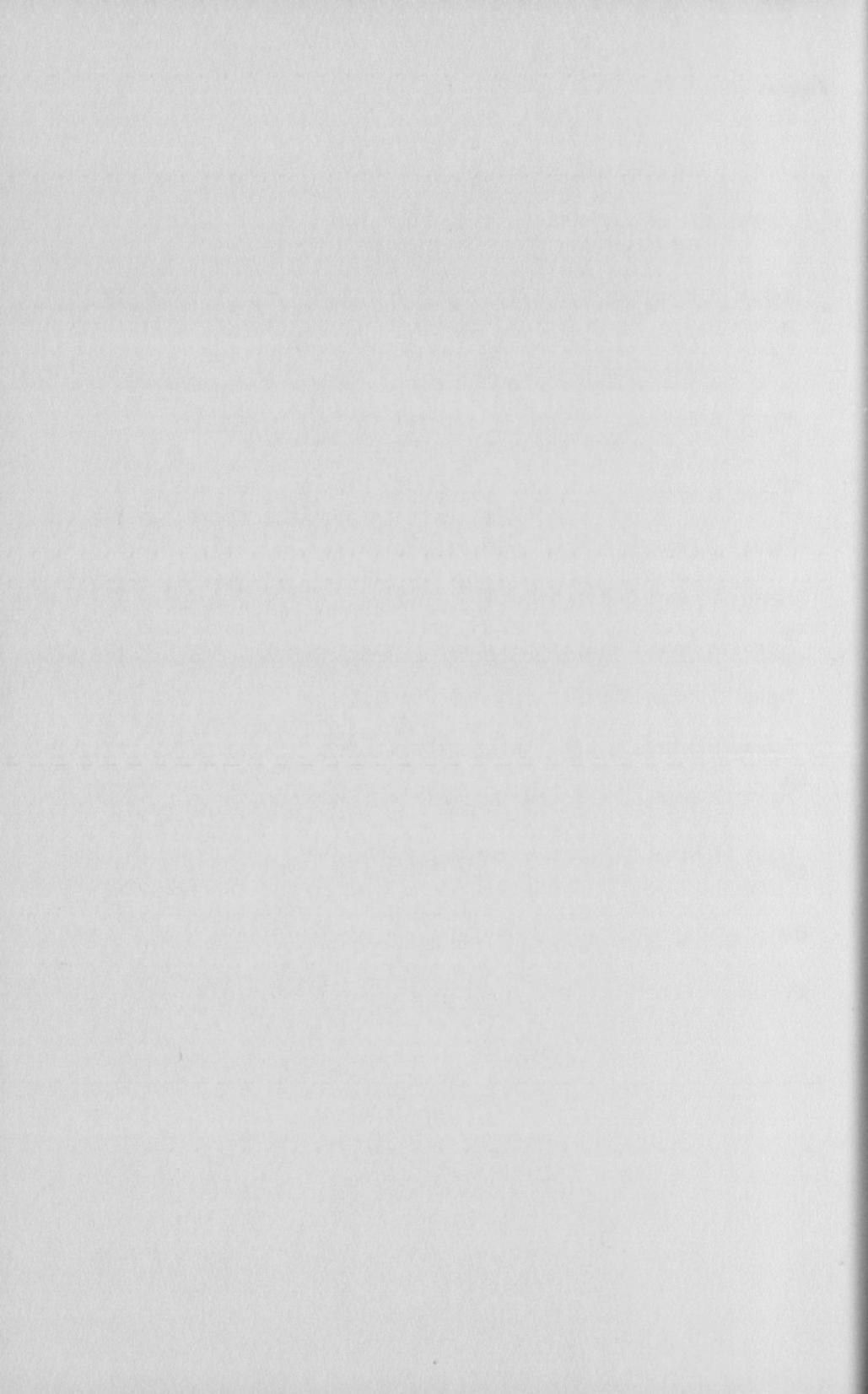
GLOSARIO	55
--------------------	----

Bibliografía	66
-------------------------------	----

Bibliografía en inglés	71
---	----

Figuras

Figura 1. Espacios comunes de integración en educación, cultura, ciencia y tecnología	22
Figura 2. Hacia la construcción de un espacio común de integración en educación terciaria en América Latina	27
Figura 3. Beneficios de la educación terciaria	34
Figura 4. Dinámicas de la educación terciaria transfronteriza y el desarrollo social	36
Figura 5. Escenarios de futuro de la educación terciaria transfronteriza y el desarrollo en América Latina y el Caribe	39
Figura 6. Variables educación y recurso humano 1.	51
Figura 7. Variables educación y recurso humano 2.	51
Figura 8. Países CAB Índice de Conocimiento	52
Figura 9. Países CAB Índice de Economía, Conocimiento	52
Figura 10. Países CAB KAM Régimen de Incentivos	53
Figura 11. Países CAB KAM Sistemas de Innovación	53
Figura 12. Países CAB KAM Educación y Recursos Humanos	54
Figura 13. Países CAB KAM Tecnologías de Información	54



Presentación

Dentro del actual debate acerca del papel de la educación superior para el desarrollo de los pueblos de América Latina y el Caribe, las preguntas: ¿Qué ha pasado?, ¿qué está pasando? y ¿qué queremos que pase?, resultan centrales en la discusión acerca de la efectividad de la educación superior y de sus sistemas, con el propósito de contribuir a superar la desigualdad y la pobreza en la región. Es imprescindible el debate, pero no es suficiente; y más que dar cuenta de un determinado estado de realidad o de presuponer un futuro, se trata mejor ahora de construirlo.

En el ámbito concreto de los países de la Organización del Convenio Andrés Bello (CAB), un importante paso en este propósito está representado en el "Estudio prospectivo a 2020 de la educación superior para la transformación productiva y social con equidad", realizado bajo la coordinación de la Secretaría Ejecutiva de la Organización; también por el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología "Francisco José de Caldas" (Colciencias), y con la participación de todos sus países signatarios.

La educación superior juega un papel fundamental en una producción intelectual anclada en valores y en sentido cultural, que se requiere de manera especial en la consolidación del espacio CAB de integración solidaria. En efecto, en los planteamientos de una educación superior dinámica, se tiene de modo natural el compromiso con la renovación del patrimonio intelectual acumulado a partir de actos de creación y de innovación, de producción intangible y de generación de formas vivas de conocimiento, que pueden circular libremente en este espacio de integración, y que a su vez se traducen en transformaciones productivas y sociales en cada uno de los países miembros.

Los ministros de educación y las autoridades de cultura, ciencia y tecnología de los países de la organización del CAB, articulados en planes de trabajo conjunto, deberán seguir expresando su voluntad de participación activa y su compromiso con la consolidación de esta nueva dinámica de integración, basada en la articulación tridimensional de educación, ciencia y cultura, que se afianza en unos nuevos valores integracionistas y debe proyectarse más allá de las arrolladoras dinámicas comerciales y de los mercados, y constituirse en los garantes de su consolidación dentro de un espacio común de

cooperación solidaria. Es desde esta óptica y con esta convicción que se aborda y se propone la construcción del futuro de la educación superior para la transformación productiva y social con equidad en los países miembros del CAB.

Esta publicación constituye un aporte novedoso del autor al debate sobre la internacionalización de la educación superior en los países de la región. Además de facilitar al lector la recepción de los nuevos conceptos en el tema, lo induce al estudio crítico de sus factores preponderantes, al igual que a la consideración de los hechos de futuro más relevantes en la relación entre educación superior y desarrollo productivo regional.

FRANCISCO HUERTA MONTALVO
Secretario Ejecutivo
Organización del Convenio Andrés Bello (CAB)

Introducción

El propósito de este ensayo es hacer una contribución al debate y la reflexión sobre los nuevos retos de la educación superior en América Latina y el Caribe, en el contexto de la “segunda mundialización”, que nos plantea esta nueva década de los 00s en los albores del tercer milenio.

La idea es analizar con el sesgo internacional el futuro de la educación superior, con el fin de hacer una aproximación al concepto de educación terciaria transfronteriza (ETT), sus alcances, enfoques frente a la integración y el desarrollo social y los posibles escenarios de futuro que sus propios desarrollos pueden ofrecer a América Latina y el Caribe, considerado como un espacio integrado de educación superior.

La reflexión surge en cierta medida de las discusiones que tuvieron lugar en el grupo Ancla del proyecto CAB/Colciencias “Proyecto de Prospectiva Científica y Tecnológica a 2020: Educación Superior para la Transformación Productiva y Social con Equidad en los Países del CAB”, y los posteriores ejercicios de socialización llevados a cabo con representantes de las ONCYT en las sesiones organizadas por la coordinación de Ciencia y Tecnología del CAB.

Debo aclarar que las ideas aquí consignadas no reflejan la posición oficial del CAB ni de Colciencias, sino que son producto de mi interés personal por ver la educación superior de otra manera y, como es natural, asumo la responsabilidad de las ideas planteadas aquí, no sin antes agradecer al CAB y a Colciencias por permitir este espacio en la serie de publicaciones Cuadernos CAB.

Los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe atraviesan por una de sus más difíciles y complejas encrucijadas en el curso de su historia. Una historia iniciada por españoles visionarios y afanosos de civilización, quienes hace ya cerca de 400 años fundaron las primeras universidades en Perú, México y República Dominicana.

Pese a que América Latina y el Caribe cuentan hoy con más de 800 universidades, que a lo largo de su vida institucional y académica han contribuido de manera continuada a forjar el capital humano, crucial para el desarrollo de nuestros pueblos, la región continúa sumida en la pobreza y la desigualdad. Pareciera que la enorme brecha del desarrollo social y tecnológico que nos separa de otros países no fuese a ser superada antes de la primera mitad de este tercer milenio.

Al igual que en otras latitudes, ¿podrá la educación terciaria en América Latina y el Caribe concentrar su poder e incrementar la celeridad de sus dinámicas de transformación social?

¿Deberá primero transformarse a sí misma, para luego proyectar más decididamente esta fuerza transformadora? Los indicadores económicos y las cifras por todos conocidas, al igual que las más recientes mediciones del Banco Mundial, según la metodología KAM, la cual abordaremos más adelante, revelan el estancamiento de la región respecto al contexto mundial.

¿Pueden los sistemas nacionales de educación terciaria permitirse semejante fracaso y no asumir el reto que les es propio y que implica participar en la transformación y el cambio social con equidad en cada uno de nuestros países, para contribuir efectivamente a alcanzar las metas del milenio y avanzar de forma significativa en la reducción de la pobreza? ¿Pueden, igualmente, dichos sistemas y sus actores, permanecer ajenos a las realidades de la nueva globalización, responder sin imaginación a los avances de la educación a través de las fronteras, y sustraerse a los positivos impactos de la internacionalización de la educación? ¿Podrían éstos contribuir a desarrollar para América Latina y el Caribe su propio *brain power*, necesario para afrontar las nuevas dinámicas de la sociedad del conocimiento en la era de la información?

Trascender esta encrucijada es tarea compleja y plantea cumplir nuevas condiciones del entorno: internacionalización de la educación sin mercantilización; integración con cooperación; identidad cultural con diversidad y sin deculturación; investigación compartida con innovación; cobertura con calidad; equidad con financiación; formación para el trabajo productivo y el empleo con desarrollo de capacidades y de competencias específicas.

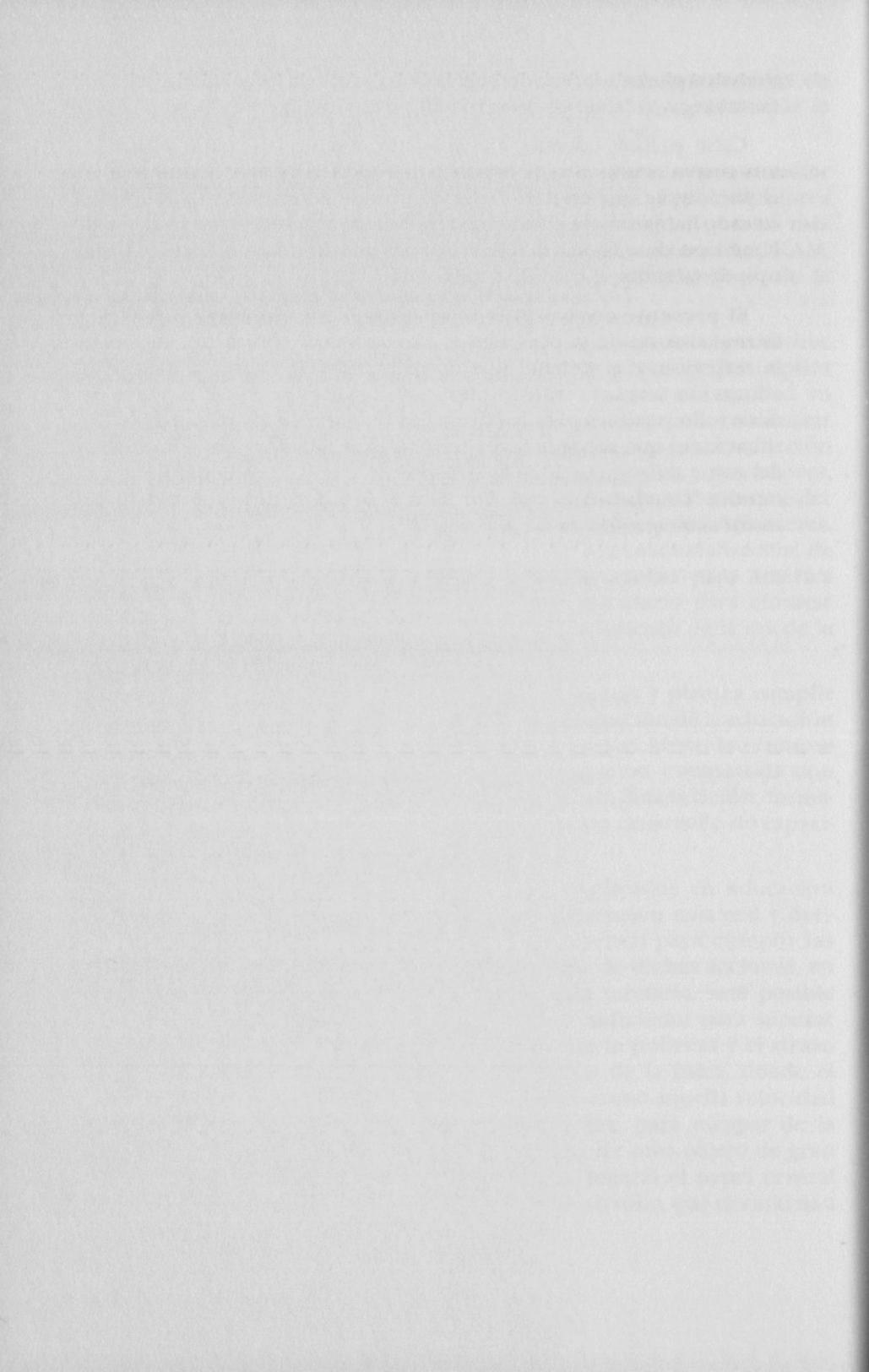
Las acciones políticas de los grupos implicados en educación superior, los cuales integran, a su vez, la dimensión más real y definitiva del cambio, juegan un papel fundamental para cumplir las condiciones antes mencionadas; sólo a partir de dichas acciones, en últimas destinadas a fortalecer la educación terciaria, será posible generar la velocidad de escape necesaria y suficiente para superar las fuerzas “gravitacionales” e “inerciales” de la pobreza y el atraso tecnoproductivo. En analogía con los hechos de la física, donde el concepto de velocidad de escape es definido como aquella velocidad que necesita cualquier cuerpo, incluida la luz, para escapar de la atracción gravitatoria de la tierra o de cualquier otro objeto de gran masa, la educación terciaria transfronteriza jugaría el papel central como fuerza impulsora y dinamizadora del desarrollo, que permitiría a

nuestros países sobreponerse al atraso y saltar cuanti-cualitativamente (*catching up*) hacia un desarrollo humano inteligente y sustentable.

Cabe pensar, además, en otros interrogantes: ¿Estamos frente a una nueva revolución de la educación terciaria y ante un cambio en el paradigma universitario? ¿A qué tipo de educación nos referimos cuando hablamos de educación terciaria en el actual escenario global? ¿Qué tipo de educación terciaria, para qué tipo de sociedades y qué tipo de talentos se quieren transformar?

El presente ensayo intenta responder los interrogantes arriba formulados desde la perspectiva internacional. Aporta, además, para la reflexión y el debate, una aproximación al estado actual de la educación terciaria transfronteriza, al igual que tres situaciones de desarrollo posibles para la educación terciaria en los países del CAB, situaciones que recogen las experiencias, resultados y contribuciones del autor al Proyecto 2020 de prospectiva científica y tecnológica, y al estudio *“La educación superior para la transformación productiva y social con equidad en los países CAB”*.

JORGE URIBE ROLDÁN
Autor



Capítulo I

LA EDUCACIÓN TERCIARIA TRANSFRONTERIZA COMO CONCEPTO

"La historia de la humanidad se convierte cada día más en una carrera entre la educación y la catástrofe".

H. G. Wells. The outline of history.

"Los imperios del futuro serán los imperios de la mente..."
W. Churchill, 1943, Discurso en la Universidad de Harvard.
"... pero las batallas del futuro serán las batallas por el talento humano".

Revista The Economist, oct. 2006.

La necesidad de los sistemas educativos de atender los nuevos desafíos y demandas que traen consigo el entorno dinámico de la sociedad y la economía basadas en el conocimiento, hizo conveniente, por parte de estudiosos y especialistas, subsumir el concepto de educación superior -concepto que en muchos casos resultaba restrictivo frente a la irrupción de nuevas formas de organización para la prestación de servicios educativos, que complementan o superan el nivel secundario de educación- desde un concepto más amplio e incluyente que pudiese recoger en su alcance y su significación, además de los nuevos modos de provisión del servicio educativo, los recientes desarrollos, mecanismos y tendencias internacionales en esta materia; elementos todos ellos facilitadores de la creación de espacios comunes para la integración. Es así como emerge el concepto de educación terciaria; un concepto que se refiere, en forma indistinta, a tres tipos de programas de enseñanza (5A, 5B y 6) de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación -CINE, de la UNESCO (1997). Los programas del nivel 5A son, en gran parte, teóricos, destinados a facilitar una calificación suficiente para ingresar en programas de investigación avanzada y a profesiones que exigen un alto nivel de capacitación. Las calificaciones del 5B suelen exigir menos tiempo que las del 5A y se centran en destrezas específicas de una profesión, con miras a ingresar en el mercado de trabajo, aunque el respectivo programa puede abarcar algunas bases teóricas. Las calificaciones del nivel 6 están reservadas a

los programas de enseñanza terciaria que conducen a una calificación de investigación avanzada.

El concepto de educación terciaria ofrece un marco global para clasificar los programas académicos según su contenido, determinar el surgimiento de tendencias, garantizar una mayor comparabilidad de los sistemas y los datos entre los países, y al propio tiempo facilitar los análisis y mediciones sobre los alcances y resultados de la educación terciaria transfronteriza en el mundo, particularmente en lo que se refiere a la diversificación de las trayectorias educativas, los programas, los títulos y las mismas instituciones, bien se trate de las tradicionales universidades, o del conjunto diverso y creciente de instituciones de enseñanza públicas o privadas, institutos técnicos, politécnicos, escuelas comunitarias o centros de educación a distancia.

Algunos considerarán oportuno, pese a lo expuesto, seguir llamando educación superior al conjunto o sistema integrado por los factores arriba descritos; no obstante, resulta aconsejable la denominación de educación terciaria para identificar dicho sistema. Y ello por estar en juego no sólo los procesos de facilitación de la integración, sino también la toma de conciencia, por parte de todos los grupos implicados en la educación, de unas nuevas realidades orientadas a la apertura, la movilidad, la internacionalización y la convergencia, que el concepto tradicional de educación superior nunca abarcó a América Latina y el Caribe.

El concepto de educación terciaria cobra fuerza en el propósito de fortalecer y mejorar la calidad en este nivel de la educación, como factor crucial en el desarrollo de las capacidades, y en la construcción del capital humano para la competitividad y el desarrollo productivo y social con equidad.

La referencia al carácter transfronterizo de la educación terciaria se hace en reconocimiento de la tendencia a la internacionalización que ella presenta, junto a todas sus implicaciones, en el contexto de la globalización, no sólo referida a los mercados y a la liberalización del comercio en servicios de educación, sino más allá de éstos.

Por ello la UNESCO, con la colaboración de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OECD por su sigla en inglés- en forma relativamente tímida, muy recientemente ha dado una mayor claridad al concepto de educación transfronteriza, reconociendo su naturaleza intrínseca en un contexto actual, al definirla en los siguientes términos:

“La enseñanza terciaria transfronteriza es la que tiene lugar en situaciones en que el docente, el estudiante, el programa, la institución, el proveedor o los materiales pedagógicos traspasan

las fronteras de jurisdicciones nacionales. La enseñanza terciaria transfronteriza puede abarcar aquella que imparten proveedores públicos y privados, con o sin fines lucrativos, y comprende una amplia variedad de modalidades, desde la enseñanza presencial hasta la enseñanza a distancia". (UNESCO, 2005.)

Esta definición señala un avance en la discusión, pues reconoce dos hechos antes vedados en los círculos académicos; la aparición de proveedores externos de educación terciaria de carácter privado y la posibilidad de ser ofrecida con fines lucrativos. Recuérdese que en un momento anterior a este reconocimiento, la UNESCO sólo se refería a la educación transnacional, en alcance limitado, respecto del ámbito comercial internacional.

Desde el punto de vista de las negociaciones multilaterales sobre educación, este reconocimiento de la UNESCO podría ser considerado como el preámbulo de una solución compromisoria entre dos foros en choque dialéctico: la UNESCO y la Organización Mundial de Comercio (OMC), que debaten acerca de la naturaleza de la educación: como "bien público": la UNESCO; y como "bien transable": la OMC para la búsqueda de mecanismos que, además de reconocer el hecho innegable de la internacionalización de la educación terciaria y la aparición de nuevos actores, compense o neutralice los efectos negativos de la comercialización de la educación terciaria.

Capítulo II

HECHOS Y TENDENCIAS RELEVANTES EN LA EDUCACIÓN TERCIARIA TRANSFRONTERIZA

Los hechos que se presentan a continuación, vistos a la luz de la dimensión internacional de la educación terciaria, son los que se consideran de especial relevancia para contribuir a que los líderes y gestores de la educación superior tomen decisiones estratégicas en los países del CAB, en el campo de lo internacional.

En tanto que estos hechos están propuestos como conductores de cambio, se espera que contribuyan a la reflexión y el debate y que conduzcan a los artífices y gestores de la educación terciaria, y en especial a los rectores de las universidades de la región, a pensar en aquellas situaciones futuras de la educación terciaria en América Latina y el Caribe, en el contexto transfronterizo en el cual se encuentra inmersa.

Cambios demográficos y migraciones

Esta dimensión trae consigo varias disyuntivas. En primer lugar, el hecho conocido de la explosión de la matrícula, que alcanzó la cifra de 15 millones de estudiantes latinoamericanos en educación terciaria en el año 2005, y la necesidad de ofrecer acceso pleno en condiciones de calidad y equidad a nuevos sectores de la población, que de manera persistente demandan su inclusión en los sistemas nacionales de educación.

A este hecho se añaden otras circunstancias propias de la región, como son la urbanización de la sociedad, con los consecuentes cambios en los objetivos curriculares hacia la formación para el empleo y el trabajo en las ciudades; también la equidad de género y la feminización de la matrícula.

En segundo lugar, hechos asociados a la migración que configuran nuevas situaciones en educación terciaria todavía no definidas; los flujos migratorios empiezan a obedecer a las dinámicas del empleo y a las oportunidades para el desarrollo del individuo, mientras que las políticas de inmigración responden a las más recientes dinámicas de

seguridad nacional, a identidades culturales o a actitudes xenófobas de sociedades cada vez más multiculturales.

Superadas estas contradicciones y mitigados los excesivos contrastes, surgirán, como lo están haciendo, políticas de inmigración más inclusivas aunque selectivas, centradas en habilidades y capacidades para la base de la pirámide tecnoproductiva, y en talento y capacidad de innovación para la cúspide de ésta.

En esta línea surge una circunstancia nueva, y es la forma como los países desarrollados están implementando mecanismos para atraer, por medio de sus universidades de élite, nuevos y jóvenes talentos de países en vías de desarrollo, quienes, una vez terminados sus estudios avanzados, son vinculados en primera instancia a las comunidades científicas que los prohíjan, para posteriormente permitirles establecerse en forma definitiva en el país anfitrión, con incentivos de toda índole, extensivos a sus familiares.

Si bien el racional que orienta esta política entra en la órbita del desarrollo humano, los motivos detrás de ella están encaminados a suplir una escasez de talento y de trabajadores calificados que soporten, a futuro, la carga pensional que, como se sabe, tienen estas economías.

Hay que anotar, así mismo, que las poblaciones más movibles no son aquellas de escasos recursos, sino las relativamente más educadas.

¿Podría decirse entonces que los países ricos están adquiriendo un nuevo *brain power* para encarar los desarrollos de la era del conocimiento a costa de los países pobres y de su diáspora intelectual, que emigra por falta de incentivos y oportunidades para desarrollarse en sus países de origen?

La revista *The Economist* (Octubre 2006) en reciente informe sobre la búsqueda y desarrollo de talentos en el mundo, al analizar las dinámicas y políticas migratorias que acompañan la retención de talentos, ha puesto el dedo en la llaga al decir que por cada cerebro americano, se compran doce procedentes de la India, para los sectores de información y tecnologías, los cuales estarían, por lo demás, dispuestos a trabajar 2.350 horas, frente a las 1.800 que se trabajan anualmente en los países desarrollados.

¿Cómo detener la fuga de cerebros y convertir este nuevo talento en *brain power* local, y del mismo modo en el instrumento para la transformación productiva y la competitividad de sociedades que buscan su desarrollo en el conocimiento?

Otro aspecto para tener en cuenta es la reciente tendencia a fomentar la llamada circulación de cerebros, mecanismo mediante el cual el conocimiento es compartido y diseminado productivamente, a partir de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento -TIC's- al servicio de la educación/investigación, que facilita el establecimiento de redes de investigación y comunidades científicas que cooperan entre sí, a distancia y en forma virtual, para producir conocimiento compartido en forma transdisciplinaria.

La búsqueda y el desarrollo de los talentos parece ser la fórmula precisa, dentro de una visión de prospectiva tecnológica, en la economía del conocimiento: "Descubrir talentos, cultivarlos, evitar que se escapen y educarlos en el contexto de un sector productivo fuerte y vibrante basado en la ciencia y la tecnología". (Costa-Filho, 2005.)

Los cerebros fugados podrían participar en proyectos gubernamentales establecidos por sus países de origen en esquemas como bancos de talentos "expatriados" calificados, o en proyectos intergubernamentales con esquemas de transferencia de conocimientos; y con ocasión de esos proyectos, conformar, orientar y tutelar a distancia y mediante viajes ocasionales al país, nacies comunidades científicas locales, o establecer redes internacionales de investigación con sus colegas coterráneos, ya agrupados nacional o localmente. Este puede ser, en efecto, un modo de cierre de la válvula de escape.

Igualdad y equidad

Los conceptos de igualdad y equidad se encuentran de ordinario equiparados en el discurso académico, al punto de utilizarse en forma indistinta; pero su diferenciación es particularmente relevante al tratar las implicaciones de política que cada uno de ellos tiene frente a la educación.

La igualdad pertenece al ámbito jurídico, y por lo tanto se refiere al derecho. Cuando se habla de igualdad debería entenderse el principio que reconoce a todos los ciudadanos el mismo derecho... a la educación. Por su parte, el término equidad se ubica en el plano de la ética, y se refiere a la justicia natural. "Es guiarse por el sentimiento del deber o de la conciencia... que mueve a dar a cada uno lo que merece de acuerdo con su naturaleza y con sus actos o modos de acción" (Cassasus, 2003).

En otras palabras, la igualdad es un derecho, mientras que la equidad es una oportunidad. En consecuencia, una política orientada a la igualdad es aquella que busca el acceso a la educación para todos, y que espera una igualdad en los resultados de todos y cada uno de los que acceden a la educación; mientras que una política orientada a la equidad busca más bien entregar a cada estudiante una educación acorde con sus propias necesidades, esencialmente con aquellas que están más ligadas a su condición social y a sus características culturales.

Esta distinción es importante resaltarla y aclararla, ya que se asume equivocadamente que el talento es un factor existente, disponible y abundante en América Latina y el Caribe, y que basta con capacitarlo o adiestrarlo para que pueda cumplir el papel que se le reserva en la sociedad del conocimiento. En realidad, la capacidad de aprendizaje y desarrollo del talento dista mucho de ser un recurso humano abundante en la región, que se pudiese imaginar repartido con cierta homogeneidad.

La realidad en esta materia está condicionada en nuestros países por hechos y políticas que se relacionan directamente con la salud reproductiva, la nutrición, el saneamiento básico, el ambiente familiar, las condiciones económicas del hogar, la accesibilidad y la calidad de la educación primaria y de la educación secundaria; incluso también por patrones culturales de consumo, junto con el imaginario y el conjunto de valores del medio social del cual el estudiante emergió.

En consecuencia, descubrir y movilizar talentos es una tarea absolutamente crítica para el actual modelo de desarrollo de los países CAB, y un elemento de reflexión en el marco de la sociedad del conocimiento.

Globalización e internacionalización

Son muchas las culpas que se le atribuyen a la globalización y muchos los debates que se han dado en todos los foros regionales y mundiales en busca de una nueva globalización, de otra globalización; una globalización más humana y más nuestra, que logre balancear el desarrollo sin procesos de transculturización y mercantilización ajenos a nuestras propias realidades. (Ortiz, 2000).

Otra globalización que nos permita participar en el contexto mundial de la sociedad del conocimiento sobre la base de modelos y sistemas de educación terciaria propios, que puedan responder a estas fuerzas y que a la vez se conviertan en motor del cambio social, de inclusión y equidad, al igual que en factor reductor de la pobreza.

Con frecuencia se tiende a confundir los nuevos desarrollos de la internacionalización de la educación terciaria con la globalización misma, sin tener en cuenta que la internacionalización es en sí misma una respuesta al fenómeno de la globalización. (Knight, 2004).

La globalización es un fenómeno multifacético que afecta a cada país, a cada región, a cada localidad y a cada institución de educación en forma diferente; de igual manera, sus efectos políticos, económicos y sociales tienen impactos positivos o negativos distintos. La internacionalización, en el ámbito educativo, se refiere a una amplia gama de actividades realizadas por las instituciones de educación terciaria, en función de la docencia, la investigación y los servicios.

Internacionalización de la universidad

La internacionalización, como respuesta a la globalización, además de haber crecido en importancia y alcance, ha evolucionado al punto de ser considerada ya no una actividad aislada sino un proceso vital en la vida de la universidad, que como tal, debe integrar las dimensiones internacional, intercultural y global, a los propósitos, las funciones y la oferta de educación superior. (Knight, 2004).

Aquí parece importante llamar la atención general de los rectores, en particular de aquellos que si bien se han acercado a la internacionalización en forma cautelosa, aceptando efectivamente la importancia capital que ella tiene hoy para avanzar en el desarrollo, la competitividad y la proyección de sus instituciones, no han conseguido entenderla como un proceso integrador de largo alcance, sino únicamente desde la óptica de los planes de actividad de reporte inmediato, o de la lógica de los eventos y ejecutorias de carácter promocional o protagónico, en que se vincula a algún tipo de componente internacional. Los afanes cortoplacistas hacen que la voluntad política inicial se diluya en actividades diversas y dispersas, perdiendo su efecto antes de conseguir impactar y transformar la institución.

La internacionalización de la educación terciaria se manifiesta en los procesos académicos que permiten su incorporación en el currículo y el despliegue de toda su dimensión educativa dentro del aula; y ello en desarrollo de dinámicas complejas que trascienden la simple verificación positiva de unos indicadores de gestión, propios de la administración de tangibles; no se quiere decir con ello que deba ser un proceso ausente de control y de gestión estratégica.

De esta manera, la internacionalización no debe entenderse sólo como un proceso unidireccional, hacia el exterior, basado

exclusivamente en la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores, sino como un proceso de doble vía en el que la llamada Internacionalización en casa, es decir, el proceso ya esbozado de traer al salón de clase y al campus universitario la dimensión internacional, deba también estar presente; esta forma de internacionalización "hacia adentro" ha demostrado ser una de las más efectivas y enriquecedoras experiencias que contrarresta las dificultades de acceso y oportunidad, al igual que la baja cobertura e impacto de la movilidad académica "hacia afuera".

La internacionalización no es, por lo mismo, una acción estratégica reservada a las universidades grandes y bien financiadas; por el contrario, es un proceso de cambio que se puede ir implementando según los derroteros de un plan de desarrollo, que responda a los objetivos misionales y a las propias condiciones y realidades mínimas de una institución, sentido en el cual cada universidad puede presentar un nivel o un grado de internacionalización determinado, y gradualmente avanzar a uno superior.

Del mismo modo, internacionalización no es necesariamente mercantilización; por ello, la educación terciaria transfronteriza, como nuevo fenómeno estrechamente ligado a la movilidad académica en todas sus dimensiones, debe también ser entendida en forma amplia. Pues, además de describir o caracterizar un nuevo fenómeno, toma en cuenta una realidad de la educación con alcance y consecuencias internacionales.

Infortunadamente el debate se ha desviado al campo exclusivo de la liberalización del comercio en servicios de educación, retrasando, a mi modo de ver, las acciones urgentes que tanto los gobiernos como los rectores de las universidades debieran haber emprendido tiempo atrás, para aprovechar las oportunidades de la verdadera internacionalización de la educación, como se planteará de una forma más concreta en los situaciones de futuro posibles, reservadas para la parte final del presente ensayo.

Educación superior como servicio transable

La liberalización del comercio en servicios de educación a instancias de la Organización Mundial de Comercio/Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios -AGCS (GATS por su sigla en inglés), plantea la compleja disyuntiva entre la educación superior como "bien público" o como "bien transable". Sin embargo, y a pesar de los intensos debates que se han dado en los foros académicos, la discusión no parece avanzar. Ello quizá pueda deberse a que el debate

se ha enfocado desde la perspectiva de quien presta el servicio y no de quienes reciben el servicio.

En efecto, el hecho de que quien ofrezca el servicio de educación sea una institución o entidad de naturaleza estatal o privada, local o internacional, no debe constituirse en el centro de la discusión. El asunto radica en el hecho de que en cualquiera de los casos, y sea quien sea el prestatario del servicio, éste debe ofrecerse y exigirse en condiciones de calidad y excelencia académica y administrativa. Por su parte, los contenidos, al igual que los procesos académicos y la formación en todos los ámbitos de la educación terciaria, deben adecuarse a los propósitos y las necesidades de desarrollo del país, y por encima de todo ofrecer garantías a todos los grupos implicados en la educación terciaria, particularmente a los estudiantes.

En los modos de prestar y ofrecer los servicios de educación pueden presentarse dificultades y muchas fallas, cualesquiera que sean los proveedores de educación; no en vano en los últimos años los procesos de aseguramiento de la calidad y la acreditación de programas e instituciones se han convertido en una condición de excelencia y, si se quiere, de competitividad de las instituciones de educación superior. En ese sentido, el Estado como garante del bien público debería tener las atribuciones para intervenir en todos los casos, y mediante mecanismos de aseguramiento de la calidad, en aquellas ofertas de educación terciaria, inclusive extranjeras, que no se ajusten a los parámetros públicos y sociales de una educación de alta calidad para todos los ciudadanos, sobre unas bases claras de desarrollo del individuo y de sus capacidades.

Un segundo aspecto de esta discusión es si la educación terciaria debería ser pagada o gratuita. En este tema también existen distorsiones en relación con el fondo del asunto. Todo servicio, incluyendo los servicios de educación, tiene un costo. La pregunta fundamental es, entonces: ¿Quién debe pagar por este servicio y asumir su costo? En mi opinión, en la educación terciaria el primer candidato que debe pagar este costo es, precisamente, quien lo recibe; es decir, el estudiante. En países donde la inequidad social es muy grande, ello da lugar a que los pobres, que no tienen acceso ni posibilidad de recibirlo, deban sin embargo financiar a los que sí lo tienen. La situación es aún más desventajosa si se toman en cuenta, además, los beneficios sociales y económicos que para el individuo reporta el hecho de haber podido acceder a la educación terciaria, beneficios que se analizan más adelante.

A pesar del enorme crecimiento de los sistemas de educación terciaria en América Latina y el Caribe y de su creciente masificación, sólo uno de cada cuatro jóvenes accede a este nivel y, como se sabe,

los sectores de la población de más altos ingresos están sobre representados, particularmente en las universidades.

Surge, entonces, la pregunta: ¿Por qué todos los habitantes de un país, y particularmente los más pobres, deben financiar con sus impuestos al sector de mayores ingresos, en unos servicios de educación que redundan básicamente en beneficio personal de quienes los reciben? Como se verá más adelante, los beneficios económicos y sociales de la educación terciaria no sólo recaen en el individuo, sino también, y en mayor medida de lo que se creía en el pasado, en la sociedad en su conjunto; y en ese sentido, la respuesta parece obvia.

Una situación bien distinta es que el Estado dentro de sus posibilidades de distribución de los ingresos y a partir de políticas de acceso y financiación de la educación terciaria, sobre bases de equidad que incluyan, por demás, el contexto nacional y las dinámicas de la educación transfronteriza, beneficie y subsidie a los grupos sociales y concretamente a los estudiantes que no disponen de los recursos necesarios, pero cuentan con el talento y las capacidades académicas, e incluso intelectuales, para continuar sus estudios terciarios tanto en las instituciones de educación públicas, como privadas. La combinación de créditos y becas, junto a programas concertados de autofinanciamiento de la educación terciaria, pueden ser los mecanismos más justos y adecuados para lograr estos objetivos.

En síntesis, la calidad de los servicios de educación terciaria, el acceso en condiciones de equidad y bien común, y el bienestar de una población joven, deben anteponerse a la disyuntiva de la educación terciaria como bien público o como bien transable; y es a estos principios básicos a los que deben someterse también los cada vez más presentes y actuantes nuevos proveedores externos de educación terciaria, independientemente de que la liberalización del comercio en servicios de educación sea una realidad, a instancias de las negociaciones multilaterales del GATS, o de los múltiples acuerdos regionales de integración, que empiezan a incluir temas no comerciales como la educación y la cultura en un contexto sectorial y comercial.

Las negociaciones comerciales multilaterales y la educación terciaria transfronteriza

Es relativamente fácil perderse en las complejidades legales y técnicas del GATS, el primer conjunto de reglas multilaterales que

cubre el comercio internacional de los servicios, incluyendo, entre otros, dos de los sectores más controvertidos: salud y educación.

Las posiciones a favor y en contra del comercio en estos dos sectores están totalmente polarizadas y el debate ha dividido por igual a los sectores y asociaciones profesionales, las universidades, las regiones, las organizaciones internacionales, el Diálogo Norte/Sur, e incluso a sectores gubernamentales dentro de cada uno de los países.

En cuanto a los desarrollos recientes de las negociaciones OMC/GATS, persiste la preocupación de los países menos desarrollados, por la presión que países pro-liberalización total (USA, Australia, Japón y Nueva Zelanda), liderados por Nueva Zelanda, puedan ejercer para acelerar las negociaciones plurilaterales para la desregulación y el desarrollo de las exportaciones de educación privada; esta situación podría llevar, en el corto plazo, a que los países pierdan la capacidad de regular internamente el sector de educación, en función de sus propios objetivos de desarrollo social.

A pesar del lento avance de estas negociaciones y su relativo estancamiento, es preciso que se analicen los posibles impactos nacionales, regionales y globales que puedan llegar a tener, antes de que ellas vuelvan indefectiblemente a tomar fuerza y que los rápidos cambios que se dan en el complejísimo escenario de la actual diplomacia comercial moderna lleven a algunos países, o a grupos de países, a ceder o conciliar sus posiciones frente a la protección de la educación y la salud, por otros sectores políticamente más relevantes.

Las negociaciones comerciales a las que da lugar esta faceta de la educación terciaria transfronteriza son posibles de desarrollarse en el marco de la OMC o fuera de éste, dando lugar a una serie de situaciones que paso a analizar:

Negociaciones dentro de la OMC

En este caso se podrían dar algunas de las siguientes situaciones determinadas por los intereses de negociación de los países:

Continuar las negociaciones dentro del marco GATS, tal como están planteadas en la actualidad (pedidos-ofertas bilaterales) o buscar dentro del mismo GATS algún tipo de solución conciliatoria pluri-lateral, similar a las que se han acordado en las negociaciones relacionadas con las compras gubernamentales o el sector de tecnología de información, en la cual los países a favor de la liberalización del comercio en servicios de educación que representen más del 60 ó 70% del comercio global, accedan a otorgar a los proteccionistas beneficios bajo la cláusula de la nación más favorecida.

Por otro lado, los mismos países pueden excluir, por razones de interés nacional, teniendo en cuenta el carácter público y estratégico de la educación, las condiciones de trato nacional, no discriminatorio a los nuevos proveedores de educación terciaria que quieran establecerse vía el modo 3 (presencia comercial) en el país anfitrión o como ha sucedido en las negociaciones relativas a la propiedad intelectual relacionadas con el comercio -ADPIC (*trips* por la sigla en inglés)-, en el caso de las drogas genéricas para el tratamiento del Sida, se establezcan excepciones y normas de propiedad intelectual especial para los países en vías de desarrollo, de manera que puedan acceder en condiciones de precio especiales a textos escolares, programas de software académico y otros productos educativos de proveedores de países desarrollados, teniendo en cuenta el carácter transformador de la información en la sociedad del conocimiento y la necesidad de reducir las brechas del conocimiento sobre bases de equidad.

Finalmente los países pueden mantener las negociaciones estancadas y dejar que el actual estado de cosas siga su curso normal. Sin embargo, esta opción dejaría en manos de los países más fuertes, o en las fuerzas del mercado, la autorregulación del comercio en educación, lo cual, a todas luces, especialmente en educación, puede resultar catastrófico.

Negociaciones por fuera del marco de la OMC

En este caso, los países podrían acordar sustraer las negociaciones de los servicios de educación del marco GATS, para evitar que sean tratadas en el paquete comercial de los servicios, y buscar darles un tratamiento especial según los parámetros de las convenciones internacionales. Instituciones líderes y foros naturales para la discusión podrían ser la UNESCO o la OCDE, incluso algún tipo de convención *ad hoc*.

El hecho de ubicar el comercio en educación en el marco de la UNESCO, permitiría darle al tema un tratamiento más técnico y específico y, a la vez, incluir otros temas ligados con la educación a través de las fronteras, como son el reconocimiento de títulos, el aseguramiento de la calidad y la acreditación internacional de programas e instituciones. La OCDE, si bien es ampliamente reconocida, tiene un número limitado de países miembros; México es el único de América Latina, lo cual excluiría del debate a un gran número de países que por derecho propio representan sistemas de educación importantes, como China, India, Brasil y Rusia, sin incluir el resto de América Latina y el Caribe.

Ya se percibe la idea de que la UNESCO retome este liderazgo como le corresponde. En ese sentido, podría interpretarse como un avance positivo la adopción por parte de este organismo internacional del concepto educación transfronteriza, ya definido en la introducción del presente ensayo, y que relaciona temas considerados tabú en los círculos académicos, incluso nacionales, asociados siempre a la macdonalización de la educación terciaria. Estos desarrollos recientes por parte de la UNESCO podrían estar abriendo las puertas a un tratamiento de la educación terciaria, fuera del marco de la OMC.

El debate regional

Resulta particularmente interesante observar la rápida evolución y transformación que el debate sobre el verdadero significado de la educación terciaria transfronteriza ha tenido en el contexto regional de América Latina y el Caribe, habida cuenta de las serias resistencias que la idea de la mercantilización de la educación terciaria plantea hacia el futuro.

Al respecto, se resaltan tres circunstancias sobre la materia, que vale la pena analizar de manera retrospectiva: La primera es la Declaración de Río Grande do Sur, de 2002, expedida durante la Tercera Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas, donde se insta a todos los gobiernos de los países representados, considerando la educación terciaria un bien público, "... a no suscribir ningún compromiso en esta materia en el marco del acuerdo general sobre el comercio de servicios de la OMC".

La segunda es la llamada Declaración de Bogotá (junio de 2004), del Consejo Nacional de Rectores de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), que desde un comienzo se manifestó contraria a aceptar la idea de concebir la educación como un bien transable. En dicha declaración conjunta los rectores ratifican el carácter de la educación como bien público universal y como vehículo de construcción cultural, razón por la cual no podría ser tratada como simple mercancía. La ASCUN expresa de esta manera su particular preocupación por la incursión de los nuevos proveedores de educación terciaria en Colombia, dejando de lado el debate de fondo sobre las oportunidades de la internacionalización de la educación terciaria y los desarrollos que, como resultado de la movilidad académica, empezaba a tener la educación a través de las fronteras. Enfatizan los rectores colombianos dentro de esta discusión la idea de producto (mercancía) y pierden de vista la noción de servicio educativo transfronterizo, que en el orden del comercio internacional actual

compromete la ética y el desarrollo humano sostenible y que, como se ha dicho, la misma UNESCO ya reconoció en su Conferencia General: Sobre las directrices en materia de calidad de la educación terciaria a través de las fronteras. (Documento 33C, sept. 2005), documento de referencia y de política clave que, estudiado a la luz de los mismos planteamientos que hace la Asociación Internacional de Universidades, sienta las bases para los desarrollos futuros en este tema.

La tercera es el documento "Compartiendo la calidad de la educación superior más allá de las fronteras", que está haciendo circular la Asociación Internacional de Universidades (AIU), para recibir comentarios, el cual, por su valor referencial y propositivo, establece los siguientes principios para la educación terciaria transfronteriza:

"La educación superior transfronteriza debería esforzarse por contribuir al bienestar económico, social y cultural general de las comunidades en el país huésped.

Aun tomando el hecho de que la educación transfronteriza puede avanzar en distintas direcciones y tener lugar en contextos muy variados, la educación superior transfronteriza no debería perder de vista su objetivo principal de fortalecer la capacidad para la educación superior de los países en vías de desarrollo, con el fin de promover la equidad mundial.

Además de ofrecer disciplina y pericia profesional, la educación superior transfronteriza debería ser asequible no sólo para estudiantes que puedan pagar, sino para estudiantes calificados con necesidades económicas.

La educación superior transfronteriza debería alcanzar los mismos altos estándares de calidad académica y organizacional, sin importar en qué país se ofrece.

La educación superior transfronteriza debería rendir cuentas al público, a los estudiantes y a los gobiernos.

La educación superior transfronteriza debería ampliar las oportunidades de movilidad para el personal académico, los investigadores y estudiantes.

Las instituciones de educación superior y otros proveedores de educación superior transfronteriza deberían brindar información clara y completa a los estudiantes y a los implicados externos acerca de la educación que ofrecen".

Todas estas declaraciones deben ahora encontrar un refuerzo político en cada uno de sus contextos regionales, nacionales y locales para que, efectivamente, se traduzcan en hechos concretos de cooperación

y colaboración internacionales en materia de educación terciaria. Las dinámicas de bloques económicos basados en las fuerzas de los mercados deben ser ahora contrarrestadas por una nueva dinámica de espacios comunes, basada en la integración y la cooperación solidaria, como lo podría promover el Convenio Andrés Bello.

Capítulo III

INTEGRACIÓN Y COOPERACIÓN SOLIDARIA EN EL ESPACIO COMÚN DE EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANO

La educación terciaria transfronteriza en los países del Convenio Andrés Bello juega, naturalmente, un papel fundamental en la producción intelectual anclada en valores y en sentido cultural, especialmente requerida en la consolidación del espacio CAB de integración solidaria. En efecto, en los planteamientos de una educación terciaria transfronteriza se aprecia de modo natural el compromiso con la renovación del patrimonio intelectual acumulado y con el acrecentamiento de ese patrimonio a partir de actos de creación e innovación, de producción intangible con alta ponderación económica, y de generación de formas vivas de conocimiento que puedan circular libremente en el ámbito CAB y traducirse en transformaciones productivas y sociales dentro de cada uno de los países miembros.

Con referencia a la participación de la política en este propósito, gobiernos articulados en planes conjuntos deberán manifestar su voluntad, directa y efectivamente encaminada a esta nueva integración, más allá de las arrolladoras dinámicas comerciales y de los mercados, y constituirse en garantes de su consolidación dentro de un espacio común de integración, basado en la cooperación solidaria.

Como es bien sabido, Europa realiza desde hace varios años un intenso y avanzado proceso político de integración en educación superior, orientado a la convergencia de los sistemas y los esquemas curriculares, a instancias de lo que se conoce en el mundo académico como el Proceso de Bolonia. Este proceso, llamado por algunos de *aggiornamento* curricular, ha empezado a cambiar las estructuras regionales y los sistemas de educación dentro de la misma Europa, acercándolos cada vez más. Seguramente los efectos de dicho proceso en la movilidad académica y en la articulación de nuevas políticas de educación entre los países miembros y hacia fuera, podrá llegar a impactar las relaciones de Europa con América Latina y el Caribe.

Frente a esta nueva dinámica globalizada y cada vez más internacional e interrelacionada de espacios físicos de integración en educación superior, se hace necesario repensar con visión prospectiva

los nuevos escenarios de futuro a los que, indefectiblemente, está abocada la educación superior en el contexto mundial.

Bolonia es hoy una acción coordinada de fomento a la movilidad académica intrarregional y un esfuerzo para hacer más atractivos los estudios de educación superior en las universidades europeas, como centros universales de excelencia, producción y distribución del conocimiento.

Si bien los procesos de convergencia curricular europea no están del todo resueltos, sí se ha conseguido que, de la misma manera como circula el EURO, empiece a "circular" el crédito académico, como una "moneda" o "valor de cambio" mediante el ECTS, o Sistema Europeo de Transferencia de Créditos Académicos, el cual busca estimular la movilidad de estudiantes entre universidades y facilitar la convertibilidad de los programas de formación académica en toda Europa. En otras palabras, un estudiante que inicia una carrera profesional en un país podrá, mediante el reconocimiento de los créditos académicos cursados en su universidad de origen, continuar en otra de otro país europeo; y lo que es más interesante, obtener un título reconocido en todo el espacio europeo, permitiéndole ejercer una profesión y obtener un empleo.

Aunque a primera vista los procesos de convergencia curricular están circunscritos a Europa, estos están atravesando las fronteras transcontinentales en todas direcciones, por lo que Europa representa históricamente, en términos académicos, y particularmente por la influencia centenaria de sus universidades. El impacto de estos mismos procesos en América Latina y el Caribe está ligado a la estrecha relación entre los sistemas de educación superior latinoamericanos y los europeos, derivada de la natural vocación histórica y proximidad conceptual entre los mismos; pero también, y más recientemente, está asociado al empeño recíproco y consciente de mantener dichos lazos, a partir de la aproximación de sus marcos de referencia académica, del diálogo interuniversitario, la investigación conjunta y la movilidad académica entre instituciones educativas de ambos continentes.

Sin embargo, aparecen en escena dos nuevos factores determinantes para el futuro de la consolidación de los espacios comunes de convergencia para la educación superior entre Europa y Latinoamérica, y cuyos efectos deberán ser considerados dentro del proceso de construcción de dichos espacios: a) La competencia entre otros bloques (entiéndase Estados Unidos Vs. la región Asia Pacífico, Australia, China, India y Singapur, principalmente) por un mercado creciente de estudiantes internacionales altamente móviles -como los ha denominado el Instituto de Estadística de la UNESCO en el reciente Compendio Mundial de la Educación 2006- y en el que se estima que

para el año 2015 sobrepasarán los 7 millones; y b) La aparición de nuevos proveedores de educación superior orientados por el lucro.

En este orden de ideas, es importante resaltar la vocación inter y transcontinental del los organismos intergubernamentales de carácter educativo, científico y cultural, las innumerables redes académicas y las asociaciones de universidades y de rectores que empiezan con más fuerza e intensidad a aglutinar los esfuerzos y orientar las distintas voluntades políticas hacia procesos de diálogo y comunicación multi-lateral, interinstitucional e internacional, convergentes en la identificación y consolidación de elementos comunes en educación superior.

A instancias de esta nueva institucionalidad en educación superior, confluyen en el diálogo para la cooperación solidaria y el desarrollo de los sistemas de educación superior, en primera instancia, los países a través de sus ministros de educación; en segunda instancia, y cada vez con mayor frecuencia, lo hacen los consejos rectorales regionales, las asociaciones de universidades e instituciones de educación superior de carácter público y privado, que ven en este diálogo constructivo y formador de capital social las plataformas de encuentro ideales para el diálogo académico interuniversitario y un mecanismo facilitador de los procesos de integración transfronterizos.

El reto fundamental de todos los *stakeholders*, o interesados en la integración de la educación superior en América Latina y el Caribe, es seguir fomentando los espacios de diálogo interregional y dar respuesta concreta al avance de estas cuatro variables, indicativas del desarrollo sociocultural de nuestros pueblos, sobre tres pilares: La integración para la educación, sobre bases de intersectorialidad y movilidad académica; la identidad de los pueblos de América Latina y el Caribe y el fomento y preservación de su patrimonio cultural propio; y la internacionalización como respuesta a un complejo escenario global.

De otra parte, los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe, no pueden quedar ajenos a lo que ocurre en Europa, a instancias del Proceso de Bolonia. Su vocación histórica y desarrollos ulteriores se han hecho a instancias de los modelos europeos, y por lo tanto es aconsejable conocer y compartir las actuales experiencias curriculares del cambio.

La integración, vía el fomento de la movilidad académica y profesional interregional, permitirá construir elementos de políticas públicas, basados en el entendimiento mutuo y el desarrollo humano, para fortalecer las identidades culturales de la región, y al propio tiempo contribuir a fortalecer los sistemas de aseguramiento de la calidad, acreditación y reconocimiento de títulos académicos y profesionales.

Los esfuerzos de armonización de la educación superior mediante la convalidación de títulos, transferibilidad de créditos, titulaciones conjuntas en grado y posgrado, la reciprocidad en los procesos de acreditación y la revisión de los procesos de calidad, son esfuerzos que van en la dirección correcta. Las estrategias de internacionalización de las instituciones de educación superior de la región deben enfocarse a los mercados geográficamente cercanos sobre bases de cooperación, antes que de competencia, para hacer frente a la cada vez más creciente presencia de nuevos proveedores de educación, en el escenario de la liberalización del comercio en servicios de educación. La construcción del espacio común en educación superior en América Latina y el Caribe puede convertirse en el factor diferenciador para afrontar esta realidad de la internacionalización.

La internacionalización de la educación superior ha sido conatural a la acción de las universidades. Sin embargo, es un hecho, que ante estas realidades, las universidades de América Latina y el Caribe deben ser aún más internacionales. La calidad, la cobertura y la equidad dependen en gran medida del nivel de internacionalización de los sistemas y de las estrategias y programas de las universidades.

La diversidad y la misma riqueza intercultural de los países de la región son, en esencia, elementos sinergizantes para estimular la construcción de un espacio común de educación superior de América Latina y el Caribe que, en su interrelación con otros espacios mundiales de educación superior en formación, reafirme la identidad y autonomía de la región y fomente, sobre bases de igualdad, la movilidad de los actores (estudiantes, docentes e investigadores) y el aseguramiento de la integración en educación con calidad y equidad.

En otras palabras, y frente a estas nuevas circunstancias de la cada día más internacionalizada educación superior, puede afirmarse que la cooperación solidaria, antes que competencia desigual, parece ser el consenso regional frente a la globalización de la educación superior.

Por otro lado, es importante resaltar el papel que individualmente pueden llegar a jugar España y México en estos procesos. España, tiene una doble condición de miembro fundador del CAB, promotor de la OIE y miembro de la Unión Europea, frente a un proceso avanzado como el de Bolonia, y al mismo tiempo frente a las dinámicas integradoras de América Latina y el Caribe. Sus estrechas relaciones e interacción con los sistemas de educación superior de la región, apalancados tanto por la Comisión Europea, como desde 2004 por la Fundación Carolina, pueden convertirse en un canal para la cooperación técnica en procesos basados en el desarrollo de las capacidades.

México, frente al acercamiento y el diálogo que podría propiciar con los sistemas de educación norteamericanos, relativamente ausentes de la integración educativa con el resto del hemisferio.

No se pueden dejar de lado las iniciativas EIBES y ALCUE, que asumen la educación superior no sólo como elemento principal, sino como el más importante de la cohesión y el cambio social, y de la cooperación iberoamericana, y cuyas acciones programáticas coincidentes deberán converger en el inmediato futuro en beneficio de una nueva integración, más incluyente en lo social y cultural, pero que en la realidad debe traducirse en políticas y acciones que propendan por la vinculación y la cooperación entre universidades iberoamericanas, para la movilidad de profesores y estudiantes, la creación de redes y comunidades científicas con intenso capital social, para aproximar los sistemas de educación superior en pos del reconocimiento académico-curricular en la diversidad cultural propia de los países iberoamericanos. Ambas iniciativas, ALCUE y EIBES, emanadas de la voluntad política de los jefes de Estado, contienen los elementos necesarios para avanzar en la integración. Sin embargo, los esfuerzos reales de construcción del espacio de educación latinoamericano no han contado con el dinamismo y la cohesión necesarios para alcanzar con mayor rapidez las metas del milenio, donde se reconoce su importancia.

Teniendo presente las realidades del actual escenario global de la educación terciaria transfronteriza, determinada por la cooperación-competencia-colaboración entre sistemas de educación superior y entre instituciones de diversa índole, es necesario avanzar en la búsqueda de mecanismos eficientes de confianza mutua, convergencia y cohesión, para alcanzar la verdadera construcción del espacio común sobre bases de cooperación enfocadas al desarrollo y a la reducción de la pobreza en el continente.

Esta nueva dinámica de espacios comunes de educación superior en el mundo, acrecentada ya no por tendencias, sino por realidades del complejo contexto internacional actual, merecen una descripción más detallada, pues la misma liberalización del comercio en servicios de educación y la creciente movilidad académica están determinando el comportamiento político de los países, vis a vis sus políticas y reformas educativas, las acciones de instituciones de educación superior con vocación y potencial internacional, así como las estrategias globales de nuevos y más diversos proveedores de educación superior intra y transcontinentales.

ESPACIOS COMUNES DE EDUCACIÓN SUPERIOR A ESCALA MUNDIAL

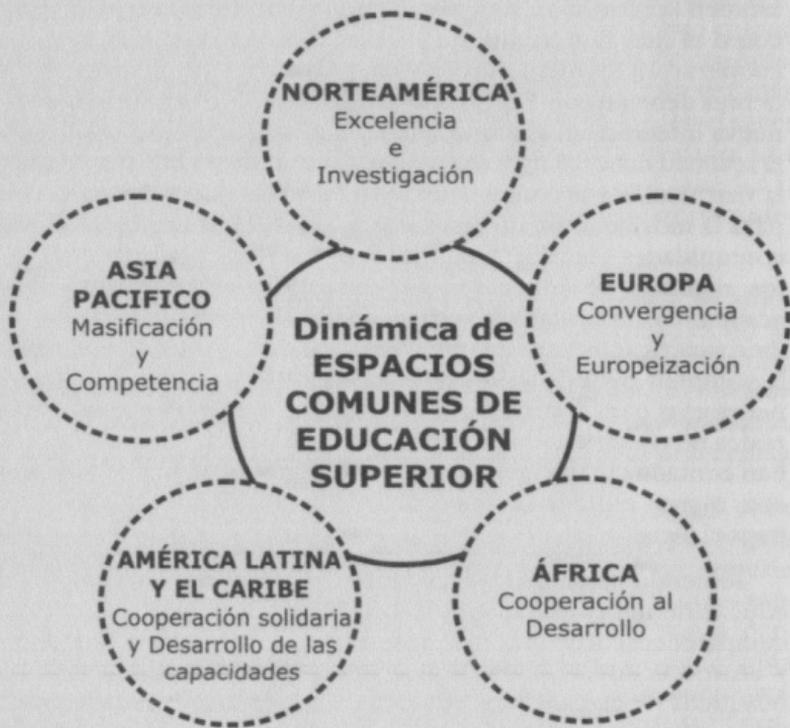


Figura 1. Espacios comunes de integración en educación, cultura, ciencia y tecnología.

En la región Asia-Pacífico, la dinámica en educación superior aunque reciente, ha sido intensa. Allí emerge un espacio de educación superior basado primordialmente en la competencia, que ha traído consigo la liberalización del comercio en servicios de educación, propugnada por la OMC/GATS e impulsada en el plano regional por Australia y Nueva Zelanda. Estos países han desarrollado un nuevo sector de sus exportaciones, basado en los servicios de educación terciaria, atrayendo a sus fronteras estudiantes internacionales de todas partes, pero particularmente de la región asiática, con programas de mercadeo y promoción a escala global, bajo el conocido Modo 2 de prestación de servicios (consumo en el extranjero). Esta situación ha situado a estos países en una posición política que busca

asegurar, en el plano de las negociaciones bilaterales y multilaterales del comercio en educación, una mayor liberalización y un reconocimiento internacional automático de los títulos académicos expedidos por las universidades que conforman el espacio. No en vano, Australia mantuvo una posición negociadora agresiva frente a las negociaciones de su tratado de libre comercio TLC con Estados Unidos, en lo referente al Modo 4, finalmente plasmado en el Capítulo 10 Servicios Transfronterizos, de este acuerdo de libre comercio.

De igual manera, países como Singapur, Malasia, Japón e incluso China y Corea del Sur, se han convertido en receptores de instituciones de educación terciaria americanas y europeas, las cuales, bajo el Modo 3 (presencia comercial), y a través de programas de hermanamiento, franquicias y doble titulación entre universidades, promueven la movilidad académica entre sus instituciones y generan un nuevo y lucrativo mercado de educación. China, India y Corea del Sur trabajan intensamente en la producción de cerebros y la búsqueda de talentos para mantener su acelerado desarrollo y carrera a la transformación productiva basada en el conocimiento. Resulta sorprendente ver cómo la China, en tan sólo 20 años, logró pasar, en el nivel más alto de la educación terciaria, los doctorados, de prácticamente ninguno a casi 15 mil reportados en el año 2003, y la forma como Japón y la India articulan políticas exitosas para desarrollar Sistemas Nacionales de Innovación, imbricados en depuradas tecnologías de la informática y las telecomunicaciones, que les garanticen en el mediano y largo plazo su liderazgo en la sociedad del conocimiento.

En cuanto al espacio africano, el rezago en todos los índices asociados a la educación terciaria y la sociedad del conocimiento, ha permitido que, mediante los mecanismos de la cooperación al desarrollo (*Overseas Development Assistance*) y el desarrollo de las capacidades, o *capacity building*, asociada a este tipo de cooperación, proliferen nuevos modelos y nuevas instituciones de educación terciaria en toda África, negados en el pasado por sus colonizadores.

Por su parte, los espacios europeos y estadounidenses avanzan rápidamente afianzando su reconocido prestigio y su innato carácter internacional, que los han llevado a ser los receptores de la mayor movilidad académica internacional. Sin embargo, debido a sus complejas situaciones demográficas y migratorias, han visto por primera vez amenazado su *Brain Power*, y por ello Estados Unidos y Canadá empiezan a entender la importancia de la investigación científica en colaboración con pares europeos, y en cierta medida aprovechan la estrecha relación universidad-empresa para fomentar la investigación científica de punta y la escasez de talentos para retenerlos en especiales condiciones de bienestar en sus centros de investigación.

Por otro lado, el avanzado Proceso de Bolonia (1999) acompañado de la llamada Estrategia de Lisboa (2000) se han convertido en los vehículos para avanzar en la movilidad académica intrarregional a gran escala, a través de los programas Erasmus y Sócrates, y al mismo tiempo en el marco de referencia que guía la acción de cada uno de los países miembros y su respuesta a la internacionalización de la educación en el actual contexto de la globalización. La calidad de la educación, la investigación y la atracción de estudiantes extranjeros generadores de divisas sobre bases de convergencia académica, separándose de la antigua tradición de buscar el entendimiento mutuo a través de la cooperación en educación, son las nuevas tendencias de la europeización de este espacio de educación superior.

América Latina y el Caribe, por su parte, y gracias al resurgimiento de la idea de la integración no económica basada en la cooperación solidaria, tiene del mismo modo la posibilidad de ir construyendo un espacio común de educación terciaria.

México y España, como se dijo atrás, pertenecientes a otros espacios, juegan un papel fundamental para movilizar las voluntades políticas y ambientar las acciones de los sistemas de educación terciaria de Europa, USA y Canadá, en función de las dinámicas de colaboración y cooperación necesarias para seguir avanzando en la integración del espacio de educación latinoamericano. La iniciativa 6x4 (seis profesiones en cuatro ejes) iniciada por CENEVAL de México y la *Red Columbus*, bajo los auspicios de un proyecto Alfa de la Unión Europea, así como los recientes desarrollos del proyecto *Tunning* para América Latina y el Caribe, son muestra de ello.

El hecho de que ya se hayan definido unos temas prioritarios para el debate regional y el diálogo con otras regiones como fase preparatoria para la CMES 2009, y que se esté avanzando en las acciones conjuntas que vienen realizando las redes universitarias para hacer posible el desarrollo y la operación de los cuatro Proyectos estructurantes de la UNESCO / IESALC, (1. Mapa de la educación superior, 2. Tendencias Internacionales, 3. Integración, Cooperación Internacional y Redes, y 4. Calidad y Acreditación), es un claro indicio de que la región podrá expresar con unidad de criterio y unidad de propósito la voz de América Latina y el Caribe en la CMES 2009, para que posteriormente se cuente con una hoja de ruta que permita desarrollar, sobre bases prospectivas, el verdadero escenario de la educación superior en América Latina y el Caribe, donde la convergencia de los sistemas y las estructuras de educación superior en torno a un espacio común de integración sean el escenario apuesta o de futuro deseable para la región.

Sin embargo, la construcción del espacio latinoamericano y la posterior consolidación todavía no están claras y no han adquirido

una dinámica propia. Sorprende que, a pesar de las reiteradas declaraciones políticas de los países de la región, la importancia creciente de las diferentes redes interuniversitarias, las iniciativas transcontinentales de cooperación en educación y las acciones concertadas de los organismos intergubernamentales regionales, no haya surgido una potente fuerza cohesionadora que le dé vigor al renovado interés latinoamericano de lograr una integración que trascienda las dinámicas excluyentes e inequitativas de la amenazadora mercantilización de la educación superior, o las políticas y acciones a veces paternalistas, provenientes de la cooperación académica europea.

Las situaciones relativamente complejas de la propia dinámica política regional han impedido darle una continuidad a las políticas de educación regional en los planos transcontinental, regional y local. La diversidad y asimetría de los sistemas de educación de los países, la variedad y heterogeneidad de las instituciones de educación superior, la ausencia de fuentes nuevas e importantes de financiación, y los problemas de masificación, urbanización, feminización y calidad de la educación superior, hacen igualmente complejo el avance de procesos de convergencia o armonización académica y curricular que, junto con políticas públicas conjuntas, faciliten la estructuración de programas regionales de cooperación y movilidad. Estos factores, entre otros, son algunos de los que tienen parqueada la transformación productiva y social de América Latina sobre las bases de equidad que ofrece un espacio de integración sólido.

La integración solidaria, la identidad en la diversidad, la internacionalización sin mercantilización y la investigación en laboratorio, parecen ser los factores determinantes y el común denominador de las acciones de integración y de intercambio cultural en la región. Reafirmar la identidad latinoamericana, antes que buscar la identidad global, puede lograrse mediante el diálogo regional/hemisférico y el diálogo intercontinental para, en cierta forma, aproximar los espacios de educación superior que se están conformando, con miras a fomentar la movilidad académica y profesional como motor del desarrollo y la cooperación.

La próxima conferencia mundial de la educación de la UNESCO, prevista para 2009, y el temor por un desenlace comercial de las negociaciones de servicios de la OMC/GATS, parece estar movilizando a decisores políticos y líderes académicos latinoamericanos en torno a la idea de una América Latina y el Caribe más autónomos y vibrantes en materia de educación superior, más integrados sobre las bases de cooperación solidaria en la diversidad, y sobre todo de una región mucho más consciente del papel de la educación superior en el desarrollo, la inclusión y el cambio social con equidad.

Independientemente del giro que puedan tomar cada uno de los espacios de educación superior mencionados arriba y las dinámicas que se generen de su interrelación, lo que sí resulta claro es que el creciente fenómeno de la internacionalización de la educación superior, como respuesta al fenómeno de la globalización, está obligando a repensar, y si se quiere a reinventar, las políticas y las instituciones sobre las cuales descansa cada uno de los sistemas de educación superior de los países de América Latina y el Caribe. En ese sentido, vale la pena repasar, así sea de manera sucinta, los diferentes esquemas políticos y de convergencia académica que existen en la región, que demuestran que América Latina y el Caribe están listas para embarcarse en la construcción del espacio común de integración en educación terciaria.

Con independencia del papel integrador que desempeñan los organismos intergubernamentales de educación, ciencia y cultura, como el CAB, la OEI, la OEA y las oficinas regionales de la UNESCO, vale la pena destacar el papel cohesionador de las redes interuniversitarias y las iniciativas derivadas de la cooperación y la colaboración académica internacional, las cuales, sin duda, están generando el entramado para construir el espacio común de integración en educación superior:

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO COMÚN DE INTEGRACIÓN EN EDUCACIÓN TERCARIA EN AMÉRICA LATINA

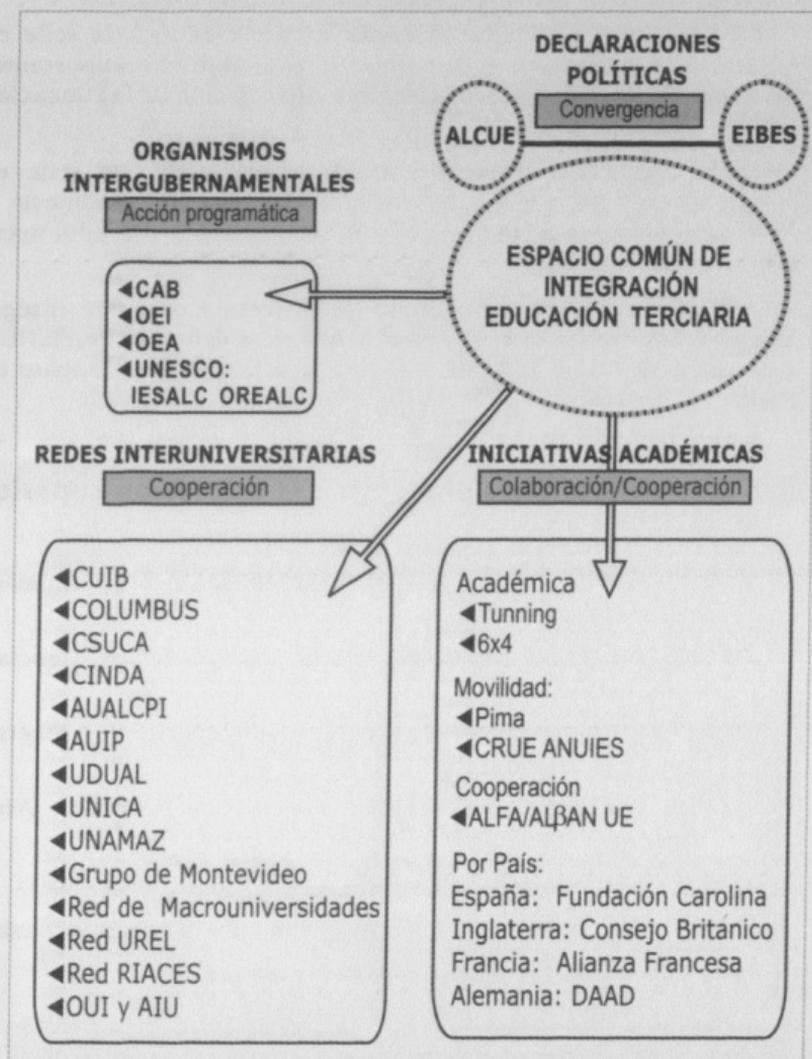


Figura 2. Hacia la construcción de un espacio común de integración en educación terciaria en América Latina.

Redes intercontinentales

COLUMBUS, Programa de Cooperación Universitaria.

GUNI, Global University Network for Innovation, con sede en Barcelona, España, que recientemente ha publicado importantes estudios sobre la Internacionalización y Financiación de la Educación Superior.

OUI, Organización Universitaria Interamericana con sede en Montreal, que además de su conferencia bianual, promueve la formación en gestión universitaria, IGLU y las redes de bibliotecas universitarias, COLAM.

AIU, Asociación Internacional de Universidades, que integra más de 380 universidades del continente americano (20 de EE.UU.); asociación afiliada a la UNESCO, con secretariado permanente en París.

Redes e instituciones de apoyo a la educación superior

RIACES, Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior.

CYTED, Programa Iberoamericano de Indicadores de Ciencia y Tecnología.

CERLALC, Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.

CAPES, *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*.

ORUS, Observatorio Internacional de Reformas Universitarias.

UNIVERSIA, Portal Académico auspiciado por el Banco Santander.

AUF, *Agence Universitaire de la Francophonie*.

Redes universitarias de América Latina y el Caribe

AUALCPI, Asociación Universitaria de América Latina para la Integración.

ACTI, Association of Caribbean Tertiary Institutions.

AUIP, Asociación Universitaria Interamericana de Posgrados.

AUGM, Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo.

AUSJAL, Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina.

CRISCOS, Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro-Oeste de Sudamérica.

CSUCA, Consejo Superior Universitario de Centroamérica.

UDUAL, Unión de Universidades de América Latina.

UNAMAZ, Asociación de Universidades Amazónicas.

UNICA, Asociación de Universidades e Institutos de Investigación del Caribe.

UWI, *University of West Indies.*

Red de **MACROUNIVERSIDADES** Públicas de América Latina y el Caribe.

Iniciativas y programas para la movilidad académica

PIMA, Programa de Intercambio y Movilidad Académica.

CRUE-ANUIES, Conferencia de Rectores de Universidades Españolas.

PAE, Programa Académico de Movilidad de UDUAL.

ALFA/ALBAN UE, Programa de cooperación de la Unión Europea.

Profundizar en la integración educativa, científica y cultural de los países de América Latina y el Caribe, por la vía de la vinculación de espacios regionales y subregionales, puede llegar a ser la premisa y el punto de partida para plantear un nuevo tipo de relaciones con otras regiones en estas materias. Y aunque puede decirse que no hay región, pues ésta no opera aún en la escena internacional como una entidad, dados los diversos intereses entre los distintos países, no cabe duda de que los principales avances de una internacionalización mejor entendida y más madura y una cooperación más solidaria, permitirán abocar en los diferentes escenarios de diálogo, cooperación y negociación, una posición más autónoma y latinoamericana en función de la integración y el desarrollo social.

En definitiva, en un mundo de bloques internacionales, la convergencia constituye un importante reto, en cuanto permite fortalecer la capacidad de interlocución de los países de América Latina y el Caribe frente a otros bloques o espacios comunes de educación superior.

No cabe duda de que para que el proceso de inserción positiva de América Latina y el Caribe en los nuevos contextos del desarrollo global sea efectivo, deben balancearse o equilibrarse la dimensión endógena y la dimensión exógena del desarrollo, de manera que las reformas institucionales, la transformación de la producción, la reducción de los costos de transacción, las interacciones eficaces entre las esferas privada y pública, los lazos entre la producción y los sistemas nacionales de ciencia, tecnología e innovación, la acumulación de conocimientos y habilidades en la fuerza de trabajo, los aumentos incrementales de la productividad impulsados por la inversión de capital o la incorporación del progreso técnico, se prioricen en una serie de políticas públicas integrales que enfatizan a la vez la dimensión del desarrollo.

Las políticas públicas que orientan los sistemas nacionales de educación deberán entrar cada vez en mayor sintonía e integración con las reformas mundiales, cuyos ejes fundamentales están dados por la masificación, las nuevas tecnologías de comunicación, las nuevas fronteras del conocimiento y los nuevos saberes, materializados en gran parte por lo que constituye hoy la educación terciaria a través de las fronteras.

Dada la complejidad de los factores que influyen en la calidad de las respuestas a los retos que plantea este nuevo contexto integracionista descrito a lo largo de esta ponencia, el diseño de las intervenciones por parte de los gobiernos debe exceder los racionales de una aproximación con sesgo en visiones puramente económicas. En este sentido, las políticas que deben aplicarse para conseguir un desarrollo humano integral y sostenible, en materia de educación terciaria deberán concentrarse en resolver cuestiones específicas, tales como la fiscalización y el control sobre la calidad y pertinencia, la regulación y condicionamiento al desarrollo social del sector de educación terciaria transfronteriza, el aseguramiento de calidad de los servicios educativos en alianzas y a distancia, el mejoramiento de los dispositivos de reconocimiento de títulos y licencias profesionales, y la vinculación de comunidades profesionales a través de las fronteras; por último, definir las elecciones estratégicas en materia de cooperación solidaria en el continente para una verdadera construcción y consolidación del espacio común de educación superior de América Latina y el Caribe.

Un escenario de educación superior, determinado por una dinámica de bloques de educación a la manera de los ya conocidos bloques económicos, orientados por una competencia de mercados por suplir la explosión de la matrícula en todo el segmento de la educación terciaria, con una conciencia desdibujada del significado de la educación como bien público y alejados de la realidad apremiante que pesa sobre los sistemas y las instituciones públicas y privadas, de acelerar los procesos benéficos que se están derivando de la relativamente consolidada sociedad de la información, para catapultarla en la economía del conocimiento en un continente con un alto potencial humano y cultural, podrían, por el contrario, llevar la región a la sumisión y al atraso, y a ser un espectador atónito de los avances avasalladores de la sociedad del conocimiento.

Capítulo IV

EDUCACIÓN TERCIARIA TRANSFRONTERIZA Y DESARROLLO SOCIAL

En el actual contexto de la globalización, la educación, y concretamente la educación terciaria, impacta de manera fundamental la equidad, la ciudadanía y el desarrollo, ofreciendo claros beneficios económicos y sociales para el individuo y el Estado.

Sin embargo, en el pasado se pensó, y así lo sostuvo por varios años el Banco Mundial, que la contribución de la educación terciaria al desarrollo económico y el bienestar no era del todo clara.

Hoy puede pensarse sin problema que la educación terciaria permite el desarrollo, la promoción y el avance de la educación básica y media, ya que puede contar, a través de la educación terciaria, con docencia y con proyectos educativos de alta calificación.

Por otra parte, del mismo modo en que los individuos con más alto nivel de educación son los que alcanzan por lo general el mayor éxito en el mercado laboral, las economías con mayor cobertura de matrícula y más años de escolaridad suelen ser más dinámicas y competitivas en cuanto a ingreso per cápita.

En la sociedad del conocimiento la educación terciaria puede contribuir a que se logre más rápidamente el avance tecnológico y la reducción de la brecha del conocimiento, en la medida en que los individuos formados en ella son más conscientes y están mejor equipados para usar y aprovechar las nuevas tecnologías.

Como bien lo observa J. A Ocampo (CEPAL, 2002):

“Sociedades mejor educadas, más dinámicas en el empleo y mejor protegidas pueden participar con mayores ventajas en el concierto global y pueden, también, construir un desarrollo económico sólido y con beneficios extendidos a todos... La educación es, pues, una necesidad tanto de las personas para acceder a los beneficios del progreso, como de las economías nacionales para garantizar un desarrollo sostenido a futuro, mediante una competitividad basada en el uso intensivo del conocimiento... Tener educación permite acceder a trabajos de calidad, participar en las redes por

las que circula el conocimiento e integrarse a la revolución de la información. Por lo tanto, la educación es crucial para superar la reproducción intergeneracional de la pobreza y la desigualdad”.

Acerca de estas mismas reflexiones hace eco el profesor David Bloom (2005) y su grupo de investigadores de la Universidad de Harvard, quienes en un estudio acerca del impacto de la educación terciaria sobre el desarrollo económico de África, sostienen la tesis de que al expandir y avanzar en la calidad de la educación terciaria, no sólo se promueve un avance sustancial de la capacidad tecnológica de los países, sino también de su habilidad para maximizar su desarrollo económico y reducir la pobreza.

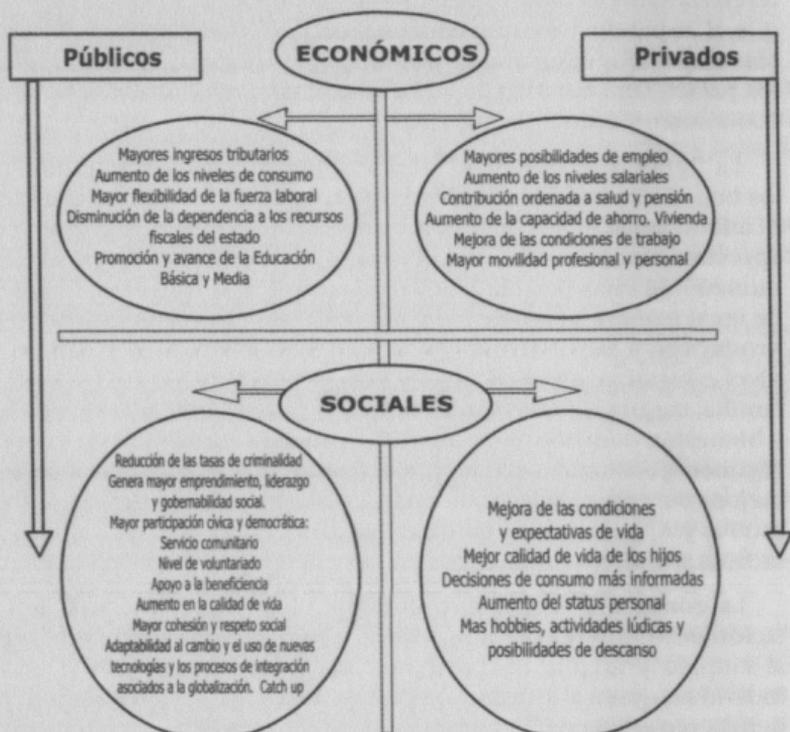
La figura 3 recoge de manera esquemática los argumentos sobre los beneficios tanto públicos como privados de la educación terciaria. Al adentrarnos en los beneficios presentados en esta figura, podemos apreciar cómo la educación terciaria, al mismo tiempo que provee al ser humano de unas posibilidades insustituibles de desarrollo, beneficia de igual manera a la sociedad y al Estado. En efecto, un individuo más productivo y mejor remunerado, en forma consecuente con un alto nivel educativo, eleva su nivel y sus expectativas de vida y las de su familia, mejora sus actividades lúdicas y sus posibilidades de descanso y bienestar, contribuye de manera ordenada al régimen de salud y al régimen pensional, incrementa e ilustra su capacidad de consumo, mejora su capacidad de ahorro, accede a vivienda digna, adquiere estatus y respeto social. En otras palabras, impacta positivamente los índices sociales y económicos en los órdenes público y privado.

La educación terciaria revela, por tanto, una sustancial interrelación entre interés privado e interés público; ella permite el acceso al empleo y amplía las posibilidades de movilidad laboral para el individuo, quien al alcanzar una estabilidad salarial ganará la independencia requerida para el desarrollo de iniciativas de carácter cívico y político, incrementará sus posibilidades de participación en la vida pública, a la que podrá concurrir, además, con formado criterio y en uso de los conocimientos y valores propios de su nivel educativo, y aportará a la sociedad beneficios culturales y políticos.

Los beneficios “privados” también son públicos, toda vez que una fuerza de trabajo más calificada genera mayor emprendimiento, liderazgo y autosostenibilidad, y contribuye con ello a elevar la recaudación tributaria y a disminuir la dependencia respecto de los recursos fiscales del Estado, intensificando la eficiencia del capital institucional.

PAPEL DE LA EDUCACIÓN TERCIARIA EN EL DESARROLLO HUMANO

BENEFICIOS



Tomado y Adaptado de Institute for Higher Education Policy
Washington D.C. 1998

Figura 3. Beneficios de la educación terciaria.

El carácter democrático del acceso a la educación también está presente como beneficio social en el criterio de responsabilidad social universitaria, al permitir actualmente el ingreso, en condiciones de equidad, pluralismo, diversidad y cohesión social, a los niveles más vulnerados de la población, en los que muchas personas talentosas se habían ido perdiendo. Sigue siendo habitual en nuestros países el caso de mentes brillantes que al no encontrar una salida para su desarrollo

en el seno social, pasan con todo su talento a engrosar las filas del desempleo y la informalidad.

Otros beneficios públicos de la educación terciaria son los derivados de su transfronterización. Tales son las ventajas económicas relacionadas con la especialización y el intercambio de expertos o la libre circulación de cerebros, propia de las sociedades del conocimiento. La creación de laboratorios y otras formas de trabajo intelectual internacional, contribuye a evitar el provincialismo cultural de los países, y los mantiene abiertos a posibilidades económicas, intelectuales, técnicas y sociales mucho más amplias. Es así como hoy se asocia la educación terciaria transfronteriza al concepto conocido como *capacity building* o desarrollo de las capacidades, y son varios los estudios que en ese sentido la vinculan estrechamente con el desarrollo. El último de los foros internacionales (Australia, 2004) que se llevó a cabo para estudiar el papel de la educación terciaria en el contexto global y de la liberalización del comercio, tuvo como tema central la discusión y análisis sobre el desarrollo de las capacidades y la educación terciaria transfronteriza.

Con el ánimo de ilustrar en forma esquemática un panorama amplio sobre las actuales interrelaciones y dinámicas de la educación terciaria de carácter transfronterizo con el individuo y la sociedad, al igual que con el comercio y el desarrollo, se presenta la siguiente figura de elaboración propia, para su discusión y análisis:

DINÁMICAS DE LA EDUCACIÓN TERCIARIA TRANSFRONTERIZA Y EL DESARROLLO SOCIAL

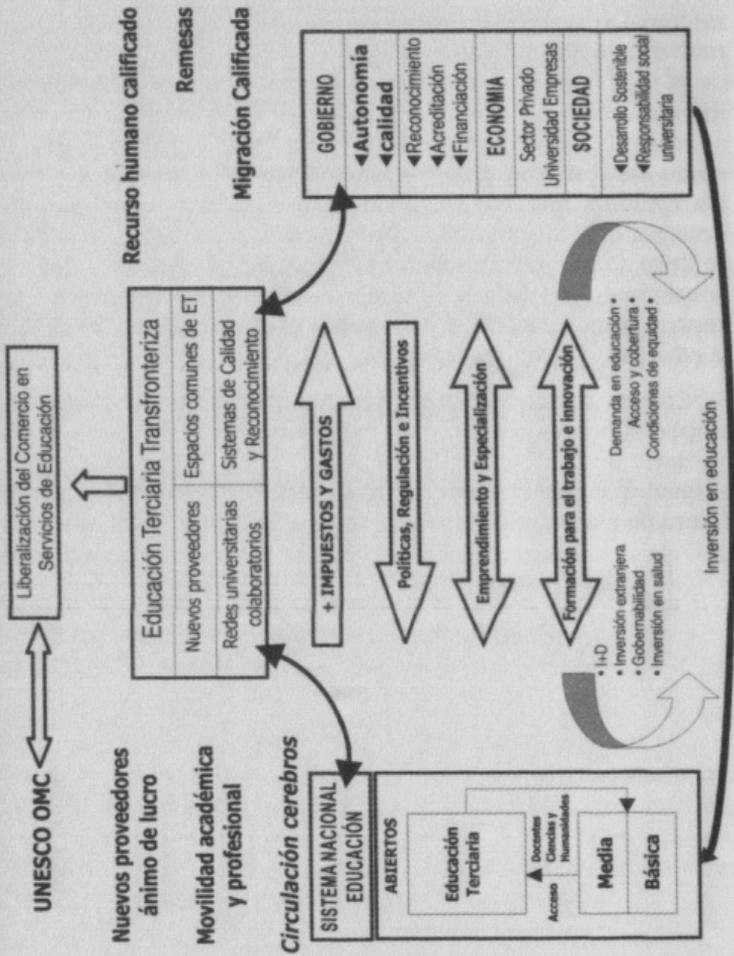


Figura 4. Dinámicas de la educación terciaria transfronteriza y el desarrollo social.

Capítulo V

DESARROLLOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN TERCIARIA TRANSFRONTERIZA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

En este ejercicio exploratorio de aproximación a los posibles desarrollos futuros de la educación terciaria, en América Latina y el Caribe se tienen en cuenta los siguientes elementos para la construcción de tres situaciones o escenario de futuro posible: en primer lugar, dos dimensiones (ejes) clave para su estructuración los cuales se entrecruzan para darle fuerza y desarrollo a las mismas situaciones posibles:

La dimensión internacional de la educación terciaria con todas las consecuencias ya descritas, definida y entendida como educación terciaria transfronteriza.

La dimensión del desarrollo humano y su estrecha relación con la educación terciaria, particularmente en lo que se refiere al retorno social y los beneficios que de ella se derivan para la sociedad y el individuo.

La idea fuerza que orienta este ejercicio se basa en que a mayor grado de internacionalización se puede lograr mayor grado de desarrollo social de la región.

Igualmente, se tienen en cuenta cuatro variables, determinadas por el avance y el tránsito de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, dispuestas desde una óptica gradual, dadas las condiciones heterogéneas y diversas de la región y su grado de evolución y desarrollo, son ellas:

- Sociedad de la información más o menos cerrada
- Sociedad de información abierta
- Sociedad de aprendizaje
- Sociedad participativa del conocimiento compartido

No podría completarse la estructura del análisis sin entrar a considerar las condiciones del entorno, determinadas por la misma fuerza del fenómeno de la globalización y su impacto en la educación terciaria; condiciones que se dan en forma recurrente y no excluyente,

orientando las formas de organización y asociación de los diferentes actores, particularmente las instituciones de educación superior, son ellas:

Las condiciones de competencia y competitividad producto de la revolución de la informática y las telecomunicaciones, la aparición de los nuevos proveedores de educación y las tendencias a la liberalización del comercio en servicios de educación.

La colaboración y los laboratorios, como recientemente se las ha llamado, producto de la necesaria asociación entre instituciones de educación terciaria para competir y la evolución de las redes académicas en comunidades científicas que comparten intereses comunes.

La cooperación como elemento necesario para el desarrollo de las capacidades de los individuos, las organizaciones y las regiones, para el bienestar, el desarrollo y la reducción de la pobreza y la desigualdad.

El desarrollo de este ejercicio se ilustra mediante una especie de plano cartesiano, donde las dos dimensiones arriba mencionadas toman el lugar de los ejes y cada uno de los cuadrantes pasa a ser ocupado por una situación o escenario de futuro posible. Las características de cada uno de los escenarios posibles representados en los tres últimos cuadrantes está definida por: la Internacionalización, la Innovación y la Integración, respectivamente.

Dichas características están fuertemente determinadas por los conceptos de CALIDAD, como factor determinante y diferenciador de todas las acciones y por la MOVILIDAD intrarregional de los actores (estudiantes, docentes, investigadores, programas e instituciones), como factor de integración y de intercambio intercultural.

Descripción de los escenarios

Escenario 1: América Latina hoy

América Latina y el Caribe enfrentan hoy una verdadera mutación en sus sistemas de educación terciaria. La llamada tercera reforma de la educación (UNESCO/IESALC 2006) avanza con todas sus oportunidades y todos sus riesgos y amenazas. El surgimiento de la internacionalización de la educación terciaria empieza a generar actividades aisladas e incipientes de movilidad académica y apertura hacia los flujos de información inherentes al desarrollo de las TIC's.

ESCENARIOS DE FUTURO DE LA EDUCACIÓN TERCIARIA TRANSFRONTERIZA Y EL DESARROLLO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

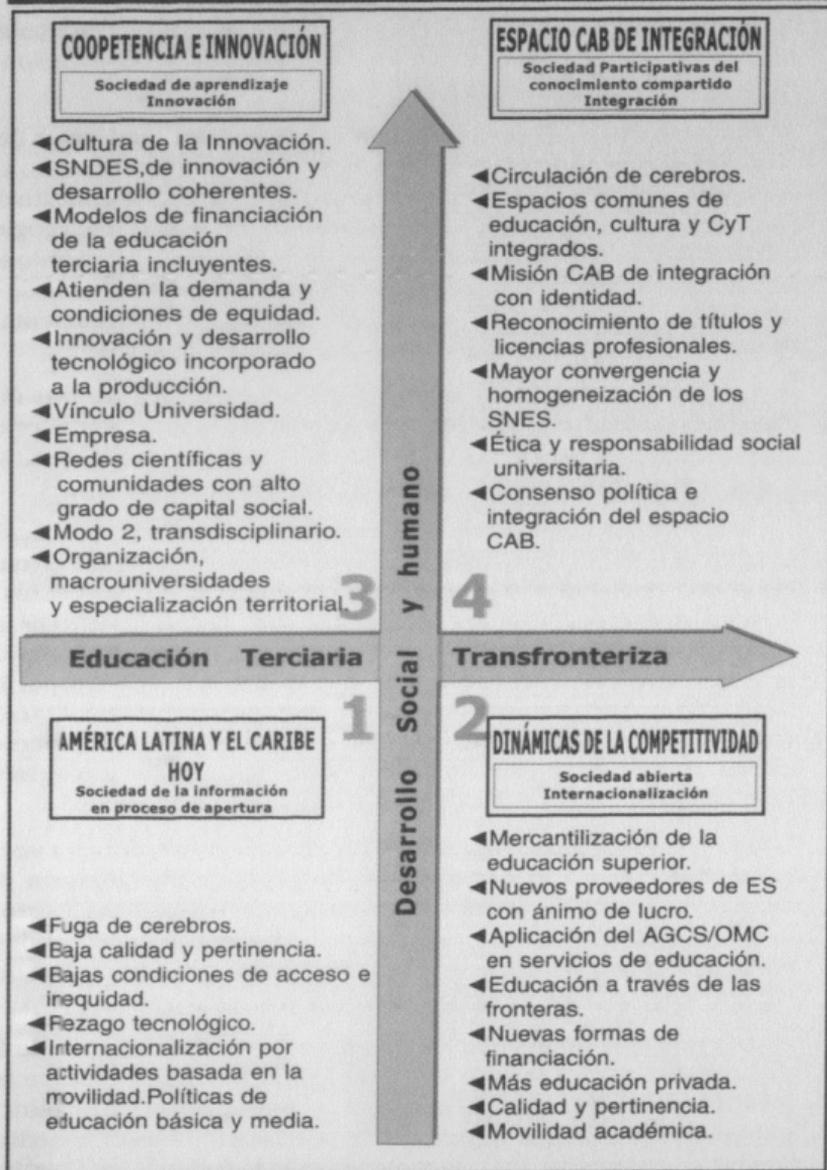


Figura 5. Escenarios de la Educación terciaria transfronteriza y el desarrollo en América Latina y el Caribe.

Nuevos estándares internacionales de aseguramiento de la calidad son acogidos por las instancias educativas locales en función de su desarrollo y para efectos de acreditación nacional. Este nuevo contexto favorece una renovación y flexibilización de la educación, al igual que la consolidación de nuevos niveles de calidad, los cuales, a su vez, se ven amenazados por los fenómenos de la masificación y explosión demográfica en la matrícula.

Nuevos sectores de población con déficit sociocultural, antes desvinculados de las oportunidades de acceso, consiguen hoy su arribo a la educación terciaria, impactando la calidad en los procesos educativos. Ello hace pensar en nuevas modalidades de nivelación pedagógica que aún no se realizan. La deserción, la repitencia y el abandono, son amenazas concomitantes para estos nuevos representantes de la diversidad en el campus. Los niveles de cobertura, aunque aumentan, no arrastran necesariamente consigo condiciones de equidad.

Las posibilidades de inserción laboral se hacen cada vez más difíciles (más egresados y cada vez menos empleos), la incertidumbre en la permanencia y sostenibilidad de los trabajos aumenta; no obstante, la disposición de los jóvenes a estudiar sigue en aumento.

La competencia entre instituciones por el mercado en educación se centra en publicidad, diferenciaciones de precio, alianzas estratégicas internacionales, amplia oferta disciplinaria de posgrados y mayor flexibilización de las estructuras curriculares. El énfasis de dicha oferta continúa siendo profesionalizante, con bajos niveles de investigación. Las universidades empiezan a entender su papel en la globalización y hacen esfuerzos tímidos de internacionalización de corto plazo, relacionados más con actividades que con procesos constantes y sostenibles, que logren permear, extender y compartir beneficios con otras instituciones y actores internacionales.

Los países de la región discuten en forma conservadora y a veces contradictoria, la apertura hacia los procesos de liberalización del comercio en servicios de educación. En algunos países dicha apertura empieza a tener lugar de modo excepcional, pero se impide el desarrollo de la oferta por parte de entidades con ánimo de lucro. El modo 3 de prestación de servicios se considera una amenaza.

Los procesos de integración en educación no van más allá de las declaraciones de política y de acuerdos de intención, difícilmente materializables al trasladarse a las instancias nacionales. Las políticas públicas se orientan al desarrollo de la educación básica y media y siguen juiciosamente los dictados de la ONU frente a los Objetivos del Milenio. El paso de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento no se verifica y, por lo demás, se continúa en

una sociedad de la información en proceso de apertura. La brecha del conocimiento continúa aumentando, y los altos niveles de analfabetismo técnico y tecnológico se mantienen. La fuga de cerebros es concomitante con las escasas oportunidades de desarrollo en investigaciones de punta, en procesos de aplicación e incorporación de alta tecnología y en general en aquellos procesos intensivos en conocimiento.

Características y factores predominantes

- Internacionalización de la educación terciaria.
- Aseguramiento de la calidad en la educación terciaria como condición de competitividad y diferenciación frente a las nuevas demandas sociales.
- Migraciones del talento y fuga de cerebros.
- Formación para el trabajo y desarrollo de las capacidades.

Interrogantes que plantea este escenario

- ¿Podrán los sistemas nacionales de educación terciaria continuar ampliando su cobertura en la matrícula sin afectar la calidad de la educación?
- ¿Qué mecanismos de equidad deberán implementarse para garantizar el acceso y evitar la deserción?
- ¿En qué forma (en materia de desarrollo) podría aprovecharse la disposición de los jóvenes a la educación terciaria, pese a ser incierta su inserción laboral?
- ¿Cómo evitar la fuga de cerebros y fomentar la adquisición de los éstos?
- ¿Podrá hacerse el tránsito del modelo de internacionalización de la educación terciaria por actividades a la internacionalización por procesos de largo alcance?

Escenario 2: Educación terciaria basada en la competitividad

Bajo este escenario, las negociaciones multilaterales del GATS/OMC han sido superadas y la liberalización del comercio en servicios de educación es un hecho. Prolifera la mercantilización de la educación terciaria.

Sólo algunos países de América Latina y el Caribe aceptan la provisión de servicios de educación con ánimo de lucro, mediando la función pública de la educación y el control, que a través de su regulación interna pueden ejercer sobre los procesos de calidad. Al propio tiempo, en reconocimiento del carácter público de la educación, la prestación de servicios suministrada por los nuevos proveedores está condicionada a las políticas de desarrollo del país receptor; en ese sentido, las cláusulas comerciales de trato nacional se excluyen para la educación terciaria, aportándose con ello una solución por balance o compromisoria a las expectativas enfrentadas entre la OMC y los ministerios de Comercio locales (partidarios de una apertura total) y la UNESCO y los ministerios de Educación y Cultura locales (partidarios de salvaguardar el carácter público de la educación como bien no transable).

No obstante, los nuevos proveedores compiten con ofertas de educación terciaria estandarizadas, dispuestas a atravesar las fronteras con facilidad y concentradas particularmente en los niveles técnico y tecnológico, convirtiendo, de otra parte, la internacionalización en una realidad y en un condicionante estratégico de mediano y largo plazo para las instituciones de educación terciaria.

Nuevas alianzas entre universidades se realizan en el orden local, con el fin de buscar mejores condiciones de competitividad, no sólo para contrarrestar la influencia de estos nuevos proveedores, sino también para preservar la posición competitiva relativa en el orden nacional. Como resultado, surge una nueva tendencia a la genuina colaboración entre instituciones de educación terciaria, sentando las bases para el surgimiento de nuevos modelos de cooperación interinstitucional en áreas de investigación y en proyectos académicos vinculados al desarrollo regional.

Los sistemas locales de acreditación se fortalecen al lado de la calidad y la pertinencia, y las instituciones buscan, además, refrendar sus condiciones de calidad ante agencias o consorcios de acreditación internacional.

Las nuevas políticas de Estado en educación pública se orientan al fortalecimiento de la educación básica y media en las áreas de matemáticas, ciencias e idiomas, y en los niveles de formación técnica y tecnológica. En lo que se refiere a la educación universitaria, la financiación del Estado recae con mayor énfasis en aquella que desarrolla procesos de investigación ordenados y preferentemente cofinanciados, desestimándose en cierto grado el carácter profesionalizante de la educación terciaria.

En el plano nacional hay una intensa competencia entre instituciones, particularmente privadas, por atraer estudiantes locales; y en el plano internacional, a medida que aumenta el número de estudiantes altamente movibles, la competencia entre espacios de educación terciaria aumenta en forma paralela, entre países considerados destino temporal (Australia, Nueva Zelanda y otros) buscando atraer y comprometer talentos en los niveles de formación más avanzada, para su eventual retención bajo la figura de residencia permanente en el país receptor (Europa). La búsqueda y retención de talento humano en los países desarrollados se vuelven prácticas comunes, y migrantes de América Latina y el Caribe ven en ello una oportunidad.

Características y factores predominantes

- Negociación y conclusión de los acuerdos multilaterales y bilaterales del comercio en servicios, con inclusión del comercio en servicios de educación.
- Mercantilización de la educación superior.
- Proliferación de la movilidad académica y el creciente aumento de estudiantes altamente movibles.
- Nuevas formas de asociación entre instituciones de educación superior locales.
- Consolidación de ventajas competitivas de la educación terciaria basadas en la calidad y flexibilidad de la oferta académica.
- Dinámicas entre espacios comunes de educación superior.
- Políticas públicas de educación basadas en las fuerzas del mercado y la competencia.

Interrogantes que plantea este escenario

- ¿Es el comercio en servicios de educación la mejor fórmula para el desarrollo social de los países CAB?
- ¿Habrán otros mecanismos no comerciales para motivar el cambio del paradigma universitario y llevar las instituciones de educación superior de los países CAB a cooperar sin competir?
- ¿Será la provisión de servicios de educación con ánimo de lucro, por parte de los nuevos proveedores, el mecanismo más idóneo para ampliar la cobertura y mejorar el desarrollo de las

capacidades, en función del trabajo productivo y el empleo en América Latina y el Caribe?

- ¿Debe cambiar la condición jurídica de una institución de educación superior tradicional que al atravesar las fronteras busca ofrecer servicios de educación terciaria?
- ¿Es posible conciliar la competencia y la cooperación regional entre instituciones de educación superior?
- ¿Puede el Estado, dentro de su función reguladora de la educación, sacrificar el principio de autonomía universitaria en materia de calidad, en aras de proteger la oferta local acreditada de la competencia de nuevos proveedores extranjeros?

Escenario 3: Coepetencia e innovación

En este escenario la investigación es realizada por comunidades académicas nacionales, regionales e internacionales cohesionadas, donde el trabajo disciplinario e interdisciplinario se realiza bajo el nuevo paradigma del Modo 2 de producción del conocimiento, pensado en función del desarrollo social (I+D+i), y como fundamento de futuros procesos comerciales transfronterizos, apoyados en la innovación y en el desarrollo tecnológico.

Surgen como protagonistas del cambio las redes científicas de investigación y colaboración académicas internacionales virtuales, cuyo trabajo colaborativo afianza su capital social. Se abre paso a la circulación de cerebros, incluso para los antiguos cerebros fugados, que a distancia pueden ahora tutelar el desarrollo de redes o comunidades científicas en formación en sus países de origen. Predomina un modelo de sociedad que autoaprende y se encamina de manera más sólida a la producción y distribución del conocimiento en forma compartida.

La relación universidad-empresa se hace sobre bases más amplias, permanentes y bidireccionales. A su vez, hay una nueva percepción de la educación volcada hacia la innovación, el desarrollo tecnológico, el emprendimiento y el liderazgo. Las instituciones de educación superior participan en proyectos productivos de investigación conjunta con el sector privado, para responder a las demandas específicas de las empresas en nuevas habilidades y competencias y para garantizar la inserción laboral de sus egresados. La oferta académica de posgrados empieza a ser repensada en función del desarrollo y desde patrones de especialización basados en el fomento de la innovación y la investigación. Las universidades

encuentran sus áreas de especialización –formación para el trabajo, profesionalización, investigación– y se organizan administrativa y académicamente para responder y consolidarse en ellas.

Mecanismos como la cooepetencia, entendida como la capacidad de las universidades de competir y colaborar a la vez y entre sí con ofertas académicas, proyectos de investigación y de extensión conjunta y diferenciada, hacen posible la promoción del desarrollo social y productivo, donde está presente el equilibrio entre las fuerzas del mercado y aquellas generadoras de conocimiento compartido.

Se extienden las asociaciones intrarregionales entre universidades con características similares, para facilitar la movilidad académica de estudiantes y de docentes, al igual que el reconocimiento de títulos académicos y el desarrollo gradual de maestrías y doctorados conjuntos. Modelos de asociación como el de las macrouiversidades y las universidades confederadas y regionales empiezan a extenderse en la región. Los sistemas nacionales de educación terciaria se han hecho mucho más flexibles, y el aseguramiento de la calidad dentro de ellos obedece a estándares internacionales autónomos e independientes.

De la misma manera, los modelos de financiación de la educación terciaria se hacen más flexibles e incluyentes, operando incluso la financiación hacia la oferta. Se empieza a premiar un acceso equitativo basado en méritos y la asignación de recursos públicos según criterios de efectividad de las instituciones. La demanda es atendida en condiciones de equidad.

Se avanza en forma significativa en la gestión de comunidades virtuales de aprendizaje y en la conformación del denominado Espacio común de educación superior Europa, América Latina y el Caribe, el cual se dirige por la senda del reconocimiento de los títulos académicos y las licencias profesionales, la movilidad de docentes, las cátedras de integración y los doctorados.

Características y factores predominantes

- Redes académicas y comunidades científicas internacionales.
- Circulación de cerebros y movilidad de docentes.
- Espacio común de educación superior Europa, América Latina y el Caribe, basado en el reconocimiento de títulos y licencias profesionales.
- Formas de asociatividad interuniversitaria intrarregionales y transcontinentales.

Interrogantes que plantea este escenario

- ¿Cómo afianzar y construir capital social en educación terciaria para que pueda coexistir la competencia y la colaboración en función del desarrollo y el cambio social?
- ¿Son posibles los laboratorios sobre bases de igualdad entre comunidades científicas de países desarrollados y en vías de desarrollo?
- ¿Podrán América Latina y el Caribe establecer un espacio común de educación terciaria basado en la cooperación para generar procesos benéficos de movilidad académica intrarregional?
- ¿Es posible y aconsejable la construcción de un espacio común de educación superior latinoamericano conjuntamente con Europa?
- ¿Qué motiva la circulación de cerebros y en qué condiciones debe darse?
- ¿Es efectivamente la academia una fuente de innovación para el desarrollo tecnológico?

Escenario 4: Espacio común de integración y cooperación solidaria

Luego de consolidarse las bases políticas y normativas para la construcción del espacio común de educación superior Europa, América Latina y el Caribe (UEALC), donde el CAB actuó como promotor y catalizador, irrumpe y se abre paso un espacio de integración solidaria y cooperación intrarregional en cultura, educación, ciencia y tecnología, donde los países de la región integran un auténtico bloque geocultural con sus particularidades y características propias. El espacio común interactúa con otros espacios transcontinentales, y logra balancear los fundamentos que orientan las políticas de entendimiento mutuo, desarrollo humano, generación de divisas y desarrollo de las capacidades; al propio tiempo, consigue contrarrestar los efectos negativos del comercio en servicios de educación y hace posible la construcción de sociedades participativas de conocimiento compartido.

Los países del Convenio Andrés Bello estimulan y potencian los valores asociados a la sostenibilidad y al desarrollo humano, la identidad y la diversidad multicultural de los pueblos. Se ha generado un nuevo modelo de inteligencia colectiva para la región.

La transformación productiva se ancla en la cooperación científica; se generan macrouiversidades centradas en el desarrollo territorial;

el concepto de capital social complementa el concepto de capital humano y se crean puentes entre redes y comunidades científicas productivas sobre bases de confianza.

Las dinámicas de la educación terciaria transfronteriza permiten la organización y gestión del conocimiento bajo colaboratorios, que se proyectan en el ámbito regional a la aplicación de conocimientos de frontera, agregando valor a los procesos productivos e impulsando el cambio.

El Convenio Andrés Bello actúa como plataforma articuladora de los programas de doctorado de la región, coordinando la información general sobre los programas doctorales, y poniendo a disposición de las comunidades científicas las bases de datos sobre nuevo conocimiento producido en la región.

Los procesos de formación profesional incluyen central y transversalmente los temas relacionados con integración, en especial el desarrollo humano sostenible, el capital intelectual, la creación colectiva dentro de las industrias culturales, la ética y la responsabilidad social universitaria.

Características y factores predominantes

- Consolidación del Espacio común de educación superior Europa, América Latina y el Caribe, UEALC/ALCUE, sobre bases de cooperación.
- Establecimiento del espacio CAB de educación, ciencia y tecnología, y cultura sobre bases de integración solidaria.
- Comunidades académicas transcontinentales con alto grado de capital social.
- Sociedades participativas del conocimiento compartido.
- Educación terciaria transfronteriza y el desarrollo.
- Ética, desarrollo sostenible y responsabilidad social universitaria.
- Sistemas nacionales de educación e innovación integrados.
- Educación terciaria para la transformación productiva y social con equidad.

Interrogantes que plantea este escenario

- ¿Cómo contribuye el espacio de educación superior ALCUE al desarrollo, la igualdad y la equidad?

- ¿Sobre qué bases se realizan la movilidad académica y las migraciones transcontinentales?
- ¿De qué manera se consolida la sociedad del conocimiento en el espacio CAB?
- ¿Cómo llega este nuevo conocimiento a ser distribuido y compartido?
- ¿Cuál será el alcance de la responsabilidad social universitaria en la transformación social y productiva de nuestros pueblos?
- ¿Podrá la educación entronizar de una manera firme y definitiva los preceptos éticos guardados en ella como tesoro?
- ¿Es definitivamente la educación terciaria la fuerza impulsora de la cultura, la ciencia y la tecnología, para la salida y superación de la pobreza y la inequidad?

Capítulo VI

METODOLOGÍA KAM DE MEDICIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LOS PAÍSES DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO

La KAM (*Knowledge Assessment Methodology*) es una herramienta de análisis e investigación on line creada por la sección *Knowledge for Development* (K4D) del Banco Mundial, a partir de la cual es posible identificar los desafíos y oportunidades presentes en la transición hacia una economía basada en el conocimiento, desde una perspectiva científica y multidimensional, que permite registrar los distintos niveles de avance de cada país respecto de aquéllos cuyas economías están exitosamente basadas en el conocimiento.

La KAM es una herramienta fundamentalmente cualitativa, que combina 80 variables para medir el comportamiento en los países, alrededor de cuatro pilares fundamentales: el régimen de incentivos económicos e institucionales, la educación y los recursos humanos, el sistema de innovación y las tecnologías de la información y de las comunicaciones.

Cada variable se normaliza (estandariza) en una escala de cero a diez. Dicha normalización, además de que sirve para facilitar y simplificar la representación gráfica de los índices, es un parámetro para la comparación dentro del grupo de países que se quieran tomar como referencia. Los datos del KAM también permiten derivar el índice total de la economía del conocimiento del país (KEI) y el índice del conocimiento (KI):

El índice KI (*Knowledge Index*) Índice de Conocimiento, mide la habilidad de un país para generar, adoptar y difundir conocimiento. Este es un indicador del potencial general de desarrollo del conocimiento en un determinado país.

El KEI (*Knowledge Economy Index*) Índice de Economía del Conocimiento, determina el nivel en que las condiciones del entorno en cada país son propicias para que el conocimiento pueda ser usado en función del desarrollo económico de ese país. Es un indicador de valor agregado que representa el nivel general con que un país o una región se benefician del conocimiento.

Para todos los propósitos de medición del KI y del KEI, se toman en cuenta cuatro pilares fundamentales, cuyas variables inciden en la economía del conocimiento:

1. Régimen de incentivos económicos e institucionales. Este pilar es a su vez impactado por una serie de factores, entre los que se cuentan fundamentalmente: las barreras tarifarias y no tarifarias al comercio, la calidad del sistema regulatorio, la seguridad jurídica (imperio de la ley).
2. Sistema de innovación. Los factores determinantes de este pilar son: la tasa de alfabetismo, la cobertura de educación secundaria y la cobertura en educación terciaria.
3. Educación y recursos humanos. Está determinado por: número de investigaciones generadas bajo I&D, por millón de habitantes; número de artículos científicos y de textos indexados, al igual que el número de patentes otorgadas por la USPTO (*US Patent and Trademark Office*) por millón de habitantes.
4. Tecnologías de la información y de las comunicaciones. Representadas cuantitativamente por: número de teléfonos por cada 1.000 habitantes, número de computadores por cada 1.000 habitantes, y número de usuarios de Internet por cada 10.000 habitantes.

A continuación se grafican, bajo la metodología KAM, las siguientes situaciones con el propósito de contribuir al análisis del papel que puede llegar a jugar la educación terciaria transfronteriza en el contexto de la sociedad del conocimiento de los países de América Latina y el Caribe:

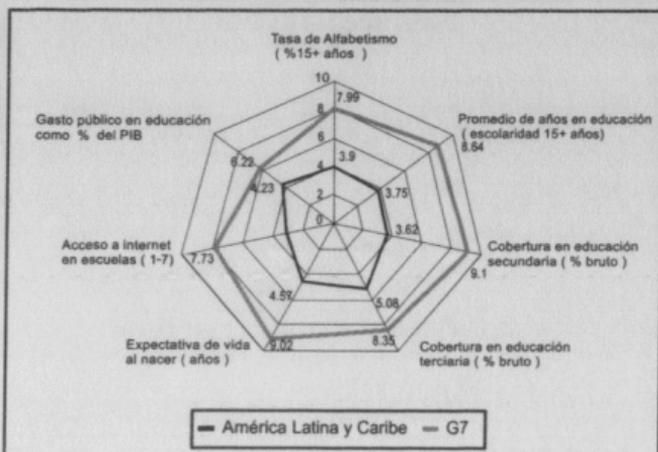
1. El resultado de cada una de las 14 variables que se toman en cuenta para la medición del pilar educación y recurso humano, con las cuales se miden los índices del conocimiento, donde la situación de América Latina y el Caribe se presenta en contraste con la situación de los países del G7, haciéndose visible la llamada brecha del conocimiento (Figura 5).
2. Los índices KEI y KI en su forma normalizada, de los países del Convenio Andrés Bello, incluido el promedio de América Latina y el Caribe (Figura 6).
3. Los resultados de los países CAB frente a los índices KEI y KI (Figuras 7 y 8) y cuatro pilares que la metodología KAM presenta para su análisis: el régimen de incentivos económicos e institucionales (Figura 9), el sistema de Innovación (Figura 10), la educación y los recursos humanos (Figura 11), y las tecnologías de la información y de las comunicaciones (Figura 12).

VARIABLES EDUCACIÓN Y RECURSO HUMANO

(1)

AMÉRICA LATINA Y G7 AÑO 2005

KAm/B.Mundial. Escala normalizada



Elaboración: Baquero, Cuadros y Uribe. Noviembre 2006. Basado en Resultados KAM/BM

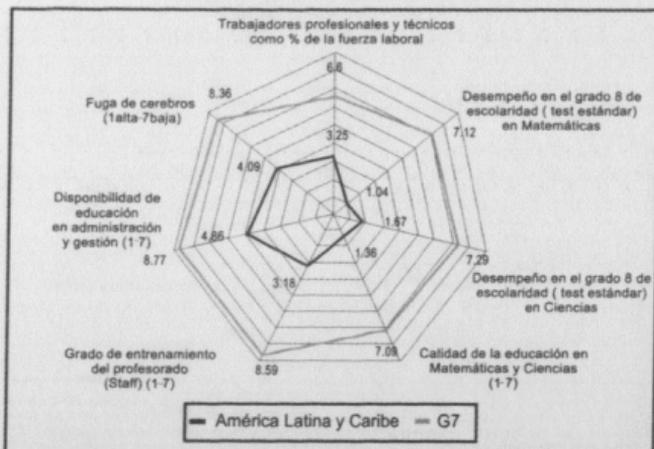
Figura 6. Variables Educación y Recurso Humano 1. Fuente: Banco Mundial KAM 2005

VARIABLES EDUCACIÓN Y RECURSO HUMANO

(2)

AMÉRICA LATINA Y G7 AÑO 2005

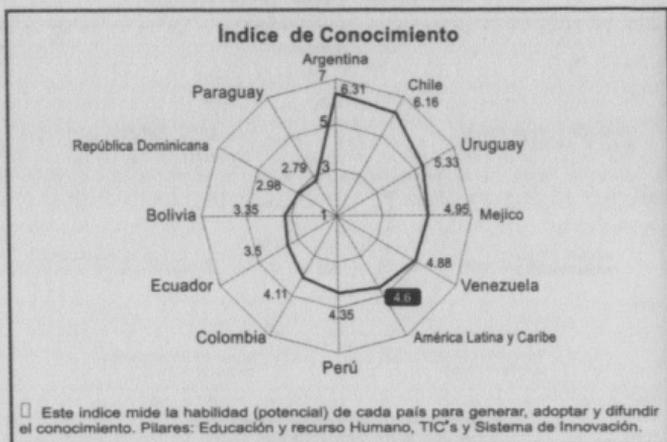
KAm/B.Mundial. Escala normalizada



Elaboración: Baquero, Cuadros y Uribe. Noviembre 2006. Basado en Resultados KAM/BM

Figura 7. Variables Educación y Recurso Humano 2. Fuente: Banco Mundial KAM 2005.

PAÍSES CAB
ÍNDICE DE CONOCIMIENTO □
 Escala 1-10 KAM/KEI.BM Año 2005



Elaboración: Baquero, Cuadros y Uribe. Noviembre 2006. Basado en Resultados KAM/BM

Figura 8. Países CAB Índice de Economía Conocimiento. Fuente Banco Mundial KAM 2005.

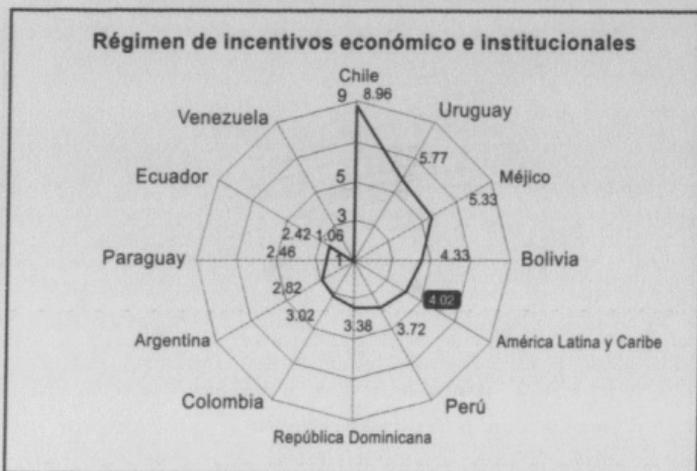
PAÍSES CAB
ÍNDICE ECONOMÍA CONOCIMIENTO □
 Escala 1 10 KAM/KEI.BM Año 2005



Elaboración: Baquero, Cuadros y Uribe. Noviembre 2006. Basado en Resultados KAM/BM

Figura 9. Países CAB Índice de Conocimiento Fuente: Banco Mundial KAM 2005.

PAÍSES CAB
AÑO 2005 KAM/BM (Escala 1-10)



Elaboración: Baquero, Cuadros y Uribe. Noviembre 2006. Basado en Resultados KAM/BM

Figura 10. Países CAB KAM Régimen de Incentivos. Fuente Banco Mundial KAM 2005.

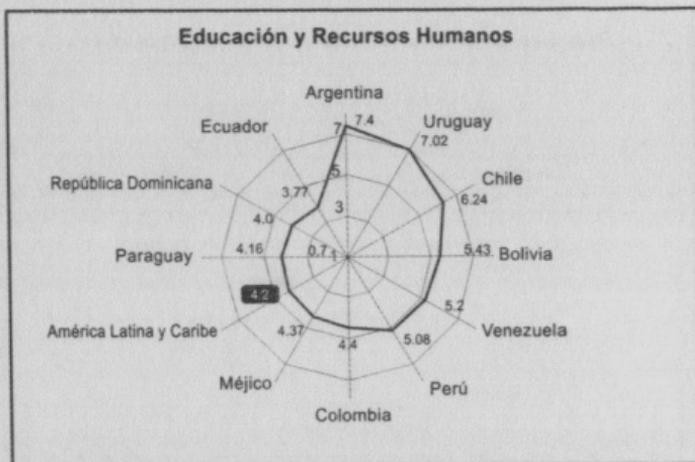
PAÍSES CAB
AÑO 2005 KAM/BM (Escala 1-10)



Elaboración: Baquero, Cuadros y Uribe. Noviembre 2006. Basado en Resultados KAM/BM

Figura 11. Países CAB KAM Sistema de Innovación. Fuente Banco Mundial KAM 2005.

PAÍSES CAB
AÑO 2005 KAM/BM (Escala 1-10)



Elaboración: Baquero, Cuadros y Uribe. Noviembre 2006. Basado en Resultados KAM/BM

Figura 12. Países CAB KAM Educación y Recursos Humanos. Fuente Banco Mundial KAM 2005.

PAÍSES CAB
AÑO 2005 KAM/BM (Escala 1-10)



Elaboración: Baquero, Cuadros y Uribe. Noviembre 2006. Basado en Resultados KAM/BM

Figura 13. Países CAB KAM Tecnologías de Información. Fuente Banco Mundial KAM 2005.

Capítulo VII

GLOSARIO

No han sido pocos los nuevos significados y alcances conceptuales introducidos para una variedad de términos suficientemente conocidos en el lenguaje académico, ni pocos los conceptos que ha sido necesario nominar para expresar con precisión los nuevos desarrollos de la educación terciaria y la construcción del conocimiento en el contexto internacional. La misma idea de titular este documento Educación terciaria transfronteriza en lugar de Educación superior internacional, admite de entrada esta orientación al servicio de los nuevos desarrollos.

Varias entidades internacionales, iniciativas gubernamentales y estudiosos han venido recogiendo estas nuevas realidades de la educación y han acuñando nuevos términos que las definen. Nuestro interés, igualmente, no es otro que fomentar el intercambio de información y experiencias para la construcción de una unidad de criterio entre actores y avanzar en la conformación del espacio común de educación superior y la integración regional.

La idea de este glosario de términos surgió inicialmente a finales del año 2005, al construirse la encuesta Delphi, aplicada como fase del proyecto CAB/Colciencias. Si bien, dicha encuesta estaba dirigida a expertos en educación superior de los países miembros, al revisar la formulación de las hipótesis de dicha encuesta los consultores y el mismo grupo ancla del proyecto, admitieron el hecho de que, efectivamente, la encuesta incluía términos que, de una u otra manera, era necesario unificar, antes de la socialización de ésta. El glosario fue elemento clave en el diligenciamiento de la encuesta y el posterior análisis.

En el contexto del presente ensayo, el glosario aparece de igual modo como elemento de apoyo a la divulgación de los nuevos atisbos de realidad en el entorno internacional de la educación terciaria y, más que un índice técnico, es una guía que puede ser leída como parte del ensayo, pues no pretende ser exhaustiva ni abarcar todas las situaciones que se dan en educación terciaria. Por el contrario, es un glosario con el sesgo internacional de la educación y sólo trata de recopilar e incorporar aquellos términos que, por su naturaleza contextual o situacional, están más relacionados con los aspectos transfronterizos de la educación terciaria.

El glosario no está organizado en orden alfabético; los términos se han agrupado temáticamente, en correspondencia con los desarrollos más visibles de la educación internacional. De igual manera, se incluyen términos que han aparecido en documentos internacionales recientes o que empiezan a escucharse en los debates académicos.

Esfuerzos de mayor alcance y que podríamos sugerir, son los elaborados para los efectos del Aseguramiento de la Calidad y la Acreditación en América Latina por la red RIACES (Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior), en el Glosario Internacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, Madrid 2004, o la Propuesta de Glosario Regional de América Latina de la Educación Superior DEL IESALC/UNESCO.

Educación terciaria transfronteriza

Educación terciaria. Un nivel o una etapa de estudios posterior a la educación secundaria, comprendida entre los niveles 5 y 6 de la CINE, 1997. Se caracteriza no por el entorno institucional, sino por el contenido de los programas. La diversidad de programas y las diferencias en las estructuras académicas de estos niveles presentan una diversificación de las trayectorias educativas, los programas, los títulos y las instituciones educativas. Dichos estudios se realizan en instituciones de educación terciaria, públicas y privadas -institutos técnicos, politécnicos, escuelas comunitarias, centros de educación a distancia, escuelas de enfermería, establecimientos para la capacitación docente- así como también en otros tipos de escenarios como escuelas de secundaria, sitios de trabajo, o cursos libres a través de tecnologías de información y gran variedad de entidades públicas y privadas.

Transfronterizo. Más allá de las fronteras; se refiere a y reconoce la existencia de las fronteras geográficas y físicas de cada país. Es diferente del concepto sin fronteras.

Educación superior transfronteriza. La enseñanza superior transfronteriza incluye la que tiene lugar en situaciones en que el docente, el estudiante, el programa, la institución, el proveedor o los materiales pedagógicos traspasan las fronteras de jurisdicciones nacionales. La enseñanza superior transfronteriza puede abarcar la que imparten proveedores públicos y privados, con o sin fines lucrativos, y comprende una amplia variedad de modalidades, desde la enseñanza presencial hasta la enseñanza a distancia.

Educación transnacional. Término empleado por la UNESCO y el Consejo de Europa a comienzos de la década, para indicar todo

tipo de estudios de educación superior en el que quienes aprenden están ubicados en un país distinto del lugar donde se encuentra la institución que otorga el título. El término ha sido remplazado por el de educación transfronteriza o a través de las fronteras, más amplio y recientemente definido por la misma UNESCO. En inglés: *cross-border education*.

Globalización. Flujo de tecnología, economía, conocimiento, individuos, valores, ideas, etc., que van más allá de las fronteras y que afectan a cada país de manera distinta, dependiendo de la historia individual de la nación, sus tradiciones, su cultura y prioridades.

Internacionalización. Una respuesta a la globalización, entendida como el proceso de incluir e integrar la dimensión internacional, intercultural y global en los propósitos, las funciones (la docencia, la investigación y los servicios) y la oferta de educación superior de la institución (Knight, 2004b). Puede tomar dos modalidades: internacionalización en casa o hacia adentro, e internacionalización en el extranjero o hacia afuera.

Internacionalización en casa. Acción o acciones estratégicas de la institución de educación superior para traer al salón de clase la dimensión internacional, intercultural y global. Se manifiesta en la internacionalización del currículo, el bilingüismo y la enseñanza de terceras lenguas, las actividades extracurriculares de carácter cultural y las visitas temporales de profesores y conferencistas extranjeros.

Bilingüismo. Mecanismo que hace parte de un proceso de internacionalización en casa de una institución o programa, mediante el cual se incorpora la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua para obtener un nivel de conocimiento determinado. El Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001) del Consejo de Europa, se ha convertido en el referente para articular estrategias de bilingüismo medibles, que faciliten la movilidad de los estudiantes en procesos de aprendizaje y evaluación de más de 40 lenguas de uso mundial.

Adquisición de cerebros. Acciones de internacionalización hacia adentro o en casa, por parte de instituciones de educación superior en países en vías de desarrollo, para atraer y enganchar académicos y docentes extranjeros, con el fin de fortalecer las actividades de docencia e investigación. Busca contrarrestar los efectos del alto costo de desarrollar el talento local en el exterior con el riesgo de una posible fuga.

Internacionalización del currículo. Mecanismo que hace parte de un proceso de internacionalización en casa de una institución o

programa, mediante el cual se incorporan lecturas, conferencias u otros elementos y referencias pedagógicas en un segundo o tercer idioma en el *sylabus* de las asignaturas y las estructuras curriculares de los programas.

Proyecto Tuning. Proyecto financiado por la Comisión Europea en el marco del programa Sócrates. Proceso de afinamiento (del verbo *to tune*, en inglés) de las estructuras educativas de las universidades para que, a través de la búsqueda de consensos, el respeto a la diversidad, la transparencia y la confianza mutua, se llegue a puntos de referencia comunes basados en resultados de aprendizaje, competencias, habilidades y destrezas. Su objetivo es fortalecer el espacio común europeo a instancias del proceso de Bolonia. Una versión similar se encuentra en etapa de desarrollo en América Latina.

Homologación. Acto por medio del cual la autoridad de educación nacional de carácter gubernamental de un país, reconoce un título académico expedido en el exterior. Puede basarse en equivalencias y otorga a su titular la posibilidad de obtener el reconocimiento profesional inherente a la condición académica expresada en el título.

Hermanamiento. Situación en la que un proveedor o universidad de un país de origen se instala en un país receptor, para desarrollar un sistema de articulación académica que permita a los estudiantes cursar créditos de algunas asignaturas, tanto en el país de origen como en el país receptor. En este caso sólo se otorga un título académico del país de origen.

Reconocimiento académico. Reconocimiento de una calificación académica extranjera con el propósito de continuar estudios en un nivel de educación terciaria determinado. En este tipo de reconocimiento el evaluador debe determinar si el aplicante es capaz de continuar sus estudios en la dirección y el nivel académico elegido.

Reconocimiento profesional. Reconocimiento de una calificación académica terminal expedida en el extranjero, con el propósito de obtener empleo en determinada profesión. En este tipo de reconocimiento debe indagarse si los conocimientos y las habilidades o experticia adquirida por el aplicante son suficientes para ejercer una profesión determinada en el país receptor.

Reconocimiento. Aceptación en el país receptor de los grados o títulos académicos y de las calidades y licencias profesionales adquiridas por un estudiante, individuo o profesional en el extranjero. Concepto genérico que surge de la movilidad académica a través de las fronteras y comprende dos situaciones: el reconocimiento académico y el reconocimiento profesional; si bien buscan el mismo resultado: el

reconocimiento de unas calificaciones o credenciales adquiridas en el extranjero, su manejo y enfoque son diferentes.

Suplemento europeo al diploma. Documento anexo a un diploma de educación terciaria, que informa de manera estandarizada y descriptiva la naturaleza, el nivel, el contexto, el contenido y el estatus de los estudios cursados y terminados satisfactoriamente por el graduado de una institución de educación terciaria determinada y reconocida. Es un instrumento que ofrece transparencia y facilita el reconocimiento académico y profesional de las calificaciones obtenidas.

Movilidad

Movilidad académica. Término genérico para expresar la movilidad de los estudiantes, los docentes e investigadores, las instituciones, los programas, currículos o carreras, y el conocimiento, a través de las fronteras.

Estudiante extranjero. Aquel que está recibiendo educación superior fuera de su lugar de origen o ciudadanía.

Estudiantes internacionales o internacionalmente móviles. Aquellos que estudian en países extranjeros donde no son residentes permanentes. Se definen de acuerdo con las siguientes características: ciudadanía diferente de aquella del país anfitrión; no posee residencia permanente en el país anfitrión y ha obtenido su nivel actual de estudio en otro país (educación previa).

Circulación de cerebros. Movilidad profesional y académica de individuos con alto nivel científico a través de las fronteras, acompañada del regreso por períodos intermitentes, no permanentes, de profesionales altamente capacitados a sus países de origen, para establecer redes internacionales u organizaciones con colegas y mantener contacto regular a través de frecuentes comunicaciones electrónicas.

Producción de conocimiento

Sociedad(es) de(l) conocimiento. Término acuñado por Peter Drucker, quien en su libro *La sociedad post-capitalista*, propugnaba por una teoría económica que situara al conocimiento en el centro de la producción de riqueza, resaltando el carácter productivo de éste. En su visionario, afirmaba que la sociedad del conocimiento sería una sociedad en la que los trabajadores del conocimiento (cerebros) estarían menos necesitados de instituciones empresariales, que éstas

de aquellos. El auge de las redes de información liberaría del peso muerto de las fronteras a los gestores de la producción, a consumidores y productos, interconectándolos en un mercado único (el *Global Shopping Center*) que se autorregularía per se. Drucker no estuvo nada lejos de lo que posteriormente sucedería; en la actualidad, vemos emerger no una, sino muchas sociedades de conocimiento, que se consolidan más allá de los perfiles transitorios del Modo 2 de producción de conocimiento, pero aún basadas en éste, bajo la forma de redes de cooperación o colaboratorios, igualmente liberadas de los pesos muertos del dominio público, que realizan su propio y elevado esfuerzo de sistematización y organización y para las cuales su recurso básico es el saber, a partir del cual les es posible jalonar procesos de desarrollo socioeconómico y tecnoproductivo.

Modo 2 de Producción del conocimiento. El modo 2 de producción del conocimiento, al igual que la llamada investigación de modo 2, presenta como característica fundamental la transdisciplinariedad. En este modo sus ejecutores integran transitoriamente grupos no jerárquicos, constituidos *ad hoc*, para resolver algún tipo de demanda societaria de interés tecnoproductivo, normalmente asociada a la aplicación intensiva de principios ya establecidos o de conocimiento ya construido, y posteriormente se disuelven; la validación de sus resultados descansa en la aceptación social del producto, más que en el juicio de los pares. Las razones de la investigación dan origen al grupo de trabajo, y generalmente sus productos están sometidos a propiedad y protegidos por patentes, en contraste con lo que sucede en el modo 1, en el que las metas de investigación son fijadas por los propios investigadores y sus productos -generalmente asociados a avances en los distintos *corpus* disciplinarios- son de dominio público y están sometidos al control cuidadoso de los pares.

Colaboratorio. Expresión introducida al ambiente académico mundial en el escenario de la UNESCO, en el informe "Hacia las Sociedades del Conocimiento" (2005). En él se produce la fusión o hibridación del concepto de colaboración y el de laboratorio, para designar una especial forma de entorno abierto o especialmente calculado, para el trabajo intelectual bajo cooperación remota interactiva, interoperativa y digital, que se hace posible gracias a las nuevas TICs, y que permite el intercambio formal e informal de conocimiento y la consolidación de proyectos de investigación conjunta entre grupos de diversas latitudes y disciplinas, al igual que el teletrabajo en red más allá de las fronteras. La noción de colaboratorio está correlativamente asociada al modo 2 de producción de conocimiento y al de sociedades del conocimiento, que trabajan armónicamente con un alto grado de confianza y respeto.

Coopetencia. Término que mezcla la cooperación y la competencia como fenómenos que se pueden dar simultáneamente entre entidades. En estricto sentido, y desde el punto de vista de la administración de empresas, la coexistencia de la cooperación y la competencia entre empresas es un fenómeno excepcional, que ocurre cuando empresas que compiten entre sí realizan una alianza estratégica especial para avanzar en actividades de investigación y desarrollo (I+D), cuyo resultado, además de beneficiarlas mutuamente, promueve y fortalece su sector económico. Teniendo en cuenta que las instituciones de educación terciaria, en su mayoría, se constituyen sin ánimo de lucro, la colaboración y la competencia son actividades que pueden coexistir para solucionar problemas conjuntos de enseñanza, docencia e investigación en una misma región, o para propósitos académicos específicos.

Fuga de cerebros. Término inicialmente acuñado por la Real Sociedad Británica para describir la migración de científicos británicos a EE.UU. y Canadá entre los años cincuenta y sesenta del siglo XX. Hoy tiene una connotación más amplia y se refiere a la migración de personas altamente calificadas de países en vías de desarrollo a países desarrollados. Se caracteriza por ser unidireccional, definitiva y permanente.

Desarrollo de la capacidad. Gestión del talento humano y empoderamiento

Desarrollo de la capacidad. Proceso en cuya virtud los individuos, las organizaciones, las instituciones y las sociedades desarrollan sus aptitudes (individual y colectivamente) para realizar funciones, resolver problemas y fijar y lograr objetivos. Es un proceso continuo de aprendizaje y cambio. Hace hincapié en el mejor aprovechamiento y la potenciación de individuos y organizaciones y requiere que se consideren criterios sistemáticos en la formulación de estrategias y programas de desarrollo de la capacidad.

Empoderamiento. Incremento de la capacidad de decidir y de actuar. Obtención de mayor capacidad de acción. En educación superior está ligado al concepto anglosajón *capacity building* o desarrollo de las capacidades.

Brain Power. Término anglosajón utilizado para describir el grado o la capacidad de un país de acumular conocimiento científico en función de su desarrollo económico.

Talento. Potencial innato de un individuo para desarrollar sus habilidades y capacidades en función de desempeños autosugeridos o demandados por el entorno. Si bien es considerado un factor existente o disponible, es escaso, y por ser un atributo intrínseco del ser humano, debe ser descubierto y cultivado.

Comercio de Servicios Educativos. Modalidades y mecanismos de la educación terciaria transfronteriza.

Mercantilización. Consideración de la educación como un bien transable, susceptible de ser comercializado sin que se tenga en consideración su calidad o pertinencia, o la naturaleza del proveedor de dicho servicio.

Servicio transable. Que puede ser negociado. Se refiere a la inclusión del sector de la educación en las negociaciones orientadas a liberalizar el comercio en los servicios de educación superior en el marco del Acuerdo General del Comercio en Servicios (AGCS), administrado por la Organización Mundial del Comercio (OMC).

Comercio en servicios de educación. Una parte de la movilidad académica y de la educación transfronteriza, que comprende todas aquellas actividades que tienen una naturaleza mercantil o lucrativa, o tienden a ello. Está vinculada a las negociaciones del Acuerdo General de Comercio en Servicios -AGCS- conocido como GATS por las siglas en inglés, a instancias de la organización Mundial del Comercio. Comprende cuatro modalidades o suministro del servicio de educación: Modo 1. Suministro transfronterizo; Modo 2. Consumo en el extranjero; Modo 3. Presencia Comercial; y Modo 4. Movimiento temporal de personas.

Modos de suministro o prestación de servicios de educación. Modos reconocidos por el Acuerdo General del Comercio en Servicios -GATS (por su sigla en inglés)- como maneras de comercializar un servicio. Se establecen cuatro modos iguales para todos los doce sectores de servicios, incluido el de educación cuya definición genérica establece los límites de su aplicación en cada sector así:

Modo 1. Suministro transfronterizo, o más allá de las fronteras, en el cual el servicio mismo cruza la frontera de un país. En educación, lo caracteriza especialmente la educación a distancia o virtual.

Modo 2. Consumo en el extranjero, que implica que el consumidor se desplace fuera de su país al país donde está ubicado el proveedor del servicio. En educación se refiere a la movilidad de estudiantes internacionales que salen de su país a estudiar.

Modo 3. Presencia comercial, en la que el proveedor del servicio se instala o establece en otro país y goza de las facilidades para prestar

sus servicios. En educación se refiere a sedes locales o campus satélites, o a acuerdos flexibles con instituciones locales.

Modo 4. Presencia temporal de personas naturales, individuos o profesionales que viajan de manera temporal a prestar el servicio encomendado o contratado. En educación se refiere a profesores e investigadores que viajan temporalmente a otras instituciones fuera de su lugar de origen.

Franquicias. Forma de movilidad transfronteriza de los programas, por medio de la cual una universidad o proveedor en el país de origen autoriza, mediante un acuerdo de franquicia a un proveedor o universidad en otro país, a ofrecer sus carreras, programas o servicios en el país sede o en otros países distintos del país de origen. Los diplomas son expedidos por el proveedor o universidad del país de origen.

Cooperación internacional. Mecanismo de internacionalización de las instituciones y de los programas, por medio del cual se puede acceder a recursos de cooperación al desarrollo, con propósitos de fortalecimiento académico o para apoyar las actividades de extensión de las instituciones de educación superior, con la participación de otras entidades de la sociedad civil en proyectos de cooperación específica, no necesariamente de educación.

Educación a distancia. Es posiblemente la más antigua, o la primera de las modalidades de educación transfronteriza, basada en la estructuración de programas ofrecidos a distancia, con el apoyo de las TIC's. En esta modalidad no hay acuerdo entre instituciones o proveedores ni desplazamiento físico de la institución o el estudiante.

Educación sin fronteras. Término asociado particularmente a la educación a distancia y virtual, y que se refiere a la imprecisión de las fronteras conceptuales, disciplinarias y geográficas tradicionalmente inherentes a la educación superior.

Grupos implicados o *stakeholders* de la educación terciaria. Se refiere a todo aquel que tenga un interés en la educación superior. Proviene del concepto anglosajón empresarial de *stakeholding*. No sólo involucra al Estado y los entes reguladores y a las IES, sino incluso también a los padres y el estudiante mismo como beneficiario y epicentro de la educación a través de las fronteras, consecuencia de la nueva globalización. La UNESCO/33C/42-2005, se refiere a seis partes interesadas: autoridades nacionales, instituciones y proveedores de educación superior, asociaciones estudiantiles, organismos de garantía de calidad y convalidación de diplomas, organismos de reconocimiento académico y organismos profesionales.

Proveedores de la educación de educación superior

Proveedores de educación. Término genérico que se refiere a todo tipo de entidades, tanto instituciones de educación superior tradicionales como compañías y redes implicadas en la educación transfronteriza. Se identifican cuatro factores clave para categorizarlos: si cuentan con el reconocimiento de un organismo nacional de acreditación *bona fide*, si forman parte del sistema nacional de educación del país de origen, si se trata de una institución pública o privada, o si actúa con fines de lucro.

Nuevos proveedores alternativos (debidamente acreditados). Aquellos proveedores de servicios de educación superior diferentes de las tradicionales instituciones de educación superior, cuyo servicio se realiza con fines comerciales y para obtener beneficios económicos, como: las universidades acreditadas con filiales en el extranjero, compañías de información y tecnología, los servicios electrónicos de enseñanza superior y las diferentes formas de educación privada con fines lucrativos, universidades corporativas y universidades destacadas con programas de educación a distancia, redes de universidades, asociaciones y organizaciones profesionales. Se les conoce en inglés como *New providers*.

Nuevos proveedores (piratas). Aquellas empresas que no perteneciendo a un sistema nacional de educación expiden certificaciones de apariencia académica, sin que medie un proceso educativo efectivo o evaluación alguna. Estas organizaciones piratas aprovechan la mercantilización de la educación y son conocidas con el término en inglés *diploma mills* (fábricas de diplomas).

Programas de articulación flexible. Acuerdo de colaboración entre proveedores o universidades ubicadas en distintos países o en espacios comunes de educación, por medio del cual se ofrece un programa en el que el estudiante recibe un título de su universidad o proveedor sede, o un título conjunto de las universidades o proveedores miembros del acuerdo. Los acuerdos de doble titulación entre universidades son un tipo de programas de articulación flexible.

Nuevos tipos de universidad

Universidad empresarial. Modelo dual de formación profesional que combina el trabajo académico en el aula, o salón de clase, con la práctica en la empresa. Tipo de institución de educación superior vinculada a una empresa transnacional.

Macrouniversidades. Tipo específico de universidades caracterizadas no sólo por su tamaño, más de 60 mil estudiantes, sino también por su complejidad, la calidad de su investigación, su financiación pública y el patrimonio histórico y cultural que resguardan, protegen y desarrollan. La economía de escala de estas instituciones permite hacer inversiones en dotación de equipos de alta tecnología y en recursos académicos, para favorecer el desarrollo de investigaciones de frontera y programas doctorales globalmente reconocidos.

Megauniversidades. Término que se tiende a confundir con el de macrouniversidades, y que sólo se refiere a universidades públicas cuya población estudiantil supera los 20 mil estudiantes y poseen más de dos campus de carácter regional.

Multiuniversidades. Las IES, como las conocemos hoy, se habrán transformado para asegurar su sostenibilidad. Esa transformación implica empezar a buscar formas de colaboración interinstitucionales y de asociatividad, tomando diversos modos de organización, gestión y función. Podrán ser macrouniversidades, universidades federadas o asociadas, universidades territorializadas, universidades virtuales, universidades para el trabajo, etc.

Educación terciaria transfronteriza como fuerza impulsora del desarrollo

Velocidad de escape. En física, la velocidad de escape es aquella que necesita cualquier cuerpo, incluida la luz, para escapar de la atracción gravitatoria de la Tierra. En el contexto de nuestro ensayo, el concepto de velocidad de escape ha sido apropiado transdisciplinariamente, para designar de un modo análogo la fuerza y el impulso dinámico necesarios para sustraer a los países de América Latina y del Caribe, de las "fuerzas inerciales y gravitacionales" de la pobreza, y del atraso social y tecnoproductivo; y para lo cual la educación terciaria transfronteriza juega el papel central como fuerza impulsora y dinamizadora del desarrollo científico y tecnológico con equidad, que permitiría saltar hacia el desarrollo humano inteligente y sustentable.

Bibliografía

La bibliografía aquí recopilada hace parte de los documentos de referencia consultados por el autor y se refieren exclusivamente a aquellos temas relativos a la educación terciaria transfronteriza.

Indudablemente, la bibliografía general sobre educación superior es extensa y está por fortuna, en constante desarrollo y evolución. Para aquellos interesados en profundizar en los temas generales de la educación superior en los países del Convenio Andrés Bello, se recomienda la recopilación que en forma permanente hace el Observatorio para la educación superior en América Latina y el Caribe IESAL/UNESCO, con sede en Caracas, Venezuela. De igual manera, se recomienda la reciente recopilación hecha por María Soledad Makinnon: *La educación en América Latina y el Caribe 2001-2004*, para la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo, de la OEA.

También se ha incluido una bibliografía complementaria en inglés, teniendo en cuenta que muchos de los aspectos relativos al análisis de los temas de punta de la educación terciaria transfronteriza se han producido en inglés y todavía no hay traducciones disponibles en español.

- ALBINO, A., GONZÁLEZ, S., RAMÍREZ, S., ROMERO, E., WALSH, C., STAHRINGER, O., VITTINI, I., LEYTON, J. (2006). *Cátedras de integración*. Convenio Andrés Bello, Serie La Universidad y los Procesos de Integración Social, Convenio Andrés Bello, Bogotá, D.C., Colombia.
- ALDANA, E., BULA, G., CEBALLOS, A., LEYTON, J., QUITIAQUEZ, G., MORENO, A., MARTÍNEZ, J. (2005). *Doctorados para la integración*, Serie La Universidad y los Procesos de Integración Social, Convenio Andrés Bello, Bogotá, D.C., Colombia.
- ARELLANO, A. (coordinador) (2005). *La educación en tiempos débiles e inciertos*, Colección Repensar la Educación desde la Actualidad, Convenio Andrés Bello y Anthropos editorial, Bogotá, D.C., Colombia.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES) (1999). *Casos exitosos de vinculación universidad-empresa*. México, ANUIES.
- BANCO MUNDIAL (2003). *La educación terciaria en Colombia*, Banco Mundial.
- (2000). *La educación superior en los países en desarrollo. Peli-gros y promesas*.
- BARBERO, J., BELLO, M., PACARI, NINA., SUNKEL, G., VALENZUELA, J. (2006). *América Latina: otras visiones desde la cultura. Ciudadanías, convivencia, juventud, migraciones, pueblos originarios, mediaciones tecnológicas*. Convenio Andrés Bello, Bogotá, D.C., Colombia.

- BRUNNER, J. J. (1990). "Educación Superior, Investigación Científica y Transformaciones Culturales en América Latina", en: *BID-SECAB-CINDA. Vinculación universidad sector productivo*. Santiago de Chile, Colección Ciencia y Tecnología, No. 24.
- (2000). *Educación, Escenarios de Futuro*, PREIA.
- CASTELLS, M. (1999). *La Sociedad Red*, Vol. 1, México, Ed. Siglo XXI.
- (2002). "Innovación tecnológica y desarrollo territorial", en: Villalta, Joseph M. y Pallejá, Eduard (eds.) *Universidades y Desarrollo Territorial en la Sociedad del Conocimiento*, Barcelona, España, Universidad Politécnic de Cataluña.
- CEPAL (1995). *Educación, equidad y transformación productiva*. Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- COMISIÓN EUROPEA (2002). *Informe estratégico regional sobre América Latina*, Comisión Europea, Bruselas.
- CONVENIO ANDRÉS BELLO (1998). *Marco político del Convenio Andrés Bello*, Convenio Andrés Bello.
- (2004). *Identidad cultural, educación, tratados de libre comercio*, Convenio Andrés Bello.
- (2004). *Políticas, estrategias y consensos de acción en ciencia y tecnología de los países del Convenio Andrés Bello 2003-2010*, Secretaría Técnica, CAB-ONCYT, Área de Ciencia y Tecnología, Convenio Andrés Bello, Bogotá, D.C., Colombia.
- (2006). *Prospección científica y tecnológica*, Convenio Andrés Bello.
- (2006). *Encuentro de universidades Convenio Andrés Bello*, Convenio Andrés Bello.
- DE FERRANTI, D. (2004). *Estudios del Banco Mundial sobre América Latina*, Washington, Editorial Alfa-Omega.
- DIDOU, S. (2005). *Internacionalización y proveedores externos de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, México, ANUIES-IESALC- Unesco.
- DIDRIKSSON, A. (2002). *Las macrouiversidades de América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela, IESALC- Unesco.
- (2004). *La universidad del futuro*, México, 2a. Ed., CESU-UNAM.
- (2005). *La universidad de la innovación*, México, 2a. Ed. CESU-UNAM.
- (2006) -en proceso-. *Universidad y sociedad del Conocimiento*, Mim. CESU-UNAM, México.
- ETZKOWITZ, H. "Innovación en la innovación. La triple hélice de las relaciones entre la universidad, la industria y el gobierno", en: Villalta, Joseph M. y Pallejá, Eduard (eds.), *Universidades y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, España, Universidad Politécnic de Cataluña.
- FOREIGN AFFAIRES (revista en español) (2005). Educación y competitividad. Abril-junio 5. Volumen 5, No. 2. México D.F.
- GACEL-ÁVILA, J. (1999). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: Reflexiones y lineamientos*. Organisation Universitaire Interamericaine y La Asociación Mexicana para la Educación Internacional. Guadalajara, México.
- GARCÍA, A. (2006). *La estructura del atraso en América Latina. Hacia una teoría latinoamericana del desarrollo*. Colección Pensamiento Latinoamericano de Integración, Convenio Andrés Bello, Bogotá, D.C., Colombia.

- GARCÍA GUADILLA (2003). *La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global*. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
- (1997). “El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina”, en: *La educación superior en el siglo XXI, visión de América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela, Ediciones CRESALC-UNESCO.
- GARRETÓN, M. (coordinador) (2002). *América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado*. Convenio Andrés Bello, 2a. edición, Bogotá, D.C., Colombia.
- GENTILI, P, LEVY, B. (compiladores) (2005). *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLASCO libros. 1a. edición, Buenos Aires, Argentina.
- GIBBONS, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento, la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- GÓMEZ BUENDÍA, H. (1998). *Educación, la agenda del siglo XXI*, PNUD.
- (1999). *Educación, la agenda del Siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*, Colombia, PNUD.
- GUARGA, R. (2002). “El Papel de la Investigación”, en: Jorge González, et. al. *La universidad pública en la respuesta iberoamericana a la globalización*. Argentina, Universidad Nacional de Córdoba; Asociación de Universidades, Grupo Montevideo; Junta de Extremadura.
- GINÉS MORA, J. *Cómo recompensa el mercado laboral europeo las competencias de los jóvenes graduados universitarios*, CEGES, Universidad Politécnica de Valencia.
- KATZ, J. (1978). *Productividad, tecnología y esfuerzos locales de investigación y desarrollo*, Argentina, Programa BID/CEPAL, Memoria de BID-Trabajo.
- LEYTON, J., CEBALLOS, A., URIBE ROLDÁN, J, DIDRIKSSON A., ALDANA VALDÉS, E., LAGUNA, J., QUICENO, H., (2006). *Construcción de nuevo conocimiento en el espacio C.A.B.* Doctorados para la integración, Serie la Universidad y los Procesos de Integración Social, Convenio Andrés Bello, Bogotá, D.C. Colombia.
- LÓPEZ SEGRERA, F., MALDONADO, A. (2002). *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales*. UNESCO -Universidad San Buenaventura.
- MEDINA VÁSQUEZ, J., ORTEGÓN, E. (2006). *Manual de prospectiva y decisión estratégica: bases teóricas e instrumentos para América Latina y el Caribe*. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES). Área de Proyectos y Programación de Inversiones, Santiago de Chile, agosto de 2006.
- MARTÍNEZ BOOM, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*, Convenio Andrés Bello.
- OCDE (2004). “Internacionalización y comercialización en la educación superior: oportunidades y desafíos”. Resumen en español de *Internationalization and trade in higher education: opportunities and challenges*, OECD 2004.
- ORTIZ, R. (1998). *Otro territorio: ensayo sobre el mundo contemporáneo*, Convenio Andrés Bello, 2da., edición, Bogotá, D.C., Colombia.
- (2004). *Mundialización y cultura*, Convenio Andrés Bello, Bogotá, D.C., Colombia.

- PÉREZ, C. (2004). *Revoluciones tecnológicas y capital financiero*. México, Ed. Siglo XXI.
- PERFILES EDUCATIVOS (2006). *Movilidad académica*, Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México. Volumen XXVIII.
- PNUD (2006). *Expansión de la educación superior en Chile*. Temas en Desarrollo Humano Sostenible No 10.
- PRETELT, C. y LÓPEZ M. (2002). *Guía para la internacionalización de las instituciones de educación superior de Colombia*, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Bogotá, Colombia.
- PUIGGROS, A. (2005). *Educación para la integración iberoamericana*. Convenio Andrés Bello.
- RAMOS, H., OCHOA, M., CARRIZOSA J., (2004). *Los valores: ejes transversales de la integración educativa*, Convenio Andrés Bello, Bogotá, D.C., Colombia.
- RED COLOMBIANA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR - RCI. (2006). *El papel de la educación superior ante la internacionalización*. RCI.
- REVELO REVELO, J. (2004). *Normas, reflexiones y realidades sobre la educación superior en los países miembros del Convenio Andrés Bello*, Convenio Andrés Bello, Bogotá, D.C., Colombia.
- SANTOS, M. (2004). *Por otra globalización. Del pensamiento único a la conciencia universal*, Convenio Andrés Bello, Bogotá, D.C., Colombia.
- SARTORI, G. (2001). *La sociedad multiétnica*. Taurus Editores.
- SEBASTIÁN, M. C. y NOGALES, T. J. (coordinadores) (2004). *La Información en la Posmodernidad: la sociedad del conocimiento en España e Iberoamérica*, España, Editorial Universitaria Ramón Areces, Universidad Carlos III de Madrid.
- UNESCO (2005). *Conferencia general 33a. reunión*, París 2005. Documento No.33C / 42 del 5 de septiembre de 2005, realizado bajo fórmula de cooperación entre la UNESCO y la OCDE, en la elaboración de "Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras".
- UNESCO-IESALC (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas, Venezuela, Editorial Metrópolis, mayo de 2006.
- UNESCO-IESALC, Rama, C. (2004). "Internacionalización: ¿La nueva frontera de la educación superior en América Latina?" Presentación efectuada en Santiago de Chile el 18 de septiembre de 2004.
- (2004). "El nuevo escenario del financiamiento de la educación al inicio del siglo XXI", presentación efectuada en Seminario ANUIES - IESALC, México, 29-30 de agosto, 2005.
- UNESCO-IESALC, Didou Aupetit, S. (2005). *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y el Caribe: principales problemáticas*, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE/CINVESTAV) México, IESALC.
- UNESCO-Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba (CRESALC), (1997). *La educación superior en el siglo XXI, visión de América Latina y el Caribe*, Caracas, Venezuela, Ediciones CRESALC-UNESCO, dos tomos.

UNESCO, Grupo Especial Sobre Educación Superior y Sociedad, (2000). "La educación superior en los países en desarrollo: Peligros y promesas", (*Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise* Copyright © 2000 by The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. 1818 H Street, N.W., Washington, D.C. 20433, U.S.A.), Traducción al español de María Angélica Monardes de la Corporación de Promoción Universitaria Miguel Claro, Providencia Santiago de Chile.

VIZCAÍNO COVA, A. *Propuesta de glosario regional de América Latina sobre la educación superior.*

Bibliografía en inglés

- ADAM, S. (2001). *Transnational Education. A study prepared for the Confederation of European Union Rectors' Conference*. Geneva, Switzerland.
- ALTBACH, P. (2001). "Higher Education and the WTO: globalization run amok." in *International Education*, Boston, USA.
- ALTBACH, PHILIP and UMAKOSHI, Toru (editors), (2004). *Asian Universities, Historical Perspective and Contemporary Challenges*. Baltimore, USA, The John Hopkins University Press.
- ARNOVE, R. and C. TORRES (eds) (1999). *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Oxford: Rowman and Littlefield Publishers.
- BÖHM, A; DAVIS D; MEARES D; PEARCE D. (2002). *Global Student Mobility 2025*. IDP Research Publication 2002.
- BLOOM, D. (2003) "Mastering Globalization: From Ideas to Action on Higher Education Reform": in G. Breton and M. Lambert (eds) (2003). *Universities and Globalization: Private Linkages, Public Trust*. UNESCO/Université Laval/Economica. Paris pp. 139-152.
- BLOOM, D; CANNING D; CHAN KEVIN (2005). "Higher education and economic development in Africa". Harvard University.
- BOK, DEREK, (2003). *Universities in the Marketplace, the Commercialization of Higher Education*, New Jersey, USA, Princeton University Press.
- BRETON, G. and M. LAMBERT (eds) (2003). *Universities and Globalization: Private Linkages, Public Trust*. UNESCO/Université Laval/Economica. Paris.
- BURTON, CLARK, (2005). "The Character of Entrepreneurial University". *International Higher Education*, Massachusetts, USA, The Boston College Center for International Higher Education.
- CHUAN, CAY, (2001). *Country Report on Higher Education in Singapore, Tokyo, Japan*, International Seminar on Mutual Recognition of Qualifications in University Mobility, National Institute for Educational Research of Japan (NIER).
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, (2003). *The Role of the Universities in the Europe of Knowledge*, Brussels.
- CORPORATE UNIVERSITY XCHANGE (1999). *Annual Survey of Corporate University Future Directions*. Corporate University Xchange. New York, USA.
- CUNNINGHAM, S. et al (2000). *The Business of Borderless Education*, Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra, Australia.
- CVCP (2000). *The Business of Borderless Education: UK Perspectives*. Committee of Vice-Chancellors and Principals. London, United Kingdom.
- DAVIS, D. et al (eds) (2000). *Transnational Education: Providers, Partners and Policy. A research study*. IDP Brisbane, Australia.
- DEVLIN, ROBERT, ESTEVADEORFAL, ANTONI (2003). *Bridges for Development*. BID.
- DE WIT, H. (Ed) (1995). *Strategies or internationalization of higher education. A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States*. Amsterdam: European Association for International Education.
- (2000). "Changing Rationales for the Internationalization of Higher Education" in *Internationalization of Higher Education: An Institutional Perspective*. Papers on Higher Education Bucharest: UNESCO/CEPES.

- (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe a Historical, Comparative and Conceptual Analysis*. Greenwood Press. Westport, Connecticut, USA.
- GARRETT, R. (2003). *Mapping the Education Industry. Part 2: Public Companies-relationships with higher education*. The Observatory on borderless higher education. London, U.K.
- GATE (1997). "Certification Manual". *Global Alliance for Transnational Education*, Washington, D.C. and Wellington, New Zealand.
- KALVERMARK, T. and M. VAN DER WENDE. (eds) (1997). *National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe*. Hogskoleverket Studies, National Agency for Higher Education. Stockholm, Sweden.
- KNIGHT, J. (2004). "Internationalization Remodelled: Definitions, Rationales and Approaches" in *Journal for Studies in International Education*, Vol. 8, No. 1.
- (2003). "Updated Internationalization Definition" in *International Higher Education*, Boston College, No. 33.
- (2002). *Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS*. The Observatory on Borderless Higher Education. London, UK.
- (1999). *A Time of Turbulence and Transformation for Internationalization*. Research Monograph. Canadian Bureau for International Education. Ottawa, Canada. No. 14.
- (1999). "Issues and Trends in Internationalization: A Comparative Perspective" in S. Bond and J.P. Lemasson. (Eds) *A New World of Knowledge: Canadian Universities and Globalization*. Ottawa, Canada: International Development Research Centre.
- KNIGHT, J AND H. DE WIT (eds) (1999). *Quality and Internationalisation in Higher Education. Organization for Economic Cooperation and Development*. Paris, France.
- (eds) (1997). *Internationalization of higher education in Asia Pacific countries*. Amsterdam: European Association for International Education.
- LARSEN et al (2001). *Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues*. Working Paper. Organization for Economic Cooperation and Development. Paris, France.
- LARSEN, K. and STÉPHAN VINCENT LANCRIN (2002). "International trade in educational services: good or bad?", *Higher Education Management and Policy*, vol. 14, n°3.
- LEVY, D. (2003). *Expanding Higher Education Capacity Through Private Growth: Contributions and Challenges*. Observatory on borderless higher education, London, UK.
- MARGINSON, S. (2000). "Rethinking academic work in the global era" in *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 22, no. 1.
- (ED) (2001). *Globalization and Higher Education: Views from the South*. Papers from the Society for Research into Higher Education Conference in Capetown, South Africa. No. 46.
- MÁRQUEZ, A.M. (2002). "The Impact of Globalization on Higher Education: The Latin American Context" in UNESCO (2002) *Globalization and the Market in Higher Education: Quality, Accreditation and Qualifications*. UNESCO/ Económica. Paris, France.
- MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE, SPORTS AND CULTURE, (1999). *Japanese Government, Policies in Education, Science, Sports and Culture*, Japan, Educational Reform in Progress.

- NEWSWEEK (2006). "The world's Most Global Universities". August 21, 2006/
August 28, 2006.
- NILSSON, B. (1999). "Internationalization at Home - Theory and praxis" in
European Association for International Education. Forum. No. 12.
- NOWOTNY, HELGA, SCOTT, PETER, and GIBBONS, MICHAEL, (2001). *Re-Thinking
Science, Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Great Britain,
Polity Press.
- OECD (2002). "The Growth of Cross border Education", *Educational Policy
Analysis, Organization for Economic and Community Development*. Paris,
France.
- (2003). *Enhancing consumer protection in cross-border higher education*,
OECD.
- OLANVORAVUTH, NINNAT, (2001). *Country Report on Thailand, Tokyo, Japan,
International Seminar on Mutual Recognition of Qualifications in University
Mobility*, National Institute for Educational Research of Japan (NIER).
- SAKAIYA, TAICHI (1991). *The Knowledge Value Revolution*. Tokyo, Japan, Kandasha
International.
- SLAUGHTER, SHEILA and RHOADES, GARY, (2004). *Academic Capitalism and the
New Economy, Markets, State, and Higher Education*. Baltimore, USA, The
Johns Hopkins University Press.
- SCOTT, P. (2000). "Globalisation and higher education: Challenges for the 21st
century" in *Journal of Studies in International Education*. Vol. 4. No.1.
- SODERQVIST, M. (2002). *Internationalization and its Management at Higher-
Education Institutions: Applying Conceptual, Content and Discourse Analysis*.
Helsinki School of Economics. Helsinki, Finland.
- THE ECONOMIST (1997). "Inside the Knowledge Factory". October 2nd 1997.
- (2005). "The Brain Business, A survey of Higher Education". September 10th
2005.
- (2006). "The Battle for Brainpower, A survey of Talent". October 7th 2006.
- UNESCO (2002). *Globalization and the Market in Higher Education: Quality,
Accreditation and Qualifications*. UNESCO/ Económica. Paris, France.
- UNESCO and Council of Europe (2001). *The UNESCO-CEPES/Council of Europe
Code of Good Practice for the Provision of Transnational Education*. UNESCO,
Paris, France.
- VAN DALEN, DORRIT (ed) (2002). *The global higher education market for higher
education*. Netherlands Organization for International Cooperation in Higher
Education (NUFFIC). The Hague. The Netherlands.
- VAN DAMME, D. (2001). *Higher Education in the Age of Globalization: The need
for a new regulatory framework for recognition, quality assurance and
accreditation*. Working Paper. UNESCO. Paris, France.
- (2002) *Quality Assurance in an International Environment: National
and International Interests and Tensions*. Background Paper for the CHEA
International Seminar. San Francisco.
- VAN DER WENDE, M. (1997). "Missing Links: The Relationship between National
Policies for Internationalisation and those for Higher Education in General"
in T. Kalvermark and M. Van der Wende. (eds) 1997. *National Policies for the
Internationalisation of Higher Education in Europe*. Hogskoleverket Studies,
National Agency for Higher Education. Stockholm, Sweden. pp. 10-31.

- (2002) "Higher education globally: towards new frameworks for research and policy" in *The CHEPS Inaugrals 2002*, University of Twente, The Netherlands, (pp. 26-69).
- VINCENT-LAN RIN, STEPHAN (2004). *Building Capacity Through cross-border tertiary education*, OECD.
- WACHTER, B. (2003). "An Introduction: Internationalization at Home in Context" in *Journal of Studies in International Education*. Vol. 7, Issue 1. pp. 5-11.
- WORLD TIMES INFORMATION SOCIETY INDEX, (2005). *World Future Society*. Capítulo mexicano. México, Boletín Informativo, No. 4.
- YIBING, WANG, (2001). *The Mutual Recognition of Qualifications in University Mobility and Role of UNESCO*, Tokyo, Japan, International Seminar on Mutual Recognition of Qualifications in University Mobility, National Institute for Educational Research of Japan (NIER).

JORGE URIBE ROLDÁN

Abogado colombiano de la Universidad del Rosario de Bogotá. Especializado en universidades de Inglaterra en Derecho Internacional Comparado, London School of Economics y MA. Business Law, City of London Guildhall University. Diplomático colombiano en Londres y Washington D.C.

Consultor del CAB y COLCIENCIAS en educación superior.

Actualmente es Decano de la Facultad de Relaciones Internacionales de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano y Director del Centro de Estudios en Cooperación Internacional y Desarrollo (CERCID) del Grupo de Investigación en Política y Relaciones Internacionales, Línea de Investigación en Educación Internacional.

juriberoldan@gmail.com



EDUCACIÓN TERCIARIA TRANSFRONTERIZA

La creciente internacionalización de la educación superior como respuesta inmediata al actual contexto de la segunda mundialización y la sociedad del conocimiento, no escapa a las realidades de integración y desarrollo social de los países de América Latina y el Caribe.



Argentina, Bolivia, Chile, Colombia,
Cuba, Ecuador, España, México,
Panamá, Paraguay, Perú,
República Dominicana, Venezuela.

ISBN 978-958-698-236-8



9 789586 982368