

Entre la internacionalización y la globalización en la educación superior latinoamericana. Tensiones de la educación física.

Quiroga Sergio Ricardo.

Cita:

Quiroga Sergio Ricardo (2012). *Entre la internacionalización y la globalización en la educación superior latinoamericana. Tensiones de la educación física. Universidad 2012 - 8vo Congreso Internacional de Educación Superior. Ministerio de Educación Superior y Universidades de Cuba, La Habana.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/sergio.ricardo.quiroga/169>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pgPS/zeb>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



Universidad 2012
8vo Congreso Internacional
de Educación Superior

VI TALLER INTERNACIONAL DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Organizado por el Ministerio de Educación Superior
y las Universidades de la República de Cuba

13 al 17 de febrero del 2012
Palacio de Convenciones
de La Habana, Cuba

378-Mes-U

Ministerio de Educación Superior.

Universidad 2012: memorias. VI Taller Internacional de Internacionalización de la Educación Superior / Ministerio de Educación Superior, Universidades de la República de Cuba. – La Habana : Editorial Universitaria, 2012. – ISBN 978-959-16-1548-0.

1. Universidades de la República de Cuba.
2. Educación Superior – Congresos.

Digitalización: Dr. C. Raul G. Torricella Morales (torri@reduniv.edu.cu)



© Ministerio de Educación Superior, 2012.

La Editorial Universitaria (Cuba) publica bajo licencia *Creative Commons* de tipo Reconocimiento Sin Obra Derivada, se permite su copia y distribución por cualquier medio siempre que mantenga el reconocimiento de sus autores y no se realice ninguna modificación.



Editorial Universitaria del Ministerio de Educación Superior,
2012.

Calle 23 entre F y G, No. 564. El Vedado, Ciudad de La Habana, CP 10400, Cuba

e-mail: torri@reduniv.edu.cu

Sitio Web: <http://revistas.mes.edu.cu>

**“LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA:
La educación como mercancía o como actor de cooperación para el
fortalecimiento de la ciudadanía planetaria”**

"The internationalization of higher education:
Education as a commodity or as an actor of cooperation for the
strengthening global citizenship"

Ponencia al VIII Congreso Internacional de Educación: La universidad por el
desarrollo sostenible” La Habana, Cuba 2012

RESUMEN

El presente documento pretende esbozar una cuestión de primer orden, en importancia por estos días, el de la internacionalización de la educación superior vista desde el contexto mundial y desde las opciones que éste posibilita. Con ese fin se enfatiza en los núcleos problemáticos de este escenario, se cuestiona el papel de la educación, se reflexiona sobre los cómo y los para qué de ella en un mundo globalizado, contemplando aunque de manera breve los antecedentes que los generan.

PALABRAS CLAVES: Educación, Universidad, Multiculturalidad, Liderazgo en gestión educativa, Internacionalismo de la educación, Globalización, Sistémica, Educación como mercancía.

ABSTRACT

This document aims to outline a major issue in importance by these days, the internationalization of higher education seen from the global context and from the options it allows. With this objective, it is emphasized on the problematic cores in this scenario, it is questioned the role of education, it is reflected on the “how” and the “why” of it in a globalized world, considering, although in a briefly way, the background that generates them.

KEY WORDS

Education, University, Multiculturalism, Leadership in educational management, International education, globalization, Systemic, Education as a commodity.

DATOS DE LA AUTORA

Lorena Vitola Castaño

Correo electrónico: lorenavitola@yahoo.com

Universidad Militar Nueva Granada - Pública

Bogotá D.C. Colombia

Maestrante en Educación

Facultad de Educación y Humanidades

Teléfono fijo: (1) 4774776

Teléfono móvil: 3164201532

“LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: La educación como mercancía o como actor de cooperación para fortalecer la ciudadanía planetaria”

*“La aventura podrá ser loca, pero el aventurero ha de ser cuerdo”
Gilbert Keith Chesterton 1874-1936. Escritor británico.*

Sí. Definitivamente está es una era loca, atestada de tantas contradicciones, de cambios acelerados y desestructurantes, de hechos realmente extraordinarios e inconcebibles hasta hace muy poco tiempo, pero dominantes en todo caso; se incentiva como nunca antes la mezcla de culturas en un mundo en donde el neoracismo y la xenofobia revive a pasos agigantados, al igual que la neoesclavitud, a pesar de que, de ningún modo como hoy, el ser humano tuvo la posibilidad de informarse y de ejercer su libertad, al menos en apariencia. Vivimos en un mundo paradigmático por lo antiparadigmático; pero también por el intercambio incesante de toda clase de bienes y servicios, lo cual puede resumirse en el término: globalización; que a su vez se ve impactado por otro paradigma dominante: la sociedad del conocimiento y de la información, que bien podrían ser resumidas en dos términos a su vez: ciencia y tecnología, las cuales ejercen un imperio que sirve a intereses preponderantemente individualistas, acorde con el otro paradigma sobresaliente: el de la lógica de mercado de la economía capitalista.

Tratando de revertir algunos de los impactos negativos de este contexto naciones como Japón han fomentado campañas publicitarias con lemas tan paradójicos como el mundo que nos rodea: “*desconéctate para que te conectes*” dirigido a los padres y a los hijos para que se reencuentren a pesar de las tentadoras distracciones que ofrece la tecnología. Pero nada parece detener esa incesante ráfaga de cambios culturales. Todo está en reconstrucción, conceptos que durante siglos permanecieron inamovibles, hoy pierden sentido o cambian de significado radicalmente; ello en medio de una tercera guerra mundial silenciosa que ocurre en África gracias a nuestra exacerbada capacidad consumista, pero también en medio de una hambruna extrema padecida por la mayor parte de los conciudadanos del planeta. Hecho último que no se entiende teniendo en consideración que en estos momentos se cosecha el doble de alimentos que se requieren para alimentar a todas las personas en el mundo.

“Es un hecho que Latinoamérica se encuentra en desventaja considerable en materia educativa y si no realizamos acciones para mejorar la calidad de la educación superior conectándonos con el mundo y sus realidades, indefectiblemente la brecha del conocimiento y la degradación de lo social se ampliará. En consecuencia nos corresponde éticamente encontrar caminos que nos conduzcan a un país y a un mundo mejor. El problema es tan grande, tan complejo y tan desolador que no sorprende que muchos pensemos que no podemos hacer algo significativo para transformar estas realidades, pero el poder de las acciones cotidianas y de lo local, que por ejemplo representan las prácticas organizacionales, llevadas a cabo en la cotidianidad de nuestras universidades generan impactos y relaciones trascendentes con lo académico, pero también frente a otros tópicos de igual importancia como los de la transnacionalización y democratización del conocimiento, la responsabilidad social de las universidades en la construcción de nación y en la autorrealización de sus estudiantes. Claro que el anterior problema se ve agudizado probablemente por la subvaloración de la multiculturalidad como

parte de nuestra identidad y por una cultura organizacional practicada en las universidades importada de otros espacios y aplicada en forma subestimada, improvisada o descontextualizada de lo pedagógico” (Vitola, 2011)

Por ende se hace necesario e inaplazable repensar la universidad latinoamericana, estudiarla con profundidad y responsabilidad, debido a que la Universidad hace parte fundamental del motor de desarrollo de cualquier nación, es también agente humanizador de ella. Más aún, cuando lejos de contribuir a ese anhelado progreso, a la convivencia pacífica, a la disminución de inequidades, a la inclusión, al cuidado del ambiente, tal vez se esté ayudando muy, pero muy eficientemente, pero al fracaso de nuestros países. Por lo demás al ser, la universidad, reproductora y reproducida por la sociedad, en mi caso la de Colombia, tan diversa, se aprecia un entramado complejo, lo cual también explica la ejecución de ésta investigación. Por supuesto no basta con realizar diagnósticos, o con hacer visible las posibles problemáticas, reflexionar sobre ellas o llamar al cambio, también se hace imprescindible desde la perspectiva constructiva la exposición de alternativas de solución a las mismas.

Bajo las circunstancias descritas cobra más sentido que nunca la pregunta hecha con frecuencia por los estudiosos del currículo ¿Qué educación para que sociedad? En ese orden de ideas ¿Qué papel juega la educación en este contexto? y ¿Cuál su prospectiva para contribuir de manera trascendente a disminuir las posibilidades de reinvencción que tienen las formas dominantes de concebir la propia existencia y la coexistencia?

Un ejemplo revelador de los cambios conceptuales que en el mundo se están produciendo en materia curricular y en general en materia educativa lo mismo que en la internacionalización de la misma a raíz de la detección de necesidades para lo que Morán llamaría “ciudadanía planetaria” es Japón, con un programa educativo piloto denominado “*Futoji no jenko*” o cambio valiente, que se propone formar a los niños como ciudadanos del mundo, no como japoneses. “En esas escuelas no se rinde culto a la bandera, no se canta el himno, no se vanagloria a héroes inventados por la historia. Los alumnos ya no creen que su país sea superior a otros por el solo hecho de haber nacido allí. Ya no irán a la guerra para defender los intereses económicos de los grupos de poder, disfrazados de “patriotismo”. Entenderán y aceptarán diferentes culturas. Y sus horizontes serán globales, no nacionales” (Blogspot: mexicoendescomposición, 2011).

Otro caso bastante llamativo es el de los estudiantes de la Universidad de Harvard negándose a recibir clases de introducción a la economía fundadas en lo que perciben como la explotación al otro y exigiendo nuevas perspectivas académicas “¿Qué hay de asombroso en este hecho? En primer lugar, la protesta tuvo como destinatario directo al conocido economista Gregory Mankiw, ex asesor del Presidente George W. Bush y autor de uno de los manuales de macroeconomía más utilizado en las escuelas de economía dentro y fuera de Estados Unidos. En segundo lugar, porque de acuerdo a la carta entregada por los/as estudiantes antes de retirarse de la cátedra, el motivo de la protesta fue su indignación por lo que consideran el vacío intelectual, la corrupción moral y económica de gran parte del mundo académico, cómplices por acción u omisión en la actual crisis económica. Y en tercer lugar, se trata de un hecho insólito, porque los integrantes del movimiento estudiantil detrás de este hecho de indignación académica en

contra del pensamiento único neoclásico, pertenecen a la élite económica, social y política de los Estados Unidos, que se forma en la Universidad de Harvard para dirigir las corporaciones empresariales globales y/o para asesorar a los gobiernos en materia de políticas económicas y financieras. En diversos párrafos de la carta al profesor Mankiw se lee: “hoy estamos abandonando su clase, con el fin de expresar nuestro descontento con el sesgo inherente a este curso. Estamos profundamente preocupados por la forma en que este sesgo afecta a los estudiantes, a la Universidad, y nuestra sociedad en general (...) Un estudio académico legítimo de la economía debe incluir una discusión crítica de las ventajas y los defectos de los diferentes modelos económicos. A medida que su clase no incluye las fuentes primarias y rara vez se cuenta con artículos de revistas académicas, tenemos muy poco acceso a aproximaciones económicas alternativas. No hay ninguna justificación para la presentación de las teorías económicas de Adam Smith como algo más fundamental o básico que, por ejemplo, la teoría keynesiana ..(...) ..Los graduados de Harvard juegan un papel importante en las instituciones financieras y en la conformación de las políticas públicas en todo el mundo. Si falla la Universidad de Harvard a la hora de equipar a sus estudiantes con una comprensión amplia y crítica de la economía, sus acciones serán susceptibles de perjudicar el sistema financiero mundial. Los últimos cinco años de crisis económica han sido prueba suficiente de ello”. La carta concluye: “Nos estamos retirando de su clase este día, tanto para protestar por la falta de discusión de la teoría económica básica y como para dar nuestro apoyo a un movimiento (OWE) que está cambiando el discurso estadounidense sobre la injusticia económica” (Martínez, 2011).

Un caso más, que bien podría ilustrar lo que se puede lograr en materia de internacionalización del conocimiento y de la educación lo representa Brasil, que en menos de quince años ha logrado posicionar a sus universidades entre las mejores del mundo y ponerlas a disposición de las necesidades socioeconómicas de su país, pues entendieron que podían autosostenerse como nación y contribuir con la generación de conocimiento mundial.

Pasando a otro referente que sirve al objeto de estudio de este trabajo, hay que recordar que “A partir del establecimiento de la Organización Mundial del Comercio (OMC) en 1995, los expertos destacan entre los avances logrados en materia comercial, los siguientes: la expansión del comercio internacional, la ampliación de un mayor número de sectores y temas en relación con este comercio multilateral y la adopción de reglas que crean condiciones más estables para las transacciones comerciales... Las universidades ahora afrontan los retos derivados de los tratados de libre comercio en el marco de los acuerdos suscritos en la OMC que regula los intercambios comerciales entre las naciones, el comercio de bienes industriales, agrícolas, los derechos de propiedad intelectual. En las negociaciones del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios, la educación quedó incluida en los doce (12) servicios negociables, lo que implica considerar la educación como bien de mercado, en tanto se le considera un gran negocio millonario, visión que se contrapone a la concepción de la educación como bien público y que sigue presente en el ideario de la mayoría de los actores relevantes... bajo el argumento que los gobiernos permiten a particulares su prestación, por lo que es aceptado su tratamiento como servicio comercial” (Zarur, 2006).

Tal vez a ello se deba el surgimiento del paradigma mercantil de la educación, que probablemente conlleve el desmedro de la solidaridad y la cooperación en

la construcción del conocimiento, a tal punto que la ética y la ecoética podrían en ocasiones verse excluidas, sin reparo institucional e individual, de los procesos académicos, intelectuales y generadores de conocimiento o de humanización, en un mundo más comercializado e informado, más no necesariamente mejorado en términos del saber vivir y convivir. Volviéndonos instrumentos de nuestros instrumentos como bien decía Illich. (Vitola, 2011). De manera que no son pocas, ni de menor valía, las cosas que se ponen en juego, en estos procesos.

Por otra parte, la UNESCO nos recuerda que hay 14 millones de estudiantes de educación superior en América Latina, - pero 37 millones de analfabetos - el 37% de estos estudiantes están ubicados en Brasil, México y Argentina. En cuanto la Inversión promedio en Ciencia y Tecnología en relación al PIB de cada país de la Región en el 2004, era de 0,72 % Sólo Brasil (1,28%), Costa Rica (1%), Cuba (0,93%), Panamá (0,9%) y Paraguay (0,85%) hacen inversiones que superan el promedio y las variaciones en el 2011 no han sido significativas. En 1990 América Latina era responsable por 1,7% de la producción científica mundial, en 2004 la cifra de al pasó a 3,7 %. En un total de 24 países de la región, Argentina, Brasil y México concentran 82,8 % de toda la producción científica. En un total de 16 países de la Región, Argentina, Brasil y México concentran 78,3 % del monto total de solicitud de patentes (Gazzola, 2009); como se aprecia sin ninguna dificultad, es un camino largo el que tenemos que recorrer en pro del fortalecimiento universitario dentro del país y en la región. ¿Qué estaremos haciendo equivocadamente para ser los tristes autores de esta realidad?

Tal vez sea pertinente para respondernos esta pregunta, inquietarnos e interesarnos en el estudio de las teorías que entienden el mundo como un entramado, como se sugiere con la teoría de la red homonodal (Gómez, 2009), el denominado “efecto mariposa” dentro del marco de la teoría del caos (Lorenz, 1960) o la sistémica de Morán, entre otros; ellas nos indican que hay relaciones y que por mucha distancia física que exista entre un hecho y otro, todo está y todos estamos interconectados. Pensar que lo que pase al otro lado del mundo no nos afecta y por tanto no interesa, es como diría Hugs Downs *“Afirmar... que tu lado del bote se está hundiendo”*

Haciendo uso de esta mirada, analicemos desde diferentes criterios algunos de los hechos que como referentes pueden ayudarnos a comprender como llegamos a este punto en materia educativa. Uno reciente es la Declaración de Bologña, su “biografía oficial” declara sus favores y manifiesta que “producida en 1999 por los ministros de educación de los países de Europa y algunos otros invitados foráneos quienes se expresaron en ella frente a la necesidad de mejorar trámites de intercambio estudiantil, homologación de títulos, el contenido de las carreras universitarias y el tema del sistema de créditos, conocido con la sigla ECTS. En esa declaración que pretendía favorecer la sociedad del conocimiento, se enfatizó en aspectos tecnológicos, curriculares y financieros de la educación superior. Dentro de las reformas curriculares enfatiza en aspectos como la adopción de un sistema basado en ciclos, por créditos, sencillo y homologable, equivalente en tiempo al horario de trabajo, el fomento de la movilidad de los miembros de las comunidades universitarias y la cooperación europea para la obtención de calidad sobresaliente y contextualizada a las necesidades de Europa”. (Website: Bologna Process, 2010).

El enfoque crítico a este proceso de Bologna, lo acusa de haber sido en realidad una imposición de las grandes multinacionales, como parte de la mercantilización de la educación pública, que pretende reducirla a favorecer las necesidades del mercado, formar simples empleados, no conforme con ello, se subsidiarían con dinero público sólo los proyectos de investigación que a la empresa privada le interesen, no los que atiendan el interés público general y los estudiantes quedarían empeñados con una deuda por muchos años después de su egreso de la universidad con la empresa privada que les “financió” su ingreso a la educación, sin contar con el aniquilamiento que se le haría a las humanidades y a la multiculturalidad. (Boaventura de Sousa Santos, 2010). Parte de este discurso fue esgrimido para fundamentar la solicitud de retiro del proyecto de ley que pretendía reformar la educación superior en el país, viéndose en el espejo de la sociedad chilena quien hace un tiempo adoptó este modelo.

Otros en cambio ven en estos procesos de internacionalización, curricular o educativo, muchas oportunidades de cooperación académica, científica, tecnológica y de desarrollo, a la que ninguna nación, ni universidad debería sustraerse, sí pretende tener relevancia, avanzar y sus egresados con él, en el prestigioso círculo de la sociedad del conocimiento. Siempre que se entienda como proceso solidario o de cooperación internacional y no como un simple negocio.

Como se puede apreciar hay argumentos de todos los matices y profundidades; en lo que sí “parece haber un poco más de consenso es entre los distintos actores de la educación superior, sobre la necesidad de que los profesionales hoy en día cuenten con *actitudes, competencias y conocimientos* que les permitan desenvolverse y trabajar en un mundo globalizado, interconectado y multicultural. Una de las opciones para lograr estos propósitos de formación, es promover acciones de movilidad internacional que le den al estudiante la oportunidad de vivir una experiencia académica en otro país. De allí que, junto a la cooperación científica, las iniciativas de internacionalización de las universidades conviertan la movilidad estudiantil en su actividad central. Sin embargo, los recursos limitados (de los programas oficiales de becas y de los bolsillos familiares) hacen que, en América Latina, solo el 5% de los estudiantes tienen una oportunidad de formación en el exterior cada año según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE 2007). Se puede verificar, es cierto, un incremento en las cifras de movilidad. Pero, que un estudiante obtenga un postgrado en el exterior o pueda participar en un intercambio académico, sigue siendo la excepción de la regla. Por eso la internacionalización del currículo, permite ofrecer a todos, experiencias de aprendizaje global e intercultural desde casa” (Henaó y Samoilovich, 2010).

Por lo anterior se considera que no habría que satanizar *per se* la interacción académica mediante un currículo internacionalizado, esta podría resultar una herramienta válida, eficiente, constructiva, positiva para impulsar el proyecto de vida de los educandos, la solidaridad entre los pueblos, también para fomentar la tolerancia y el respeto por las diferencias e impulsar el desarrollo de las naciones, entre otras muchas cosas; pero por supuesto todo ello depende del uso y del enfoque que como a toda herramienta se le dé. Habría que preguntarse desde qué se pretende hacer un currículo internacionalizado, las

mismas preguntas que para uno nacionalizado o local, ¿Qué enseñar? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? etc.

No se trata tampoco de entrar en la moda de la internacionalización sin referentes textuales y contextuales, hay que investigar, reflexionar, planear y ejecutar en esa materia teniendo siempre en cuenta las necesidades de nuestro país, sino ¿qué sentido tendría? Por ejemplo, ¿de qué vale apoyar la movilización estudiantil o docente sino capitalizamos la experiencia de quienes vivencian un programa de intercambio de esta naturaleza? Tampoco se trata de hacer por hacer o de un tema estadístico, sino de estar acorde con las exigencias de la humanidad en la práctica, es decir para poder resolver nuestras problemáticas como nación y como ciudadanos planetarios de la mejor manera. Lo que también puede variar de persona a persona, para el caso, las exigencias no son formar empleados para las multinacionales, sino, por vía de ejemplo, formar a nuestros jóvenes y a la sociedad colombiana para el adecuado manejo de sus recursos naturales y para la convivencia pacífica.

Sería conveniente detenerse a pensar que todas las soluciones educativas y de desarrollo del país no están afuera, hay muchas aquí, grandiosas y extraordinarias para el bienestar tanto de nosotros como de la humanidad; asimismo el currículo no tendría necesariamente que internacionalizarse en todo, además consideraremos que ese concepto es de doble vía y que repensando el tema educativo podríamos encontrar formas de fortalecerlo y exportarlo nosotros también.

¿Cómo? ofreciendo calidad, haciendo serios y responsables procesos evaluativos, valorar nuestro patrimonio multicultural sin complejos, porque en verdad es tan respetable como cualquier otro, dejando de lado el eurocentrismo, creando estrategias para el aprendizaje de idiomas extranjeros, fortaleciendo la capacidad científica nacional, apoyando proyectos de investigación conjunta, potenciando doble titulación, asimismo homologaciones pertinentes y éticas, formando a nuestros docentes de manera continuada para estos retos, ofreciéndoles intercambio laboral o de formación, adecuadas remuneraciones que pongan de presente la valoración social que realmente tiene su trabajo, haciendo uso racional y óptimo de las TIC, impulsando las publicaciones en medios extranjeros, autocuidarnos, autovalorarnos, dejar las dependencias históricas y realizar intercambios culturales, académicos que beneficien a todos sus participantes, efectuar acuerdos de cooperación internacional solidarios, regionales, para fortalecer la capacidad científica en Latinoamérica, procurando que dichas alianzas sean fuertes, no de papel, ni inequitativas o intrascendentes, sólo porque necesitamos tener algo que mostrar.

En todo caso, es bueno recordar que toda la ciencia, la tecnología, el dinero y los bienes de consumo son cosas, herramientas que creamos; al menos en teoría, para mejorar nuestro nivel de vida, cuando no son sutiles pero eficientes engaños del mercado para hacernos comprar aún sin necesitar, para mantener así el poder del sistema económico. Por eso considero que la educación tiene un rol trascendente e inaplazable, el de recobrar el sentido de lo humano, el de poner el conocimiento al servicio de la vida y no de la muerte; el de servir a la reconstrucción de la red homonodal que nos expone Jair Gómez, el de favorecer la generación de actores de cambios positivos; el de impulsar la creación de nuevos paradigmas que nos pongan de presente la igualdad en dignidad que tenemos todos los seres humanos. En tanto, la globalización no es otra cosa que un instrumento, que bien utilizado puede coadyuvar al logro

de lo mencionado anteriormente. Así la internacionalización de la educación puede dejar de ser un simple objeto de mercado más y además sin calidad, para llegar a ser una herramienta que bien pensada puede contribuir a disminuir la violencia, la pobreza y varios de los males que aquejan a la humanidad.

En conclusión hay que vivir la aventura de lo educativo en el ámbito de la internacionalización, apoyándonos en la sensatez, en el pensamiento crítico en la reflexión, dirigiendo el timón hacia el reencuentro con nuestra perdida humanidad, no como se nos ha impuesto y sin saber porqué, ni para qué, o por una lógica mercantilista. Las relaciones académicas que surjan de este ejercicio deben ser equilibradas entre ellas y coherentes con las necesidades de las naciones asociadas, pero también con las del planeta. Hoy se hace necesaria la construcción de nuevos paradigmas frente al tema del liderazgo y la gestión educativa, especialmente en lo que se entiende como tal, con el fin de no seguir apoyando estilos de vida y de relaciones que estén fundamentadas en la manipulación, la heteronomía, la fuerza, la inequidad y la ventaja de unos pocos a costa de muchos otros. ¿Difícil? Por supuesto, pero es preciso no desfallecer en el intento porque entonces ¿Qué sentido tiene ser maestro?

RESEÑA DE FUENTES BIBLIOGRÁFICAS:

Ávila, Rafael (1994) *La educación y el proyecto de la modernidad*. Colección pedagogía SXXI. Bogotá: Ediciones Antropos.

David, Fred (1987) *Concepts of strategic management* Ohio, USA: Bell&Howellcompany.

Etkin, J. y Schvarstein, (1999) *La Identidad de las Organizaciones*. Buenos Aires: Paidós, 1994. Primera parte.

Jones, Southgate (1995) *Organización y función directiva de los centros de integración*. Madrid. La muralla S.A.

Marín, José (2011) *La investigación en educación y pedagogía, fundamentos epistemológico y metodológicos*. Bogotá D. C. Departamento de educación, Universidad Militar Nueva Granada. Maestría en Educación.

Montero, Antonio (1998) *Educación y referencia normativa, otra aproximación a las organizaciones escolares*. Málaga: Ediciones Aljibe

Pérez, et al (1998) *Educación y diversidad*. Oviedo: Universidad de Oviedo

Rentsch, J. (1990). Climate and Culture: Interaction and qualitative differences in organizational meanings. En: *Journal of Applied Psychology*, Vol. 75, No. 6. revisión

Sánchez, Andrés (2011) *Material didáctico, seminario de teorías organizacionales educativas*, Bogotá: Maestría en Educación, Departamento de Educación Universidad Militar nueva Granada UMNG.

Vitola, Núñez (2010) *Propuesta pedagógica en la asignatura en desarrollo sostenible para la educación en desarrollo sostenible* UMNG. Bogotá D.C.

Vitola Lorena (2011) *Liderazgo Negativo*. Trabajo final Seminario de Liderazgo y Gestión. Maestría en Educación. UMNG. Bogotá D.C.

Vitola Lorena (2011) *Internacionalización del Currículo Universitario, Opción u Obligación Educativa*. Trabajo final Seminario de Currículo y Evaluación. Maestría en Educación. UMNG. Bogotá D.C.

Vitola, Lorena (2011) *Proyecto de investigación "Impacto de las prácticas organizacionales y la multiculturalidad en la prospectiva de la internacionalización de la educación universitaria"*. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá D.C.

Zarur, Xiomara (2006) "Integración Regional E Internacionalización De La Educación Superior En América Latina Y El Caribe". Tendencias De La Educación Superior En América Latina Y El Caribe, Venezuela. www.iesalc.unesco.org.ve Fecha de consulta: 20 Agosto 2011. Hora 19:00.

Gazzola, Ana Lucía (2009) Conferencia Regional De Educación Superior América Latina y el Caribe hacia la Conferencia Mundial de Educación Superior. /IESALC. VI Del Consejo Universitario Iberoamericano. <http://www.cres2008.org/> Fecha de consulta: 22 Agosto 2011. Hora 18:30.

Alabart, Pino, Portuondo Ángel, *Propuesta metodológica para el Diagnóstico de la Cultura Organizacional* <http://www.monografias.com/trabajos18/diagnosticoorganizacional/diagnostico-organizacional.shtml> Fecha: 15/04/2011. Hora 18:16

Cano Pino y Bauzá Vázquez: "La cultura organizacional: su pertinencia en las universidades cubanas", N°133, 2010. Texto completo en <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/cu/2010/cpbv.htm>. Fecha: 14/04/2011

Rodríguez Roberto, Peteiro Luis (2007) Reflexiones sobre cultura organizacional e instituciones en el mundo actual. <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-271-1-reflexiones-sobre-cultura-organizacional-e-instituciones-en-.html>. Fecha: 15/04/11 2 Hora 12:08

Torres, Guillermo (2011) Texto base cátedra "Currículo y Evaluación", Maestría en educación UMNG. Bogotá D.C.

Boaventura de Sousa Santos (2010) "La desuniversidad"
Fecha de consulta: 25/08/2011 Hora: 07:10 p.m.

Website oficial del Proceso de Bologña para la educación superior europea.
www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/
Fecha: 26/08/2011 Hora: 8:03

-> Henao Kelly y Samoilovich Daniel 2010. "La Internacionalización del Currículo: ¿alternativa de la movilidad académica internacional?" Boletín del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe – IESALC, informa octubre 2010 No 211. iesalc.unesco.org.ve/index.php? Fecha de consulta: 28/08/2011 Hora: 7:15 p.m.

Triana, Melba y Reyes Evangelina (2006) "Internacionalización del Currículo" Universidad de Monterrey. Fecha de consulta: 30/08/2011 Hora: 7:30 p.m.
www.anui.es.mx/.../12%20Curriculum%20Zeta%20Melva%20Trianal.pdf

Haug, Guy (2007) « Internacionalización del currículo y auto evaluación del proceso de internacionalización . Cátedra Europa , UniNorte. Barranquilla, www.uninorte.edu.co/erasmus/memorias.asp Fecha: 01/09/11 Hora: 7:20 p.m.

Zarur, Xiomara (2010) "Internacionalización de la educación superior con una visión para las instituciones técnicas profesionales y tecnológicas. Bogotá, ASCUN http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantesuperior/1608/articulos-231231_archivo_pdf1.pdf Fecha: 01/08/2011 Hora: 6:37 p.m.

Madera, Inmaculada (2005) "Un Nuevo Paradigma Educativo: La Internacionalización del Currículum en la Era Global" Universidad APEC, Santo Domingo, República Dominicana Fecha de consulta: 02/08/2011 Hora: 6:43pm http://ofdp_rd.tripod.com/encuentro4/apec.html

Cañón Javier (2009) Ascun. Red Colombiana Para La Internacionalización De La Educación Superior – RCI- Nodo Bogotá. Grupo Internacionalización Del

Currículo. Universidad Nacional De Colombia - Universidad Distrital Francisco Jose De Caldas –Universidad Cooperativa De Colombia - Escuela Colombiana De Carreras Industriales – ECCI- Corporacion Universitaria UNITEC. *www.Rcieducacion.Org/Index.Php?Id=102* – Fecha. 02/09/2011Hora:6:55 p.m. http://mexicoendescomposicion.blogspot.com/2011_10_01_archive.html

Fecha de consulta: 10/11/ 2011.

Martínez Julia Evelyn (2011)

<http://starviewer.wordpress.com/2011/11/18/maxima-indignacion-en-harvard-los-alumnos-de-la-catedra-de-introduccion-a-la-economia-de-la-universidad-harvard-exigen-nuevas-perspectivas-academicas/> Fecha: 18/11/2011

IMPACTO DE LA COLABORACIÓN ACADÉMICA Y SOCIOCULTURAL ENTRE EDUCADORES CANADIENSES Y CUBANOS.

Autores: Dr. Juan Silvio Cabrera Albert, jsilvio@fcsch.upr.edu.cu, UPR
Dra. María Elena Fernández Hernández mfdez@vrect.upr.edu.cu UPR
Hilary Spicer hspicer@vsb.bc.ca Universidad Simon Fraser, Canadá
Iselys González López iselys@fcsch.upr.edu.cu, UPR
Monika Darías Fuertes, monica@fcsch.upr.edu.cu, UPR

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo dar a conocer la experiencia de colaboración lograda entre la Universidad de Pinar del Río (UPR) y la Universidad Simon Fraser de Vancouver, Canadá. Esta experiencia que tuvo como precedente la visita a la UPR en el 2002 de un equipo de profesores canadienses miembros del Sindicato de Educadores de British Colombia, ha marcado pautas significativas a favor de la amistad y el intercambio cultural y académico entre educadores cubanos y canadienses. Durante 6 años, las acciones conjuntas desarrolladas entre profesores de ambas universidades han devenido un paso trascendental para la superación postgraduada de un número significativo de profesionales del territorio pinareño, esencialmente profesores de idiomas. Entre los principales frutos de esta colaboración alcanzada están la concepción e impartición conjunta de un Diplomado en Didáctica de Lenguas Extranjeras para profesores de las Sedes Universitarias de la provincia, la organización y celebración de dos talleres internacionales “Lengua, cultura y educación: tendiendo puentes a través de las artes”, y la apertura de la Cátedra de Estudios Canadienses en Pinar del Río.

INTRODUCCIÓN

Una de las tendencias dentro de los programas de perfeccionamiento de las instituciones de educación superior (IES) en la actualidad es la internacionalización de la educación superior. De ahí que hoy en día esta ocupe un lugar cada vez más destacado dentro de los procesos sustantivos que en las universidades tiene lugar.

Para la Educación Superior Cubana en particular, la internacionalización es asumida como un proceso integral que propicia la incorporación de la dimensión internacional a la misión y a las funciones sustantivas de las instituciones, llegando a formar parte importante de las estrategias generales elaboradas por cada universidad para alcanzar la calidad, excelencia y pertinencia a que aspiran (Domínguez J., 2003).

En el caso específico de la Universidad “Hermanos Saíz Montes de Oca” de Pinar del Río, la internacionalización es asumida como un proceso continuo y permanente que permite integrar la dimensión internacional en los propósitos, las funciones y la forma de proveer la enseñanza, la investigación y los servicios de la Universidad en función de contribuir mediante la colaboración internacional al mejor cumplimiento de los objetivos estratégicos de la organización en términos de desarrollo y de recursos, del programa de becarios extranjeros, del sistema de relaciones de solidaridad hacia Cuba y la elevación del prestigio internacional de la Educación Superior Cubana.

En su concepción asume como objetivos estratégicos:

- Fomentar redes académicas, intercambios y proyectos que contribuyan a la formación de profesionales, al desarrollo y mejor utilización de las tecnologías educativas, incluyendo la educación a distancia en condiciones de universalización.
- Gestionar acciones de movilidad académica e investigativa en función del incremento del número y la visibilidad de resultados de investigación y publicaciones científicas de impacto nacional, regional e internacional y en función de la formación de profesionales.
- Incrementar y perfeccionar la captación de recursos materiales y financieros para apoyar la ejecución de los procesos sustantivos.
- Perfeccionar el Programa de Becarios Extranjeros en la UPR velando por su adecuada formación, trabajando por desarrollar un sistema de relaciones de amistad y solidaridad internacional hacia Cuba, y la UPR.
- Promover en toda la comunidad universitaria, el desarrollo de un concepto de internacionalización que se corresponda con los principios y objetivos perseguidos al promover su desarrollo.

Teniendo en cuenta la importancia trascendental que las estrategias de internacionalización revisten para los procesos universitarios, el presente trabajo tiene como objetivo valorar la experiencia de colaboración académica y cultural desarrollada en los últimos años por la Universidad de Pinar del Río con instituciones educativas canadienses.

DESARROLLO

Las bases para el desarrollo del sistema de educación superior en Cuba quedaron sentadas desde el inicio mismo del proceso revolucionario cubano en el que se estableció la política educacional de nuestro país.

La universidad cubana se convirtió a partir de la Reforma Universitaria del año 1962 y del surgimiento de la red de centros de educación superior, en un motor decisivo para impulsar el desarrollo de la sociedad cubana y para alcanzar los elevados índices de educación, cultura, salud, entre otros, que con orgullo divulgamos.

“El vínculo con personas e instituciones nacionales y en la búsqueda de asistencia, el deseo de aportar y ayudar, la confrontación de experiencias, el intercambio de ideas, han constituido una práctica y una expresión natural del proceso acelerado de nuestro desarrollo y, en numerosas etapas, una vía imprescindible para lograr nuestra misión” (Vecino F., 1997).

Desde la fundación del Ministerio de Educación Superior de Cuba y como parte de su política, el desarrollo de relaciones internacionales de cooperación fue objeto de atención y resultó un elemento clave para acelerar el avance inicial en materia de investigaciones, formación de doctores y postgraduada en general. Las magníficas relaciones existentes con los países del desaparecido campo socialista contribuyeron de manera notable a que las universidades alcanzaran rápidamente un nivel que las situaba por encima incluso, que universidades más antiguas de América Latina. (CEPES, 2000)

Conscientes de que las relaciones con otras universidades del mundo constituyen un aspecto fundamental de la actuación universitaria propiciando la transmisión y la crítica del conocimiento, el intercambio de miembros de la comunidad universitaria y acciones de cooperación y solidaridad, las universidades han desarrollado contactos con otras instituciones mediante el establecimiento de convenios de colaboración, en el ámbito académico, docente e investigativo. En tal sentido, las iniciativas de las universidades han dado lugar, en el marco del proceso de internacionalización, a la formación de redes de cooperación de carácter multilateral.

¿Qué fortalezas distinguen en el caso de la Educación Superior Cubana, las posibilidades de asumir los retos de la internacionalización?

- Existencia de la red de centros de educación superior
- Alta prioridad otorgada a la educación superior por la más alta dirección del país.
- Amplias relaciones de cooperación con universidades latinoamericanas y europeas.
- Alto potencial científico

La estrategia de internacionalización ha sido desarrollada considerando esos elementos y teniendo en cuenta además, las tendencias mundiales (MES-DRI, 2003):

- Carácter mundial del aprendizaje y la investigación.

- Necesidad cada vez mayor de comprensión intercultural.
- Globalización de las comunicaciones.
- Necesidad de crear mecanismos de protección universitaria contra el enfoque más despiadado de la globalización.
- Gestión proactiva de las instituciones en la búsqueda de opciones de colaboración y estableciendo vías para ello.
- Incremento de la movilidad académica
- Intensificación de vínculos de investigación transnacional y una ampliación de diferentes tipos de redes, proyectos multilaterales y otras modalidades de acuerdos interinstitucionales y entre personas.
- Aumento considerable de las facilidades de intercambio y de colaboración por los fabulosos adelantos de las TIC.
- Facilidades para la transferencia de conocimientos, el acceso a bases de datos y la capacidad de formación entre diferentes países.
- Comprensión generalizada de que la dimensión internacional es una condición “sine qua non” de la calidad, eficacia, reconocimiento y competitividad de las universidades.
- Adecuación de las regulaciones de los procesos universitarios para facilitar y potenciar la internacionalización.

A partir de los aspectos señalados, han sido establecidas las bases de la política internacional del MES en función del cumplimiento de la misión y de sus objetivos, concebidas a partir de dos vías fundamentales: acciones en el exterior y acciones en nuestro país, las cuales responden a intereses institucionales y de la nación. De esta forma, la cooperación internacional de las universidades se desarrolla de manera coherente con las disposiciones y documentos indicativos de los ministerios rectores de esta actividad en Cuba: el Ministerio de Relaciones Exteriores y el Ministerio para la Inversión Extranjera y la Colaboración siendo destacables igualmente, las relaciones con el Instituto Cubano de Amistad con los Pueblos y los Órganos Locales y Provinciales de Gobierno, de tal manera que la cooperación universitaria se torna una actividad de impacto a nivel territorial.

Una cuestión muy importante es el hecho de que la cooperación interinstitucional se reconoce como una estrategia viable para elevar la calidad de los procesos, a través del aprovechamiento de las ventajas comparativas y competitivas de las instituciones, bajo un enfoque de complementariedad de esfuerzos, con énfasis en la solución de problemas y satisfacción de necesidades mutuas. Esta estrategia prevé el aumento de acuerdos y convenios, fortalecer la superación de los recursos humanos, complementar la investigación científica, intensificar la gestión de proyectos internacionales para apoyar las actividades sustantivas y mejorar la infraestructura, participación de nuestros profesores e investigadores en eventos internacionales de relevancia, todo ello a partir del amplio uso de las TIC para potenciar la colaboración.

En los últimos años, las universidades cubanas se han incorporado a más de 200 espacios internacionales de diferentes tipos, unos con carácter marcadamente de intercambio científico o didáctico, otros de peso en la política universitaria mundial y algunos con incidencia en publicaciones o proyectos. De igual forma nuestros especialistas participan ya en más de 100 redes y en 12 proyectos de organismos internacionales, dentro de las organizaciones cabe destacar a: UDUAL, OUI, UREL, ODOC, de alcance regional y Cátedras UNESCO, redes ALFA, de carácter internacional.

Como expresión de la internacionalización, la presencia de estudiantes extranjeros en las universidades garantiza un ambiente multicultural que propicia el intercambio y el conocimiento de diferentes culturas. La elevada cifra de jóvenes procedentes de Latinoamérica, del Caribe, de África y de Asia en ese orden, matriculados en todas las especialidades que se ofertan y que recibirán un certificado de nivel superior, pone de manifiesto la solidaridad y la cooperación que mantiene Cuba con el resto de los países del tercer mundo.

La entrada de especialistas procedentes de universidades del exterior se ha convertido en un elemento clave de la internacionalización, reportando un elevado valor agregado por lo que continúa recibiendo una gran atención y porque es además estratégicamente, una vía importante para difundir la imagen de la Revolución cubana. Igualmente consideramos muy importante el desarrollo de lazos más efectivos entre las instituciones de educación superior del territorio en materia de colaboración internacional, podrían concebirse proyectos conjuntos y de mayor impacto que pueden resultar atractivos para los organismos internacionales.

Desafortunadamente en ocasiones el escaso dominio de lenguas extranjeras por parte de profesores, investigadores y estudiantes, ha limitado la imprescindible comunicación internacional y por tanto, el logro de mayores avances en la internacionalización. En este sentido, resulta relevante la experiencia alcanzada por la Universidad de Pinar del Río para redimensionar el proceso de internacionalización utilizando precisamente la lengua y la cultura como fuente de inspiración y motivo para el desarrollo de la cooperación académica y científica entre universidades cubanas y canadienses.

Respecto a las relaciones internacionales en la Universidad de Pinar del Río cabe señalar que desde su fundación en el año 1972, estas han tenido un desarrollo ascendente posibilitando que se amplíen los vínculos con universidades e instituciones de América Latina, América del Norte, la región del Caribe, Europa y África, a través de las más diversas formas de intercambio, que han permitido un fructífero encuentro con diferentes culturas y niveles de desarrollo científico-técnico, todo ello en provecho de las actividades sustantivas de la institución.

Hoy la Universidad de Pinar del Río tiene firmados convenios de intercambio y colaboración con más de 110 universidades e instituciones de diversas latitudes, a través de los cuales se concretan acciones encaminadas al desarrollo de proyectos de investigación, la participación en eventos científicos y su coauspicio, la superación posgraduada y el intercambio de estudiantes, así como de información, entre otras. La UPR está vinculada a programas internacionales de investigación, colaboración y redes

ALFA y temáticas, manteniendo estrechas relaciones de trabajo con universidades de Canadá, Argentina, España, Bélgica, Finlandia, Portugal, Alemania, entre otras.

Por otra parte, en las aulas de la UPR se forman como especialistas de nivel superior más de 280 estudiantes extranjeros de 32 nacionalidades lo que en buena medida ha contribuido también a ampliar el horizonte de las relaciones internacionales.

El objetivo estratégico de la actividad de Relaciones Internacionales se resume en lograr que la cooperación y la colaboración internacional influyan de manera importante en el cumplimiento de la misión de la UPR, propiciando el desarrollo de los recursos humanos, el apoyo eficaz a las fuentes captadoras de recursos financieros, la recuperación de la base material y la informatización, el desarrollo de la investigación científica, así como contribuir al crecimiento de la presencia de la universidad en las esferas de influencia internacional, que conduzca a su reconocimiento externo.

Respecto a la colaboración académica de la UPR con instituciones educativas canadienses, estas tienen sus antecedentes en los vínculos de la provincia de Pinar del Río con Canadá desde principios de los años 90 por ser esta una región con presencia de inversiones canadienses representadas por la firma *Holmer Gold Mine Limited*, y también ser una zona de amplio desarrollo turístico, visitada por un amplio número de turistas canadienses anualmente.

Por otra parte, Pinar del Río ha sido escenario de proyectos de innovación y desarrollo conjunta de investigadores cubanos y canadienses como el de “Fortalecimiento de la Gestión del Desarrollo Integral y Sostenible de la Península de Guanahacavibes, Reserva de la Biosfera” (ACDI – MOSF).

En el caso específico de la Universidad de Pinar del Río, en los últimos 10 años se han venido creando condiciones favorables para el desarrollo de la colaboración académica y científica con universidades e instituciones educativas y culturales de Canadá. En tal sentido, es de resaltar las siguientes acciones llevadas a cabo en la UPR durante este periodo:

- Curso de postgrado “**Metodología de la enseñanza del inglés como lengua extranjera**” impartido por los miembros del Sindicato de Federación de Profesores de Colombia Británica (BCTF) Guillermo Bustos, Yom Shamash, Susan Gerofsky y Phil Byrne, y al cual asistieron 53 profesores de inglés de la provincia, 2002.



- Desarrollo del proyecto conjunto de investigación **Manejo integral del ecosistema manglar**, coordinado por el Centro de estudios Forestales de la UPR y patrocinado por la Agencia Canadiense de Cooperación IDRC (1999-2003).
- Participación en la **Reunión de Gestores de Proyectos de Investigación y Desarrollo Cuba- Canadá**, Ciudad de la Habana, 2003
- Curso de postgrado **“El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras”** impartido por la profesora Hilary Spicer, 2004.
- Encuentro con el **Grupo de Narradores Orales** (Association of BC Storyteller) de Vancouver, 2005.
- Impartición del modulo **“Optimización del proceso de enseñanza- aprendizaje de las lenguas extranjeras”** en el marco del Diplomado en Linguo- didáctica del ingles para profesores de inglés de las sedes universitarias municipales de la provincia, 2006/2007.
- Taller Internacional **“Un modelo educativo basado en la experiencia”**, impartido por la profesora canadiense MSc. Eliza Ann Schurman, abril 2006.
- Curso de postgrado **“Tatamagouche Model of Education Design and Leadership”**, impartido por las profesoras Judith Anne Caborn Skating y Elizabeth Ann Schurman (Centro Tatamagouche, Nueva Escocia) en el marco del Diplomado en Linguo- didáctica del ingles para profesores de inglés de las sedes universitarias municipales de la provincia, octubre 2006.



- Entrega del premio **“Pedagogía de la Comprensión y la Afectividad”** a la profesora Hilary Spicer en el marco del V Taller Científico Internacional “Aprendizaje de las ciencias e ingreso a la universidad: retos y perspectivas educativas”, Universidad de Pinar del Río, junio 2007.
- Auspicio conjunto de la **I Conferencia Internacional “Lengua y Cultura: tendiendo puentes a través de las artes”**, desarrollada en el marco del Simposio por el XXXV Aniversario de la Institucionalización de los Estudios Superiores en Pinar del Río, la cual contó con el apoyo de la Embajada Canadiense en la Habana a través de su Segundo Secretario el Sr. Simon Cridland, y a la que asistieron los profesores canadienses Sabina Harpe (Vancouver), Edward Little (Universidad de Concordia) y Hilary Spicer

(Universidad de Simon Fraser), además de otros 15 delegados extranjeros de México, Italia, Francia y Estados Unidos, octubre 2007.

- Presentación de la ponencia “Lengua y Cultura, tendiendo puentes a través de las artes” en la **XVI Convención Internacional del Grupo de Especialistas en Lengua Inglesa** de la Asociación de Lingüistas de Cuba, La Habana, Diciembre 2007.
- Afiliación de la UPR en la **Red de Estudios Canadienses de Cuba**, enero 2006.
- Presentación de la ponencia “Lengua y cultura: una vía para tender puentes de amistad y colaboración entre educadores canadienses y cubanos” de los profesores Juan S. Cabrera y Hilary Spicer en el **VIII Seminario de Estudios Canadienses**, 18- 21 de febrero, Universidad de la Habana, enero 2008.
- Visita del profesor Dr. Juan Silvio Cabrera Albert a las universidades Simon Fraser (SFU) y Columbia Británica (UBC) y participación como ponente en la **Conferencia Anual de la Asociación de Profesores de Lenguas Modernas de British Columbia** “El aprendizaje de lenguas: hoy, mañana y siempre” con la ponencia , octubre 2008.

Estas acciones han sentado pautas a favor del intercambio académico y científico sistemático entre la UPR e instituciones educativas canadienses como la Universidad Simon Fraser y la Universidad de British Colombia.

La creación de la Cátedra de Estudios Canadienses en la UPR fue coordinada por la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas y el Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior de la UPR sobre la base de la resolución Ministerial No. 178/92 la cual reconoce como uno de los objetivos de la Educación Superior la estimulación a la investigación y a la profundización acerca de la vida y obra de personalidades científicas e intelectuales destacados, nacionales y extranjeros, así como la promoción de acciones que aglutinen a científicos, profesores y estudiantes en tan noble y provechosa actividad para el conocimiento humano.

La apertura oficial de la Cátedra tuvo lugar el 20 de mayo del presente año en el marco precisamente de la II Taller “Lengua, Cultura y Educación: tendiendo puentes a través de las artes” (18-20 de mayo), evento que se desarrolló con un amplio programa académico- cultural que incluyó entre otras actividades:

Desarrollo de talleres:

- A. Teaching as an art (Hilary Spicer, UBC)
- B. Embodying Language (Amanda Kellock, Concordia)
- C. Instructional Strategies (Paul Boissonnault, Vancouver City College)
- D. Drama in the EFL Classroom (Cam Culham, University of Victoria)
- E. Music in the EFL Classroom (Dr. Caroline Riches, McGill University)
- F. Connections Through Theatre (Dr. Sharon Wahl, Simon Fraser University)
- G. Image Theatre and Life Stories (Dr. Ted Little, Concordia University)

H. Aboriginal Culture and the Arts (Colleen and Bob Hemphill, Gwa'sala-Nakwaxda'x Nation)

Visita al Proyecto Comunitario “Con amor y esperanza” del artista plástico J. Carrete.

Visita al Proyecto Comunitario “El Patio de Pelegrin”

Actividad con escritores pinareños, Centro Cultural “Hermanos Loynaz”



Desde el inicio de las relaciones de colaboración académica con representantes de las diferentes universidades canadienses que han visitado la UPR la idea ha sido “aprovechar las oportunidades que ofrecen las relaciones internacionales para promover proyectos, donativos y servicios académicos”, tal y como se reconoce en la Estrategia Maestra de Internacionalización vigente en la UPR.

A lo anteriormente señalado ha favorecido el apoyo brindado por la profesora canadiense Hilary Spicer quien ha demostrado en múltiples ocasiones ser defensora de nuestro proyecto social, favorecer la solidaridad con Cuba en amplios sectores educativos y sociales de Canadá y brindar su experiencia pedagógica a instituciones como el ISP “Félix Varela”, el ISP “E. J. Varona” y la UPR, además de haber colaborado en la realización de la serie didáctica “At Your Pace” para la enseñanza del inglés en las universidades cubanas.

A este proyecto académico y cultural se han ido sumando otros educadores canadienses que además de identificarse plenamente con nuestro país y nuestra Revolución, defienden un enfoque humanista en la educación usando para ello las artes. Ello ha propiciado que durante los dos talleres científicos realizados en la UPR (“Lengua, cultura y educación”) además de desarrollarse actividades académicas, se hayan organizado importantes visitas de los delegados canadienses a proyectos comunitarios e instituciones culturales de la provincia así como fructíferas jornadas de intercambio con escritores y artistas, las que han servido para promover el conocimiento de los visitantes acerca de nuestros valores culturales y sociales.

En sentido general, el interés de la Cátedra de la UPR está en utilizar las posibilidades de este espacio para consolidar la amistad histórica que caracteriza las relaciones entre Cuba y Canadá, divulgar resultados investigativos de la UPR, la vida y cultura de nuestros pueblos, a través de encuentros bilaterales, eventos científicos, proyectos con las universidades e instituciones canadienses, impulsar la cooperación académica y científica con educadores canadienses en dirección básicamente de la formación postgraduada en pedagogía (incluida didáctica de lenguas extranjeras y ciencias de la educación), medio ambiente, economía, turismo, agroforestal, geología, principales áreas de investigación de nuestra universidad; el desarrollo de proyectos de investigación científica; intercambio de profesores e investigadores; celebración de eventos científicos conjuntos; y la publicación de resultados investigativos.

En específico la Cátedra se propone desarrollar las siguientes tareas:

- 1 Promover y desarrollar investigaciones acerca de la vida, cultura e historia de nuestros pueblos con vistas a favorecer la amistad histórica que caracteriza las relaciones entre Cuba y Canadá.
- 2 Incentivar la labor de grupos científicos conjuntos que trabajan temáticas afines de investigación para coadyuvar a la colaboración e intercambio académico y cultural entre los pueblos de Cuba y Canadá.
- 3 Fomentar relaciones trabajo con las cátedras de estudios canadienses de las universidades cubanas y canadienses

- 4 Utilizar las posibilidades de la cátedra para divulgar resultados investigativos de la UPR, la vida y cultura de nuestros pueblos, a través de encuentros bilaterales, eventos científicos, proyectos con las universidades e instituciones canadienses.
- 5 Posibilitar una mayor relación de trabajo con las entidades canadienses en la provincia de Pinar del Río

CONCLUSIONES

- Desde el punto de vista conceptual la internacionalización deviene proceso integral que propicia la incorporación de la dimensión internacional a la misión y a las funciones sustantivas de las instituciones, llegando a formar parte importante de las estrategias generales elaboradas por cada universidad para alcanzar la calidad, excelencia y pertinencia a que aspiran
- En el caso específico de la Universidad “Hermanos Saíz Montes de Oca” de Pinar del Río, la internacionalización es asumida como un proceso continuo y permanente que permite integrar la dimensión internacional en los propósitos, las funciones y la forma de proveer la enseñanza, la investigación y los servicios de la Universidad en función de contribuir mediante la colaboración internacional, al mejor cumplimiento de los objetivos estratégicos de la organización en términos de desarrollo y de recursos, del programa de becarios extranjeros, del sistema de relaciones de solidaridad hacia Cuba y la elevación del prestigio internacional de la Educación Superior Cubana.
- La experiencia alcanzada por la Universidad de Pinar del Río evidencia que la lengua y la cultura pueden llegar a convertirse en fuente de inspiración y motivo para el desarrollo de la cooperación académica y científica interinstitucional y potenciar el redimensionamiento del proceso de internacionalización en aras de influir de manera importante en el cumplimiento de la misión de la UPR, propiciando el desarrollo de los recursos humanos, el desarrollo de la investigación científica, así como contribuir al crecimiento de la presencia de la universidad en las esferas de influencia internacional, que conduzca a su reconocimiento externo.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.

- Alcántara, Armando, 2000: *“Tendencias mundiales en la educación superior. El papel de los organismos multilaterales”*. CEIICH-UNAM, www.unam.edu.mx
- Arellano Marín, José Pablo: *“Competitividad internacional y educación en los países de América Latina y el Caribe”* Revista iberoamericana de Educación, #30-sep-dic-2002-de la Organización de estados iberoamericanos-OEI-
- Benavides Velasco, C. A. y Castillo Clavero A. M. 1996: *“El papel de la normalización en el contexto de una economía globalizada”* En VV.AA: *Globalización y empresas. Ponencias y comunicaciones al X Congreso de AEDEM. Granada.*
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, *“Calidad académica, prioridad universitaria”*, BUAP, México, 2002- www.buap.mx
- Castillo Clavero, A. M. 1988. *“Aproximación metodológica al contenido de la función social de la empresa”* Cuadernos de Ciencias Económicas y empresariales. Núm. 19, Junio. Universidad de Málaga, España.
- García Guadilla, Carmen (1998) *“La educación superior en Venezuela: una perspectiva comparada en el contexto de la transición hacia la sociedad del conocimiento”*, Revista Cuadernos del CENDES, no. 37.
- García Guadilla, Carmen (2001) *“Globalisation, Regional Integration, and Higher Education in Latin America”*, Keynote at the Globalisation and Higher Education. Views from the South, The Society for Research into Higher Education and Cape Town University, Cape Town.
- IADB. BID. 1997. *Higher Education in Latin America and the Caribbean. Strategy Paper*. Washington, D.C. IABD. www.unesco.fr
- Jallade, Lucila, Eddy Lee y Joel Samoff. 1994. *“International Cooperation”*. En Samoff, Joel (editor).
- López Segrera Francisco – *“Educación para todos, educación superior, desafíos y alternativas”*, Rev. Cub. De Educ. Sup., Vol XX, No2/2000, páginas 3-21.
- López Segrera Francisco, 2001 – *“Globalización y relaciones entre las universidades: retos del siglo XXI”*, Simposio Internacional sobre gestión de los Procesos Universitarios, U.P.R.-
- Malo, Salvador y Samuel Morley. 1996. *“La Educación Superior en América Latina y el Caribe”* Memoria de un Seminario de Rectores. Washington, D. C. BID-UDUAL.
- Martin Sabina, Elvira – *“Retos actuales para la gestión y el financiamiento de la Educación Superior”*, Rev. Cub. De Reduc. Sup., No 2/1999, página 45-57.
- Méndez, Nelson / Profesor de la Fac. de Ingeniería-UCV, *“La Renovación en la UCV (1968-1969): Érase una vez el futuro”*. www.ucv.edu.ve

- MES- *Informe de Balance de la actividad de relaciones internacionales del año 2002-* febrero del 2003.
- MES- *Documento: objetivos y acciones por países de interés del MES, año 2003.*
- MES-DRI- *Estrategia maestra principal para las relaciones internacionales-* 2003-2008.
- Núñez Jover, J. *La Ciencia y la Tecnología como procesos sociales*, Editorial Félix Varela, Ciudad de la Habana, 1999, 245 pág.
- Núñez Jover, J. *Ciencia, Tecnología y Sociedad*, Problemas Sociales de la Ciencia y la tecnología, ENPES, MES, (página 83), 279 páginas.
- OCDE. 1997. *“Examen de las Políticas Nacionales de Educación. México: Educación Superior”*. París: OCDE. www.unam.edu.mx
- Opendoors- www.opendoorsweb.org/
- Red universitaria virtual América Europa (RUVAE)- *“La educación superior en la segunda mitad del siglo XX. Los alcances del cambio en América Latina y el Caribe”* Editorial en www.ruvae.edu.ve
- Samoff, Joel – *“¿Cuáles son las prioridades y estrategias para la educación?”*, Revista Cubana de Educ. Sup. No 2/1999, página 3-25.
- Schugurensky, Daniel. 1998. *“La Reestructuración de la Educación Superior en la Era de la Globalización. ¿Hacia un Modelo Heterónimo?”*.
- Schwartzman, Simón. 1999. *“Prospects for Higher Education in Latin America”*. International Higher Education. The Boston College Center for International Higher Education, núm. 17, fall, 9-10.
- Tejerina , Fernando, 2000: *“La universidad demandada por la sociedad del conocimiento”*, Universidad de Valladolid. España. www.unival.es
- Torres, Carlos Alberto. 1996. *“Las Secretas Aventuras del Orden. Estado y Educación”* . Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Tunnermann, Carlos. 1995. *“Una Nueva Visión de la Educación Superior”*. San José: CSUCA.
- UNESCO. 1998. *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción (Documento de Trabajo)*. París: UNESCO.
- Vecino Alegret, F. – Intervención del Ministro de Educación Superior en el II Congreso Nacional del Sindicato de Trabajadores de la Ciencia, Diciembre/1997.
- Vessuri, Hebe (coordinadora). 1998. *“La Investigación y Desarrollo (I+D) en las Universidades de América Latina”*. Caracas: Fondo Editorial FINTEC

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA. DESAFÍOS PRESENTES Y FUTUROS

Lic. Abba, María Julieta
mjulieta.abba@gmail.com
CEIPIL-UNCPBA-FCH-

Resumen

Al inicio del siglo XXI, Argentina igual que la mayoría de las sociedades Latinoamericanas, con mayor o menor grado de desarrollo, se encuentran con la imperiosa necesidad de actualizar su sistema de Educación Superior. En este sentido, existe el común acuerdo de que una de las estrategias más innovadoras y complejas con las cuales cuentan las Instituciones de Educación Superior para enfrentar dicha situación, es la internacionalización.

Este trabajo tiene por objetivo abordar la Internacionalización de la Educación Superior (IES) en las Universidades Nacionales Argentinas y analizar cuáles son los desafíos que enfrentan estas instituciones a la hora de generar estrategias y políticas para su internacionalización.

En primer lugar se hará referencia al concepto de IES y los componentes más importantes que se encuentran en su seno. Luego se analizará la IES en Argentina como fenómeno de reciente importancia, los actores protagonistas de este proceso, las fuentes de financiamiento, las actividades que realizan las universidades y los planes estratégicos elaborados por las mismas respecto de la internacionalización. Por último, se mencionarán los principales desafíos y escollos enfrentados por las universidades al momento de establecer sus relaciones internacionales.

Palabras clave: educación superior, internacionalización, Argentina, desafíos

Abstract

At the beginning of XXI century, Argentina Like most Latin American societies with varying degrees of development, meet the urgent need to update its system of higher education. There is common agreement that one of the most innovative and complex strategies that have the higher education institutions to confront this situation, is the internationalization.

This work aims to explore the Internationalization of Higher Education (IHE) in the Argentinian National Universities and analyze what are the challenges facing these institutions in generating strategies and policies for internationalization.

First, it will refer to the concept of IES and the most important components found within it. Then, it is analyze the IES in Argentina as a phenomenon of recent importance, the protagonists of this process, sources of financing, the activities of universities and the strategic plans developed by them for the internationalization.

Finally, it is mention the main challenges and obstacles faced by universities when establishing its international relations.

Key words: Higher Education, internationalization, Argentina, challenges

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA. DESAFÍOS PRESENTES Y FUTUROS

Este trabajo tiene por objetivo abordar la Internacionalización de la Educación Superior (IES) en las Universidades Nacionales Argentinas y analizar cuáles son los desafíos que enfrentan estas instituciones a la hora de generar estrategias y políticas para su internacionalización.

En primer lugar se hará referencia al concepto de IES y los componentes más importantes que se encuentran en su seno. Luego se analizará la IES en Argentina como fenómeno de reciente importancia, los actores protagonistas de este proceso, las fuentes de financiamiento, las actividades que realizan las universidades y los planes estratégicos elaborados por las mismas respecto de la internacionalización. Por último, se mencionarán los principales desafíos y escollos enfrentados por las universidades al momento de establecer sus relaciones internacionales.

La Internacionalización de la Educación Superior: evolución, definiciones y elementos

La universidad es una institución que ha sido internacional desde sus orígenes. El traslado de profesores y estudiantes en busca de saberes, a través de distintos espacios territoriales que se encontraban unidos por el aspecto religioso y por el idioma; fue una de las características de aquella época (García Guadilla, 2005). Durante la primera mitad del siglo XX las dos Guerras Mundiales fueron causa de movilidad de profesores principalmente del continente europeo a Estados Unidos. Luego, a partir de la segunda mitad de ese siglo se produjo una gran movilidad de estudiantes desde los países del sur hacia los del norte. De esta manera, a lo largo del siglo XX, las instituciones universitarias latinoamericanas promovieron el intercambio de personas y acogieron a exiliados y refugiados políticos provenientes del extranjero.

A partir de la década del '50 los gobiernos comenzaron a otorgar becas poco fructíferas para el desarrollo integral de los países y para la consolidación de comunidades científicas, no obstante fueron útiles para reproducir y ampliar los grupos de elites compuestos por intelectuales que se formaron en universidades principalmente de Estados Unidos y en los países europeos. Según Didou Aupetit (2007) la característica de la vinculación internacional universitaria del siglo XX ha sido altamente coyuntural, fundada en el libre albedrío y los contactos individuales. La llegada de la década del '80 marcaría una desaceleración de la vinculación internacional universitaria como consecuencia de la crisis fiscal instalada en las universidades públicas¹. Por su parte, a partir de los '90 sectores gubernamentales y educativos comenzaron a ensayarse programas de IES a través del apoyo de actividades tradicionales como la firma de convenios, la asistencia a

¹ La década del 80, definida por la CEPAL como la década perdida, representa la crisis de la deuda de los países latinoamericanos que trajo aparejado la adopción de medidas de ajuste entre las que se encontraba la disminución de la inversión en educación. Ello generó un deterioro de la calidad educativa que se vio reflejado en el aumento de los índices de repitencia y en la disminución del rendimiento escolar. La crisis de los años 80, también estuvo asociada al aumento de la pobreza en la región.

congresos internacionales y la participación en alianzas y redes académicas. En esta década también creció el interés por parte de docentes e investigadores en adquirir una formación doctoral en el extranjero, en participar en redes internacionales de producción de conocimiento y en realizar publicaciones en otros países (Didou Aupetit, 2007).

De esta manera, en los últimos años del siglo XX e inicios del siglo XXI, en un contexto de transformaciones en las sociedades en relaciones al proceso de globalización y el desarrollo de las nuevas TIC'S (Tecnologías de la Información y la Comunicación), se instala fuertemente el tema de la internacionalización en la agenda de la educación superior.

En el plano teórico, la definición más utilizada acerca de que es la "Internacionalización de la Educación Superior", es la de Jane Knight (1994:2) que la considera como "el proceso de integración de una dimensión internacional e intercultural en las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución". Aquí podemos desglosar diversos aspectos que hacen a la comprensión de la internacionalización no como iniciativa de acciones individuales, sino como parte de un proceso integral que trasciende a todas las funciones de la universidad en un plano horizontal.

Otra definición que complementa a la de Knight es la que desarrolla Rudzki (1998:16):

"La internacionalización promueve un proceso de cambio organizacional, de innovación curricular, la experiencia del personal académico y administrativo, y la movilidad de los estudiantes con la finalidad de lograr la excelencia en la docencia, la investigación y en todas las actividades que forman parte de la función de las universidades" (Rudzki, 1998:16).

Según Gacel Ávila (2009), la definición de Rudzki es más precisa que la de Knight (1994) ya que hace hincapié en los rubros institucionales del proceso de internacionalización entre los que se pueden encontrar el cambio organizacional, la innovación curricular y la formación de recursos humanos.

Luego de las definiciones, es necesario hacer referencia a los distintos componentes de la IES. El primer lugar lo ocupa la movilidad de estudiantes, considerada como la actividad por antonomasia de la internacionalización de las universidades. El envío y la recepción de estudiantes permite mejorar la formación de los estudiantes incorporando una visión cultural y técnica internacional de sus estudios. Asimismo se genera un proceso de enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje al incrementar la presencia de estudiantes de otros países en las aulas (Theiler, 2005).

En segundo componente es la movilidad de docentes e investigadores, que se encuentra estrechamente vinculada con el primer elemento de la IES ya que a partir del vínculo creado inicialmente por los estudiantes con otras instituciones extranjeras, se puede proceder al intercambio de docentes e investigadores. Aquí podemos encontrar dos tipos de movilidad: la que se encuentra relacionada con la docencia propiamente dicha y la movilidad que se realiza en términos de investigación a través de un proyecto o plan de trabajo. De esta manera, el intercambio y la experiencia internacional, sea con apoyo institucional o por incentivo propio, aporta al rol docente una visión multicultural y propicia la construcción de redes académicas con el objetivo de coadyuvar al fortalecimiento institucional.

El tercer elemento son las redes y programas internacionales que actúan como marco para el desarrollo del proceso de IES. Según la Secretaría de Políticas Universitaria (SPU)² una red universitaria internacional es una forma de colaboración asociativa y horizontal entre instituciones educativas constituyéndose como una herramienta para el mejoramiento de la calidad, la investigación y el desarrollo institucional. La importancia y la permanencia de la red van a radicar en el establecimiento de proyectos y objetivos conjuntos.

El último componente, considerado como la dimensión más reciente el campo de las relaciones internacionales universitarias, junto con la “Internacionalización en Casa”³, es la internacionalización del currículum. Esta estrategia presenta diversas variables relacionadas con la integración de la dimensión internacional en las políticas institucionales en materia de docencia e investigación, la generación de planes de estudios basados en competencias que permitan integrar el currículum con estándares reconocidos a nivel internacional, la utilización de créditos académicos que permitan la comparación de asignaturas y los módulos de las carreras, los programas de doble titulación y los programas o asignaturas dictadas en otros idiomas.

La dimensión internacional en la Educación Superior Argentina

Se puede afirmar que Argentina no se encontró ajena a la creciente centralidad que adquirió la temática hacia fines del siglo XX. Según Theiler (2005) este interés se debió principalmente a dos factores: el primero referido a la apertura latinoamericana para el intercambio universitario por medio de actividades relacionadas con la cooperación entre Latinoamérica y España, a través del financiamiento otorgado por la Agencia Española para la Cooperación Internacional (AECI), que posibilitó el comienzo de actividades internacionales planeadas institucionalmente; y el establecimiento de las becas Mutis⁴. Ante la necesidad de organizar estas actividades y la notable ausencia de estructuras administrativas encargadas del manejo de las actividades internacionales, las universidades se vieron obligadas a crear estructuras para llevar adelante sus relaciones internacionales.

El segundo factor se encuentra relacionado al proceso de integración del Mercosur que incluye a los sistemas de Educación Superior de Argentina, Uruguay, Paraguay y Brasil. En el seno de dicha integración, se han llevado adelante iniciativas como la Asociación Universitaria del Grupo Montevideo (AUGM) y el Consejo de Presidentes Universitarios para la Integración de la Subregión Oeste (CRISCO). También podemos

² La Secretaría de Políticas Universitarias fue creada en 1993 en el marco del Ministerio de Educación de Argentina.

³ La Internacionalización en Casa representa una etapa de reciente importancia en el desarrollo de la dimensión internacional de la educación. Se encuentra relacionada a cuestiones estructurales de la institución, representando la necesidad de diferenciación y promoción de la competencia de la universidad. Contrario al modelo de cooperación más tradicional, la Internacionalización en Casa se lleva a cabo principalmente en el seno de la propia universidad.

⁴ El otorgamiento de las becas Mutis se enmarca dentro del Programa Mutis, aprobado en la II Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado en Madrid en 1992, cuyo principal objetivo fue promover e incrementar el desarrollo económico y social de los países iberoamericanos

encontrar iniciativas como Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado Universitario (MEXA) que contempla las carreras de agronomía, ingeniería y medicina; y en lo que respecta a la movilidad, se ha creado un programa de Movilidad Académica Regional para los Cursos Acreditados por el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado en el MERCOSUR (MARCA), basado en un programa de movilidad asociado a las carreras acreditadas por el MEXA.

Otro factor que contribuyó a la consolidación de la dimensión internacional en las universidades nacionales argentinas fue el Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA)⁵. Su creación en el 2006, dio cuenta del interés por parte de los sectores gubernamentales en promover actividades universitarias en el exterior, proponiendo a la universidad no sólo como receptora de políticas de otros países sino también como productora de sus propias políticas de inserción internacional. Hasta su creación, las universidades participaban del proceso de IES de un modo muy poco esquemático y en general siendo sujetos de las estrategias de internacionalización de otros países, básicamente de la Unión Europea y de aquellos que tenían una política de IES más desarrollada; por lo que no había ni una estrategia nacional, ni una estrategia de cada una de las instituciones de poder definir cuáles eran sus intereses y sus objetivos en el marco de las relaciones internacionales universitarias.

Para dar cauce a esta meta, el programa lanzó diversas convocatorias entre las que se encontraron: el fortalecimiento o la creación de Áreas de Relaciones Internacionales, el fortalecimiento de Redes Interuniversitarias y Misiones Universitarias al Extranjero. En el marco de cada convocatoria, el PPUA realiza un llamado a las universidades para la presentación de proyectos, donde aquellos que son aprobados reciben financiamiento para su ejecución con una contraparte de la universidad. En base a ello, a través de la primera convocatoria de fortalecimiento o creación de las Áreas de Relaciones Internacionales, el PPUA permitió la creación de un espacio dentro del organigrama de las universidades que se encargue de llevar adelante la vinculación internacional de la institución. Otra línea de trabajo que desarrolla el PPUA, junto con la cancillería argentina, es el financiamiento de un pabellón argentino en las principales conferencias y ferias internacionales de Educación Superior, como la feria que organiza la Asociación Europea de Educación Superior, la feria de la Association of International Educators (NAFSA) que cada año cambia de ciudad dentro de Estados Unidos y Canadá, la feria del libro en Frankfurt, la feria del Libro en Guadalajara, entre otras.

Es necesario destacar que actualmente el programa sigue vigente y que algunas de las convocatorias que se han realizado ya van por su cuarto lanzamiento, principalmente aquellas vinculadas a los aspectos internacionales.

Otro programa que se desarrolla en el marco de la SPU, es el Programa de Cooperación Universitaria Internacional que participa en la elaboración y ejecución de proyectos bilaterales y multilaterales de cooperación educativa - como el Programa de Centros Asociados de Posgrados entre Brasil y Argentina (Convenio CAPES-SPU), o el proyecto "Alfa Tuning América Latina", que cuenta con financiamiento de la Comisión

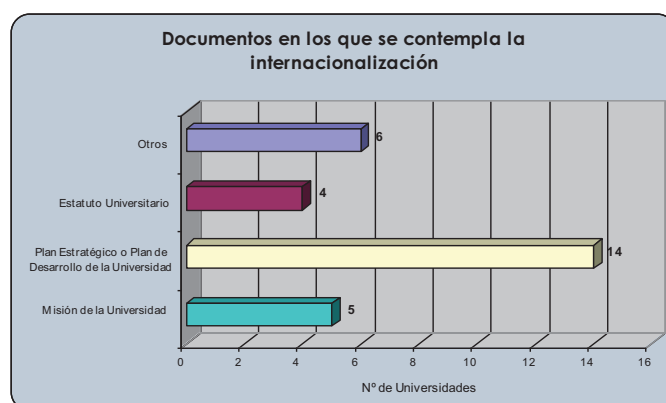
⁵ El Programa de Promoción de la Universidad Argentina se crea en Junio de 2006 durante la gestión del Ministro de Educación Daniel Filmus y se encuentra asentado dentro de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Europea. Por otro lado, colabora con la Dirección Nacional de Cooperación Internacional (DNCI) en la realización de convocatorias a becas, cursos, y concursos, que pueden resultar de gran utilidad para estudiantes, docentes e investigadores argentinos. Asimismo, junto con las universidades del país, el Programa organiza encuentros con sus referentes de cooperación internacional, rectores, secretarios, investigadores, académicos, a fin de construir y consolidar un espacio regional y nacional para aprovechar todas las oportunidades de cooperación educativa y académica. En base a entrevistas semi-estructuradas realizadas a los responsables del programa de Cooperación Internacional, se pudo corroborar que dentro de las convocatorias y proyectos promovidos, se priorizan los lazos con países del Mercosur, más específicamente con Brasil; en segundo lugar aparece el bloque europeo y en tercer lugar Japón.

Ahora bien, dentro de los actores protagónicos del proceso de internacionalización de las Universidades Nacionales Argentinas podemos realizar una distinción entre los actores gubernamentales, como el Ministerio de Educación (PPUA y Programa de Cooperación Universitaria Internacional), el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y el Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto; y los actores universitarios, que contemplan a la institución educativa como tal y a las personas que se encuentran dentro de ella (docentes, investigadores, personal no docente, alumnos, etc.).

Principales desafíos que enfrentan las universidades argentinas ante la IES

A pesar de que la IES es un fenómeno que se ha desarrollado recientemente, las universidades nacionales argentinas no desconocen la importancia que reviste para el fortalecimiento institucional. El siguiente cuadro extraído de un Relevamiento de Actividades de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales Argentinas realizado por la Universidad Nacional del Litoral, muestra el nivel de prioridad otorgado a la IES, a través de su contemplación en los documentos institucionales. Allí se puede observar que de un total de 21 universidades, 18 contemplan la dimensión internacional en alguno de sus documentos, principalmente en el Plan Estratégico o Plan de Desarrollo de la Universidad; mientras que 2 universidades no tienen desarrollado el aspecto internacional en sus documentos y la universidad restante (Universidad de Buenos Aires) no brindó esta información.



Luego de llevar adelante el proceso de creación de las ORI'S (Oficinas de Relaciones Internacionales) y de contemplar en los documentos institucionales la dimensión internacional, los desafíos que enfrentan las Universidades Nacionales Argentinas se encuentran relacionados con la elaboración de políticas y planificación en materia de internacionalización. Y es aquí donde las construcciones teóricas y conceptuales sobre lo que significa internacionalizar una universidad se separan de la realidad institucional que viven cotidianamente las universidades en la gestión de las relaciones internacionales. Surgen dificultades en torno a la comunicación entre las distintas unidades académicas y los responsables del área de relaciones internacionales, como así también la proliferación de la vinculación internacional a través de contactos individuales y/o sectoriales de los grupos de investigación o de las facultades y se obstruye el accionar de la ORI en cuanto a su función de centralizar las relaciones internacionales de la institución en su conjunto. Es por ello que se plantea la necesidad de obtener una mirada de la internacionalización como un proceso continuo, permanente y comprensivo, que involucre a toda la comunidad universitaria en el cumplimiento de la misión internacional de la institución. En este sentido, la internacionalización debe ser abordada como una actividad transversal al conjunto de las funciones universitarias, en oposición a las actividades internacionales que nacen por iniciativas de individuos particulares. Para concretar una visión horizontal, el personal de las ORI'S puede realizar encuentros periódicos con las autoridades, docentes, no docentes e investigadores de las distintas unidades académicas, para informar las actividades lleva a cabo la oficina y coordinar aquellas iniciativas que se podrían realizar en conjunto.

Otro escollo que se puede encontrar es la falta de presupuesto propio de las ORI'S y, en aquellos casos en los que se cuenta con el mismo, el financiamiento suele ser escaso. Por ello, es un desafío para aquellas personas encargadas de las ORI'S, transmitir la importancia del fortalecimiento de la dimensión internacional a las autoridades máximas de la universidad. Asimismo, se puede destacar que tanto las universidades como los sectores gubernamentales, no cuentan con mecanismos de evaluación de los programas y estrategias implementadas para la IES, lo que en ciertas ocasiones dificulta la tarea de realizar un balance sobre el rumbo de la política de internacionalización que lleva adelante tanto el sector gubernamental como el universitario.

La escasez de recursos humanos en el área de relaciones internacionales también dificulta la realización de las actividades de las ORI'S. En este sentido, un incremento del personal sería pertinente, como así también la capacitación del personal técnico, administrativo y no docente acerca de la IES.

Por último, se puede observar que las universidades no cuentan con una visión sobre cuáles son las ventajas de la IES y no cuentan con una política de planificación de las estrategias de internacionalización, por lo que se hace indispensable dar un debate hacia adentro de la universidad sobre qué es la IES, cuáles son las áreas prioritarias que conviene promover y definir una política para llevar adelante el proceso de vinculación internacional de la universidad.

Conclusiones

A lo largo del trabajo se ha planteado la importancia que ha adquirido el fenómeno de la IES en las últimas décadas. Ello ha llevado a descubrir que el desarrollo teórico sobre la temática es escaso y que la mayoría de los autores pertenecen Europa, Estados Unidos o Canadá, destacando una escasez de estudios latinoamericanos y, principalmente, argentinos sobre la dimensión internacional de las universidades. También se ha planteado el surgimiento de un nuevo concepto de “Internacionalización en Casa” que debe ser estudiado y abordado de manera crítica, con un criterio que responda al Sistema de Educación Superior Argentino de carácter gratuito y que no considera a la educación como un bien transable. Este pensamiento no debe ser tomado solamente como un acto declarativo, sino más bien debe ser internalizado hacia adentro de cada institución universitaria en todas las acciones que se emprendan.

En el plano de la dimensión internacional de las Universidades Nacionales Argentinas, es necesario destacar el rol activo que ha desempeñado la Secretaría de Políticas Universitaria como promotora de la IES a través del PPUA y el Programa de Cooperación Universitaria Internacional. Sin embargo, estos programas, al igual que las instituciones universitarias, no cuentan con mecanismos de evaluación de políticas de IES. En este caso, la investigación complementada con la gestión de las ORI'S, podría dar lugar a evaluaciones que midan el impacto de las actividades llevadas a cabo por las universidades y por las instancias gubernamentales.

De esta manera, los procesos de evaluación y planificación de IES surgen como una necesidad para que las universidades tengan plena autonomía respecto a la definición de sus políticas y que las mismas no terminen siendo una respuesta a propuestas de financiamiento impuestas desde afuera. En este camino, la Secretaría de Políticas Universitarias tuvo un rol importante en incentivar a las universidades en la definición de estrategias de IES.

Bibliografía

Didou Aupetit, S. (2007): “La internacionalización de la educación superior en América Latina: oportunidades y desafíos”. Conferencia dictada en el Pabellón Argentina de la Ciudad Universitaria, Córdoba.

Gacel Ávila, J. (2009): “Modelo de Oficinas de Relaciones Internacionales”, en: “Casos Prácticos para la Gestión de la Internacionalización en la Universidades”, Safiro II.

García Guadilla, C. (2005). “Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior. Interrogantes para América Latina”. En: Cuadernos del CENDES, año 22. N° 58, Tercera Época.

Knight, J. (1994): “Internationalization: Elements and Checkpoints. Monografía investigativa. N°7. Oficina de Canadá para la Cooperación Internacional. Ottawa.

Relevamiento de actividades de cooperación internacional de las universidades nacionales argentinas. Documento de trabajo, Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales (RedCIUN), Universidad de Córdoba, Argentina.

Rudzki, R. (1998) “The strategic management of internationalization-Towards a model of theory and practice”. Tesis Doctoral, Newcastle, School of Education, University of Newcastle upon Tyne.

Shoormann, D. (1999). “The pedagogical Implications of diverse conceptualizations of Internationalization”: a U.S. – base case study”. En: Journal of Studies in International Education, Nueva York, CIEE.

Theiler, J. (2005). Internacionalización de la educación Superior en Argentina. En De Wit, Hans et al. (Eds.). “Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional” (pp.71-112). Bogotá: Banco Mundial y Mayol Ediciones.

Sitios de Organismos Oficiales:

Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Argentina. Sitio Oficial: www.me.gov.ar/spu

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT), Argentina. Sitio Oficial: www.mincyt.gov.ar

Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto, Argentina. Sitio Oficial: <http://www.mrecic.gov.ar/>

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: INTERNACIONALIZAÇÃO COLONIZADORA OU EMANCIPATÓRIA?

Ranilce Guimarães-Iosif (ranilce@ucb.br)¹

Aline Veiga dos Santos (aveigadossantos@gmail.com)²

Angela Sugamoto Westphal (nutrica@yahoo.com.br)³

Resumo

A internacionalização da Educação Superior, no âmbito da globalização neoliberal, tem adquirido maior importância e novos significados frente ao mercado competitivo na sociedade contemporânea. A ótica lucrativa, imposta pela globalização hegemônica estabelece novas formas de regulação para esse nível de ensino, tornando-o cada vez mais voltado para os interesses mercadológicos. Diante dessa realidade, o presente artigo discute as questões e os desafios contemporâneos da internacionalização da educação superior no Brasil e questiona se os acordos estabelecidos com os países do Norte Global promovem a colonização ou a emancipação do nosso país. O texto faz uma análise documental e bibliográfica e conclui que a internacionalização da educação superior no Brasil funciona segundo interesses de organismos internacionais e de grandes corporações nacionais e multinacionais que impõem um tipo de educação que favorece novas formas de colonização de mentes e de exclusão social. Nesse sentido a educação de qualidade gestora de equidade e da emancipação social tornam-se grandes desafios a serem alcançados e perseguidos por educadores e sociedade civil organizada. Torna-se urgente a adoção de um modelo contra-hegemônico de governança educacional, que seja efetivamente democrático e valorize todas as formas de saberes, sejam eles formais, não formais ou informais.

Palavras-Chave: Globalização e Colonização, Internacionalização da Educação Superior, Equidade e Emancipação Social.

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (Brasil) e coordenadora do Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas, Governança Educacional e Cidadania. Doutora em Política Social pela Universidade de Brasília, Brasil e Pós-doutora em Educação pela *University of Alberta*, Canadá.

² Aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (Brasil) e coordenadora discente do Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas, Governança Educacional e Cidadania..

³ . Especialista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil.

Key words: Globalization and Colonization, Internationalization of Higher Education, Equity and Social Emancipation.

Introdução

Nas últimas décadas, a Educação Superior tem ultrapassado as fronteiras dos Estados-Nação e assumido novos e distintos papéis diante da globalização-neoliberal. Atualmente, este setor educacional desperta interesse não só das Universidades ou dos governos locais, mas também de novos atores nacionais e internacionais que passaram a ter grande influência no processo de elaboração e implementação de políticas públicas, fazendo com que o papel da educação como instituição do Estado seja cada vez mais questionado (MARTENS, LEUZE, RUSCONI, 2007; JAKOBI, 2007).

Em busca de desenvolvimento e fortalecimento, os países do Sul, em especial o Brasil, têm feito diversos acordos com os Organismos Internacionais (OIs) e com grandes corporações de âmbito nacional e internacional. Nesse escopo, a Internacionalização da Educação Superior ganha cada vez mais espaço e importância, principalmente, porque é uma área de grande interesse econômico pelo lucro que pode render para os empresários. Embora no discurso, esses pactos estejam cunhados sob características de desenvolvimento social e humanitário, Guimarães-Iosif (2009b) ressalta que esses acordos trazem consigo um modelo de boa governança, democracia e participação que merecem ser analisados em profundidade. A sociedade civil e os movimentos sociais precisam analisar criticamente esses acordos e políticas internacionais, já que a maioria deles ao invés de descolonizar apenas reforçam laços históricos de colonização e manutenção da pobreza política, educacional e social.

Os países do Norte Global e os OIs assumem posição de controle, enquanto os países do Sul continuam como objeto de exploração econômica, cultural e social (GUIMARAES-IOSIF, 2009a; 2009b). Na verdade, um mundo fascinante, mais muito complexo da educação transfronteiriça, está emergindo (KNIGHT, 2007). As novas regulações do processo de Internacionalização da Educação Superior ao

ultrapassarem as fronteiras precisam ser discutidas, o objetivo é identificar os reais interesses dos países do Norte Global e dos Ols em “cooperar com o desenvolvimento” dos países do Sul.

Diante deste contexto, o presente artigo tem por finalidade problematizar a dinâmica atual da internacionalização da educação superior no Brasil. Questiona se esse processo, amparado pelo viés da globalização neoliberal, promove uma educação voltada para a promoção da equidade e emancipação social ou para a exclusão e novas formas de colonização? O texto encontra-se dividido em três partes. A primeira apresenta o panorama da internacionalização no Brasil frente à globalização neoliberal. A segunda analisa se as políticas de regulação impostas pelos Ols ajudam a promover a descolonização do país ou se concretizam as políticas elitistas e exclusivistas que reproduzem e aprofundam a iniquidade social. A terceira e última parte discute os desafios da internacionalização da educação superior no Brasil diante da promoção de uma educação de qualidade voltada para equidade e emancipação social. Conclui-se que a internacionalização da educação superior no Brasil é um processo crescente que precisa ser melhor problematizado por educadores e pela sociedade civil, no sentido de diminuir os riscos que uma educação direcionada para os interesses do mercado neoliberal nacional e internacional podem trazer para o país.

1. Internacionalização do ensino superior no Brasil: processo de globalização neoliberal

A globalização em marcha trouxe mudanças expressivas para a sociedade contemporânea e direciona-se ao atendimento das premissas impostas pelo neoliberalismo. Para Teodoro (2008, p. 24), a globalização – projeto de desenvolvimento global – apresenta como pilares fundamentais uma “estratégia de liberalização e privatização dos meios de produção e a afirmação do axioma das vantagens competitivas”, tendo uma nova concepção de desenvolvimento não muito clara, adjetivada de sustentável, que acaba por trazer novamente para o primeiro plano a teoria neoclássica do capital humano.

Bernheim e Chauí (2008) ressaltam que a globalização neoliberal é fragmentada, ou seja, acumula as vantagens em um setor cada vez menor da população dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, entendendo as desvantagens por setores mais amplos. Sendo predominantes os interesses do capitalismo transnacional, que impõem ao mundo os interesses econômicos e financeiros. Para Santos (2010a, p. 32) “a progressiva sobreposição da lógica do desenvolvimento da modernidade ocidental e da lógica do desenvolvimento do capitalismo levou à total supremacia do conhecimento-regulação” que recodificou o conhecimento-emancipação. Assim, o autor reforça que o colonialismo contemporâneo foi reconfigurado como forma de conhecimento-regulação, isto é, o colonialismo como ordem vigente.

Para Santos (2005), desde a década de 90 a governança se tornou a matriz política da globalização neoliberal, essa matriz significa a estrutura básica de um ambiente fomentador de toda rede de idéias pragmáticas de padrões de comportamento cooperativo, partilhados por um grupo de atores selecionados com os seus respectivos interesses. Nesse sentido, Teodoro argumenta que:

O neoliberalismo não se restringe à atividade econômica, perpassando a várias esferas sociais. Na educação significou uma mudança radical de prioridade na agenda política: o ideal social-democrata da igualdade de oportunidades, que esteve na base da fortíssima expansão educativa do pós-Segunda Guerra, foi substituído por um vago conceito de qualidade, ponto de partida da trilogia reformadora das últimas décadas – competitividade, *accountability* e performatividade (2008, p. 158).

O autor considera que o conceito de qualidade imposto pela atual agenda hegemônica no campo educacional deve ser contraposto por uma outra agenda baseada na coesão social. Romão (2009) acrescenta que a internacionalização da educação superior no Brasil vem sendo promovida pela acelerada globalização econômica e financeira. Até pouco tempo, a internacionalização acontecia por meio de parcerias entre as IES nacionais e estrangeiras. A educação e seu papel integrador têm seguido a lógica da mercantilização, com a redução do papel do Estado como agente provedor e a privatização das Instituições de Ensino Superior (IES). Para a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Educação Superior é vista como um serviço, um bem de consumo e, portanto necessita de padrões de organização e regulação (SANTOS, 2010a; MARTENS, RUSCONI, LEUZE, 2007;

MOROSINI, 2006). Hoje, o fenômeno ocorre, principalmente, pela transferência de sua manutenção aos organismos multilaterais. “Os novos provedores não disfarçam sua intenção mercadológica” (p. 37).

Uma das premissas básicas presentes nos discursos de apoio à internacionalização do ensino superior é a sua capacidade de promover o multiculturalismo, através da interação constante de pessoas de origens étnicas e culturais das mais diversas possíveis (UNESCO, 2009). No entanto, não é este tipo de resultado que se encontra nos processos de internacionalização do ensino superior. Comprometidos com a lógica reprodutivista do sistema capitalista de produção, não se tem percebido nos processos de internacionalização a promoção de políticas multiculturais. Ao contrário, a internacionalização das IES tem sido forte motor para o desenvolvimento de uma nova hegemonia global (SANTOS, 2006), que nega, reprime e enfraquece a formação política e ativa do cidadão brasileiro, ou seja, continua com o processo de colonização de mentes (GUIMARÃES-IOSIF, no prelo). Os elementos culturais compartilhados acabam influenciando os comportamentos dos agentes regulados pela sua institucionalização como algo positivo e necessário, como as metas necessárias para o progresso, racionalização, justiça, individualismo e – como instituição central – a educação como um meio para o desenvolvimento individual e coletivo dos Estados-Nação (JAKOBI, 2007).

A globalização mudou o processo de internacionalização da educação superior no mundo, acelerando a formulação de políticas educacionais, estatais e não estatais, de transnacionalização, direcionando-se ao mercado econômico e financeiro. A universidade está impregnada por interesses econômicos e políticos. Nas palavras de Dagnino (2008, p. 61), não existe na universidade um conhecimento não politizado. Nesse sentido é preciso ter a intenção, “no sentido de internalizar a agenda do debate social, dos movimentos sociais como diretriz. Ou seja, temos que agir com a intenção clara de conhecer os problemas sociais e resolvê-los”. O autor ressalta que 70% dos gastos em pesquisa em todo mundo é gasto empresarial, somente 30% é gasto público. “E destes 70%, 70% são de empresas transnacionais. Os processos de geração do conhecimento contemporâneos estão contaminados pelos valores e interesses associados à apropriação privada do conhecimento” (p. 64).

Cabe ressaltar que esse gasto empresarial elevado em pesquisa se deve a Lei que o Governo Federal sancionou em 2007, que preconiza o incentivo as pesquisas a partir da redução fiscal das empresas que investirem em projetos desenvolvidos por instituições públicas. O sentido dessa medida é aproximar o setor produtivo e industrial da pesquisa acadêmica aplicada, de acordo com o que está determinado pela Lei nº 11.487 (BRASIL, 2011). Essa lei aponta a tendência mercadológica na educação.

2. Políticas de regulação impostas pelos Organismos Internacionais: colonização ou emancipação

Dentre os vários organismos internacionais que passaram a fazer parte do novo processo de governança educacional no Brasil e no mundo, podemos citar o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Fundada em 1945, a UNESCO é certamente uma das agências internacionais com maior influência no setor educacional mundial desde o período pós-guerra, com impacto significativo tanto na elaboração de políticas como na implantação de novas propostas curriculares no cenário internacional (MUNDY, 2008). Em relação ao Banco Mundial, Borges (2003) destaca que ocorreu uma forte mudança nas suas políticas e linhas centrais de ação na última década, quando seu foco operacional migrou para questões de reforma educacional dando atenção a viabilidade política das reformas estruturais e, aos custos sociais associados a estas reformas.

Recentemente, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tornou-se uma importante participante na política educacional, ela tem se envolvido cada vez mais como um agente influente, moldando discursos e referências na política educacional. A OCDE mudou sua abordagem, enquanto no passado ela focava o estado individualmente, agora ela compara os estados com eles mesmos e com critérios padronizados. Essas comparações diretas geram estatísticas com relação ao desenvolvimento da educação e colocam os estados sob grande pressão para reformar os seus sistemas, pois tornam essas informações

mais facilmente acessíveis e interpretáveis para políticos, mídia e para o público mais amplo (MARTENS, 2007; RUSCONI, LEUZE, 2007).

Guimaraes- Iosif (2011) destaca que o processo de internacionalização e mercantilização do ensino superior nas universidades das potências econômicas do mundo, bem como nos de países do hemisfério Sul está causando mudanças profundas para em seus currículos, missão e estrutura. As declarações de Sorbonne (1998) e Bolonha (1999) são exemplos da amplitude e complexidade dessas mudanças. Com a intenção de fortalecer e proteger os seus mercados, estes pactos visam garantir uma certa unidade curricular e uma melhor mobilização entre professores e alunos de instituições de ensino superior nos países da União Europeia (SANTOS, ALMEIDA FILHO, 2008; BALZER E RUSCONI, 2007). Preocupado com os efeitos da internacionalização e mercantilização da educação nos projetos nacionais de educação dos países do Hemisfério Sul, (2008) Santos destaca que as medidas neoliberais adotadas pelo mercado global neoliberal não só interferem com o sector econômico, mas também com na política e espaço social.

A internacionalização da educação superior no contexto de um mundo globalizado necessita ser submetida ao crivo da reflexão crítica de alunos e educadores do setor e da sociedade civil de um modo geral.

A expansão da globalização pode produzir homogeneidade que impeça maior reflexão sobre o que projetamos para o futuro. Por isso, é sempre interessante perguntar o que há por trás das aparências das políticas, dos acordos e tratados, e não se deixar enganar por imagens que fascinam, mas escondem desigualdades e opressões, como ainda a capacidade que tivemos de superar autoritarismos e derrotá-los politicamente. As práticas educacionais também sofrem ameaças dessas práticas fascistas que apagam a implantação de direitos mais amplos e coletivos (BRASIL, 2009, p.22)

A educação tem sido usada como fonte de poder no processo da globalização neocolonizadora. Abdi (2008) ressalta que mesmo com o fim do colonialismo, a maioria das ex-colônias continua a adotar políticas e práticas que refletem e reproduzem a cultura e o modelo dos sistemas de educação dos países do Norte. A internacionalização da educação ao ultrapassar as fronteiras dos Estados-Nação tem facilitado a difusão de modelos educacionais que mantém, promovem e aprofundam a situação de opressão dos povos colonizados.

As OIs remeteram a educação para outras arenas da política internacional ampliando assim seus campos de ação. Esse novo interesse internacional sobre o domínio da educação em outros países causa uma mudança do foco da atuação da política na educação. Antes, a educação era responsabilidade fundamentalmente do Estado e um elemento central de sua soberania e autonomia, hoje as OIs e agentes do mercado nacionais e internacionais estão cada vez mais infiltrando seus interesses na política educacional (MARTENS, RUSCONI, LEUZE, 2007).

Baseado nesse conjunto de argumentos Guimarães-Iosif (2009a; 2011) destaca que na atualidade, as universidades do Norte global empregam um modelo empreendedor que favorece os programas de internacionalização, objetivando, cada vez mais, educar cidadãos globais, aptos a competir e obterem sucesso enquanto expostos às diversas condições do mercado internacional. Podem-se identificar dois tipos de políticas de internacionalização: a relação horizontal entre países do Norte Global, baseada no conceito de aprendizagem e colaboração com os países, os quais a economia, cultura e valores são similares; e a relação vertical entre países do Norte e os países do Sul menos desenvolvidos economicamente, em que o discurso de ensinar e ajudar, são baseados, na maioria das vezes, na exploração. Esta última acontece de cima para baixo, é fundada no princípio em que o conhecimento criado nos países do Norte deve ser sobreposto ao dos países em desenvolvimento. Este modelo mostra como a ideia de superioridade entre as pessoas continuam forte e contribuem para perpetuar a opressão e desigualdade no mundo. O conhecimento é usado como uma arma no processo de colonização de mentes dos cidadãos do Sul Global.

3. Desafios da internacionalização da educação superior no Brasil diante da globalização neoliberal

A Internacionalização da Educação Superior é considerada como qualquer esforço sistemático que tenha como objetivo tornar a educação superior mais correspondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho (MOROSINI, 2009). Diante da complexidade da expansão da educação superior e da globalização, que ultrapassam as fronteiras nacionais, Morosini (2006) chama a atenção para a urgência de estudos e políticas públicas que repensem a perspectiva mercadológica e contribuam para a qualidade

acadêmica social, isto é, que contribuam para uma internacionalização emancipatória.

O papel e a atuação da educação nestes tempos de globalização são muito complexos e de grande impacto social. “O principal desafio é o de contribuir para tornar menos injusto e desigual o mundo humano” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 112). Santos (2010b) reforça que o grande desafio assenta em promover e intensificar as formas de cooperação transnacional existentes, multiplicando-as no cenário dos acordos bilaterais e/ou multilaterais pautados em princípios de benefícios mútuos e fora do quadro dos regimes comerciais.

Os riscos e os benefícios da internacionalização da educação superior variam entre os países do Norte e Sul Global. Knight (2007) argumenta que as oportunidades e os riscos dependerão da habilidade dos países em desenvolver políticas e regulações para integrar as políticas mundiais dentro do sistema nacional de educação superior, o qual poderá ser capaz de cumprir ou não com as metas sociais, culturais e econômicas. São as políticas e os verdadeiros interesses dos países quem vão determinar as ações e os programas a serem destinados aos seus cidadãos, deixando claro os reais objetivos: inclusão ou exclusão; liberdade ou opressão; descolonização ou colonização de mentes.

As políticas internas dos países e a capacidade de organização da sociedade civil organizada é quem vão determinar se a internacionalização da educação será um risco ou uma oportunidade, se a colaboração dos países do Norte Global está a favor da colonização de mentes e da supervalorização do econômico ou da colaboração para o progresso social e desenvolvimento dos países. No caso do Brasil, observa-se que as políticas públicas voltadas para a internacionalização da educação superior estão caminhando mais para o lado dos riscos do que dos benefícios: a) houve o aumento do acesso ao ensino superior, o número de alunos matrículas passou de 3,5 milhões em 2002, para 6,3 milhões em 2010⁴, o contraponto é que a qualidade perdeu espaço para a quantidade; b) o investimento na educação superior pública diminuiu, ao passo que os subsídios e investimentos na IES privadas subiram, 88,3% das IES são privadas; c) a graduação e a pós-graduação no país, ainda, permanecem elitizadas, a grande maioria das pessoas

⁴ Dados do Censo da Educação Superior 2010.

que participam dos programas de internacionalização são da classe alta; d) o inglês é a língua universal em tempos de globalização, e a grande massa no país não tem domínio da língua, dificultando a inserção no campo transfronteiriço; e) as políticas nacionais e dos organismos multilaterais, dentro do país, são orientadas para a eficácia, produtividade e competição enquanto que a equidade e justiça social ficam apenas no discurso e perdem espaço para outros interesses mercadológicos que dominam o setor.

A internacionalização da educação no país necessita de políticas que promovam uma educação que dê conta de formar um “cidadão para atuar neste contexto globalizado de modo emancipado e não em uma posição de assimilado ou colonizado” (GUIMARÃES-IOSIF, 2009a, p. 14). A autora acrescenta que os modelos de educação global que os países do Norte estão levando para os países do Sul, por meio de suas organizações e políticas internacionais, precisam ser questionados e analisados.

Nesse sentido, Almeida, Souza e Mancini (2008) salientam a necessidade de se criar uma política que exija a função social da pesquisa, ou seja, além de financiar os projetos necessários ao mercado, pede-se em contrapartida recursos para pesquisas de relevância social, que promovam a equidade e permitam a construção de uma nova realidade econômica. É importante que o governo abra espaços para a internacionalização da educação, todavia não significa que se devam fechar as portas para as pesquisas voltadas para a população. A ampliação desses espaços de pesquisa exige uma reformulação das diretrizes econômicas e das políticas nacionais e internacionais. Segundo os autores, frente à tendência hegemônica liberal representada pela globalização, a grande questão é saber como as novas lutas de emancipação, em prol da população desfavorecida, vão atuar para combater os efeitos perversos da globalização, que cria novas formas de exclusão ao mesmo tempo em que acentua os antigos modos de exploração.

Considerações finais

Com o avanço da globalização neoliberal, a transnacionalização do mercado econômico ultrapassou as barreiras entre os países, trazendo a educação superior para o campo mercadológico imposto pelos organismos multilaterais (MARTENS;

LEUZE; RUSCONI, 2007). A internacionalização da educação na sociedade da informação e do conhecimento é vista como fonte lucrativa, agregando valores aos países que buscam a competitividade e eficiência perante o mercado. Como o Brasil não quer ficar atrás nessa corrida pelo lucro mercadológico, passa a adotar cada vez mais políticas de educação superior que privilegiam interesses de grandes corporações no lugar de encorajar práticas educativas de qualidade voltadas para a promoção da equidade e emancipação sociais tão necessárias no país.

O texto denuncia que processo de internacionalização da educação superior no Brasil atende as demandas do mercado e dos OIs. As políticas de regulação e atuação tem sido redirecionadas de acordo com os interesses do Norte Global, principalmente pela difusão dos ideais do processo de Bolonha. Essa dinâmica da globalização hegemônica promove uma internacionalização que ao invés de descolonizar, reforça os laços históricos de colonização e mantém a desigualdade social.

Os acordos estabelecidos promovem a cultura desses países do Norte e desconsideram o contexto local do nosso país, nos tornando cada vez mais dependentes. Os elementos culturais compartilhados acabam influenciando os comportamentos dos agentes regulados pela sua institucionalização como algo positivo e necessário (JAKOBI, 2007). Nesse contexto, a formação do cidadão emancipado, a equidade e a justiça social perdem espaço para a lógica mercadológica e tornam-se um grande desafio a ser alcançado.

Apesar dos problemas existentes, acreditamos ser possível reverter a lógica mercadológica que impera no processo de internacionalização da educação superior brasileira. Para tanto, é urgente que alunos e professores da educação superior no Brasil adotem uma postura mais ativa e consciente, problematizando e questionando o atual processo de internacionalizando no sentido de torná-lo mais humano, ético e efetivamente voltado para a melhoria das condições de vida de todos os cidadãos brasileiros e não apenas de um pequeno grupo, historicamente privilegiado. A sociedade civil precisa e deve fazer parte desse processo. O grande desafio é criar espaço para o surgimento de um modelo contra-hegemônico de internacionalização que realmente privilegie o diálogo e o aprendizado de mão dupla

entre diferentes culturas e que quebre com os laços históricos de um modelo de educação colonizadora que impede a equidade e a emancipação social no país.

Referências

ABDI, A. A. De-subjecting subject populations: Historico-actual problems and educational possibilities. In: ABDI, A. A.; SHULTZ, L. (Orgs.). **Educating for Human Rights and Global Citizenship**. Albany, New York: University Press, 2008, p. 65-80.

ALMEIDA, M. L. P; SOUZA, A. P.; MANCINI, F. N. Estado, Política e Educação: a exclusão sob o impacto da demanda do mercado na universidade brasileira! In: ALMEIDA, M. L. P; BONETI, L. (Orgs.). **Educação e Cidadania no neoliberalismo: da experiência à análise crítica**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008, p. 189-200.

Balzer, C. & Rusconi, A. From the European Commission to the Member States and Back – A comparison of the Bologna and the Copenhagen Process. In: Martens, K.; Rusconi, A. & Leuze, K. (Eds.). **New arenas of education governance: the impact of international organizations and markets on educational policy making**. New York: Palgrave Macmillan, 2007, pp. 57-75.

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. S. Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. UNESCO, 2008.

BORGES, A. **Governança e Política Educacional: a agenda recente do Banco Mundial**, 2003.

BRASIL. **Conselhos de Educação e Direitos Humanos: diálogos da contemporaneidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

_____. **Portal Presidência da Republica – Casa Civil - Lei nº 11.487, de 15 de junho de 2007.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Lei/L11487.htm. Acesso em 18 de novembro de 2011.

DAGNINO, R. Uma estória sobre ciência e tecnologia, ou começando pela extensão universitária. In: ALMEIDA, M. L. P; BONETI, L. (Orgs.). **Educação e Cidadania no neoliberalismo: da experiência à análise crítica**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008, p. 189-200.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

GUIMARAES-IOSIF, R. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada**. Brasília, Brasil: Líber Livro, 2009a.

_____. **Legados da colonização: educação e cidadania desigual nos países lusófonos do Sul Global**, 2009b.

_____. Rethinking Citizenship Education in Higher Education Institutions through the Lens of Critical Pedagogy: Educating the Local and Global Emancipated Citizen. In: SHULTZ, L.; ABDI, A.; RICHARDSON, G. (Orgs.). **Global Citizenship Education in Post-Secondary Institutions: theories, practices, policies**. New York: Peter Lang, 2011, p. 76-92.

_____. Reinventar a democracia: desafios e alternativas contra hegemônicas para a educação brasileira. In: ABDI, A. A.; CARR, P. **Educating for democratic consciousness: counter-hegemonic possibilities**. (no prelo)

JAKOBI, P. A. Converging Agendas in Education Policy - Lifelong Learning at the World Bank and the International Labour Organization. In: MARTENS; RUSCONI; LEUZE. **New Arenas of education governance: The impact of international organizations and markets**. New York: Palgrave, 2007. p. 136-154.

KNIGHT, J. Crossborder Education – Changes and Challenges in Program and Provider Mobility. In: MARTENS; RUSCONI; LEUZE. **New Arenas of education governance: The impact of international organizations and markets**. New York: Palgrave, 2007. p. 136-154.

MARTENS; RUSCONI; LEUZE. **New Arenas of education governance: The impact of international organizations and markets**. New York: Palgrave, 2007.

MOROSINI, M. C. **Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior** – conceitos e práticas. Educar, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Editora UFPR.

MUNDY, K. Educational Multilateralism – Origins and indications for global governance. In: Martens, K.; Rusconi, A.; Leuze, K. (Eds.). **New arenas of education governance: the impact of international organizations and markets on educational policy making**. New York: Palgrave Macmillan. pp. 19-39.

ROMÃO, J. E.; MONFREDINI, I. (Orgs). Prometeu desencantado: educação superior na Ibero-América. Brasília: Líber Livro, 2009.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **A Universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. **A crítica da governação neoliberal:** O fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista crítica de Ciências Sociais*, 72, Outubro, 2005. 7-44.

SANTOS, B. S; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no século XXI:** para uma Universidade Nova. Almedina, 2008.

SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

TEODORO, A. (Org.). **Tempos e andamentos nas políticas de educação:** estudo ibero-americano. Brasília: Líber livros Editora, CYTEC, 2008.

UNESCO. **Institut de Statistique.** *Data Centre.* Montreal, 2009. Disponível em: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?ReportId=143>. Acesso em: 8 nov. 2011.

PROGRAMAS EDUCATIVOS RUMBO A LA INTERNACIONALIZACIÓN

M.C. Lizbeth Habib Mireles, Dra. Laura García Quiroga, M.C. Oscar Rangel Aguilar
lizbeth.habibm@uanl.mx, laura.garcia@eisei.net.mx, oscar130@hotmail.com

Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la
Universidad Autónoma de Nuevo León, México
Coordinadora de Intercambio Académico y Titulación

Resumen

En esta investigación abordaremos la problemática que enfrentan los estudiantes que participan en intercambio académico en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) para reflejar su avance académico. Sin embargo para aterrizar dicha investigación se estima conveniente establecer los antecedentes de las tendencias nacionales e internacionales sobre la internacionalización de las Instituciones de Educación Superior (IES) y su relación hacia la competitividad de los futuros egresados de las Instituciones de Educación Superior (IES). Se plantean las tendencias de la Educación Superior con miras hacia la internacionalización desde el punto de vista de organismos multilaterales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en materia de competitividad, formando pertinentemente profesionales en tiempo y entorno, promoviendo intercambios académicos.

En México se ha preparado el escenario para ofertar Programas Educativos (PE) abiertos-flexibles e innovadores que respondan a las demandas del desarrollo social y económico del país, específicamente en la UANL desde Junio 2008 adoptó el Modelo Educativo (ME) cuyo eje rector es la internacionalización; y en este trabajo resaltamos la importancia del intercambio académico para los diferentes PE de la FIME con rasgos flexibles detonándolo hacia la competitividad pero principalmente buscando que se vea reflejado su crecimiento personal y profesional en su avance académico por lo que se realiza una propuesta con tres distintos criterios para la revalidación de créditos-académicos.

Palabras clave: Internacionalización, competitividad, intercambio-académico, créditos-académicos

Introducción

El Intercambio Académico, tanto de estudiantes, investigadores, profesores o incluso administrativos, es sin duda un punto de relevancia para emprender el camino hacia la internacionalización de las IES, debido a que permite la integración de redes académicas que contribuyan a resolver problemas de la sociedad y desarrollar el conocimiento.

Tomando como referencia la UNESCO en la Declaración Mundial de la Educación Superior del Siglo XXI: Visión y Acción y en el Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el Desarrollo de la Educación Superior aprobados por la conferencia mundial

sobre la educación superior en el año 1998, se listan de las acciones a emprender en el plano internacional, por iniciativa de la UNESCO, las cuales contemplan una sinergia entre las instituciones gubernamentales y no gubernamentales así como empresas con el fin de beneficiar a estudiantes de educación superior promoviendo la solidaridad buscando acortar la distancia que separa a los países desarrollados y en vías de desarrollo teniendo como objetivo “*progresar el saber y compartirlo, a fin de instaurar y fomentar la solidaridad, principal elemento de la futura sociedad mundial del saber*” (UNESCO,1998).

La OCDE en su publicación *Internationalisation and Trade in Higher Education* resalta cuatro enfoques de la internacionalización para la Educación Superior (ES):

- * El enfoque de entendimiento mutuo (*mutual understanding approach*) impulsa la movilidad de estudiantes.
- * El enfoque de migración de personas cualificadas (*skill migration approach*) fortalece la competitividad del estudiante y la incorporación a la economía del país receptor.
- * El enfoque de generación de ingresos (*revenue generating approach*) referencia la fuente de ingresos que representa un estudiante en el país receptor y a cambio se beneficia recibiendo una educación de calidad.
- * El enfoque de construcción de capacidades (*capacity building approach*) busca que el país desarrolle capacidades en las que se encuentra incipiente (Dominguez, 2007).

En México, dentro del Plan de Desarrollo Nacional 2007-2012 se contempla la movilidad de estudiantes con el objetivo de fortalecer las redes de cooperación entre unidades nacionales e internacionales teniendo como finalidad promover mecanismos de coordinación y regulación programas educativos para que se permita la homologación de unidades de aprendizaje (Gobierno Federal, 2007).

Por su parte, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) menciona que los saberes son transferibles y refuerzan las capacidades de las personas haciéndolos más competitivos aprovechando las oportunidades de educación y de formación con miras a encontrar y conservar un trabajo, progresando en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo (Vargas, 1998).

Knight (1997) describe como globalización “el flujo de tecnología, conocimientos, personas, valores, ideas... afecta a cada país de manera diferente en virtud de la historia, las tradiciones, la cultura y las prioridades de cada nación”, y define la internacionalización de la ES como “el proceso de integración de las dimensiones internacionales/interculturales en la enseñanza, investigación y servicios de la institución” (UANL, 2008). A su vez, Rubio (2006) en el texto *La Política Educativa y la Educación Superior en México 1995-2006: un Balance*, hace referencia a la internacionalización y globalización de la ES, especificando los 90's como un reto al sistema educativo mexicano, hacia la formación de la sociedad en las áreas científicas y tecnológicas para integrarlos a la cultura. Con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, las instituciones educativas públicas promueven el proceso de internacionalización a través de apoyo para la formación de profesores y fortalecimiento de los cuerpos académicos, dándole seguimiento al programa de trilateral de movilidad.

En este sentido, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por medio del fondo sectorial de la Secretaría de Relaciones Exteriores, promueve el financiamiento de investigación de áreas prioritarias para México entre alianzas estratégicas de Instituciones de Educación Superior (IES) y Centros de Investigación Mexicanos y de diversos países (Rubio, 2006).

La UANL en el 2008 promueve su modelo educativo aplicando la Visión 2012 y el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2007-2012 definiendo como ejes rectores: los estructuradores, operativo y transversales. Los ejes estructuradores: La educación centrada en el aprendizaje y la educación basada en competencias, dentro de su Eje Operativo: los procesos educativos y la flexibilidad curricular que impulsa la movilidad de los estudiantes universitarios para construir un camino que englobe sus intereses, expectativas y actitudes para el desarrollo de la autonomía intelectual dentro y fuera del aula y para finalizar los ejes transversales: la internacionalización e Innovación académica.

Beneficios que se obtienen de los Intercambios académicos:

- Favorece los procesos de internacionalización de la educación superior y de las IES
- Impacto en regiones donde se eliminan las fronteras del conocimiento para tener educación de calidad e implementarlo en la sociedad de origen
- La consolidación de redes de IES, las cuales apoyen la creación de sistemas de cooperación interuniversitaria y promuevan la integración regional.
- Promover la flexibilidad académica y administrativa en el interior de las universidades, así como el desarrollo de la gestión universitaria
- Disminuir las diferencias en los sistemas de educación superior, al comparar y avanzar en los planes educativos
- Favorecen la investigación científica y desarrollan las capacidades de las IES y el entorno.

Otra ventaja es el crecimiento que se promueve en las IES al tener grupos multidisciplinarios e interculturales además de la experiencia internacional, al favorecer el intercambio académico, la vinculación entre IES, la creación y cooperación de redes académicas.

Antecedentes Intercambio Académico (Caso FIME-UANL)

Aún y cuando existen antecedentes de varias décadas de intercambios académicos en FIME con instituciones de todo el mundo es a partir del año 2002 cuando se formaliza la estrategia de internacionalización de la educación superior en México, en este contexto la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) UANL, contaba con intercambios académicos por iniciativa de los estudiantes, los cuales manifestaban su interés de realizar estudios fuera de nuestra dependencia y la FIME era solamente una facilitadora de los documentos necesarios para que este estudiante pudiera llevar a cabo su trámite. Es en el año 2002 cuando se formaliza como estrategia institucional el intercambio académico.

El 2004 fue el año detonante en las redes de colaboración entre la UANL y los países de Alemania y Francia, siendo estos los programas de mayor demanda hasta la actualidad. Sin embargo para esta investigación se analizaron los últimos 5 años de intercambios académicos los cuales forman parte de la siguiente figura donde se muestra el comportamiento del número de estudiantes de la FIME que se ha visto beneficiada con la oportunidad de realizar un intercambio académico, fuera de la dependencia. (Véase figura 1)

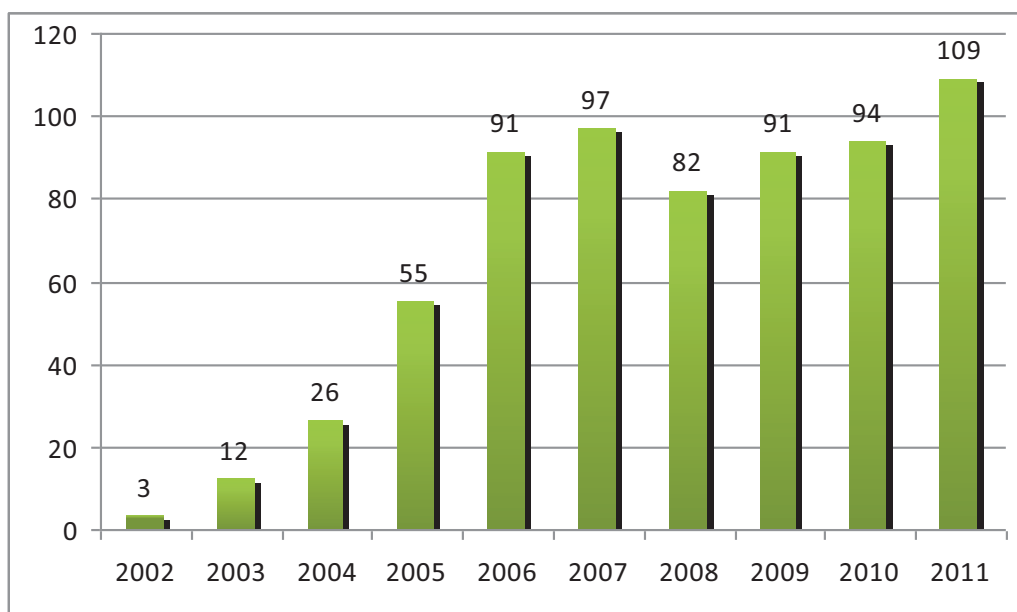


Figura 1. Estudiantes que participaron en intercambio académico 2002.2011.
Fuente: Coordinación de Intercambio Académico y Titulación.

Puesto que los estudiantes que participan en intercambio académico van en aumento es necesario elaborar una propuesta de normatividad en la homologación de estudios y revalidación de créditos académicos, debido a que una de las principales problemáticas que se presentan en los estudiantes es que no se refleja su avance académico directamente sobre su currícula o kardex, a pesar del crecimiento personal y profesional que representa para ellos la oportunidad de haber realizado un intercambio académico, aunado a la competitividad que desarrollan a nivel internacional.

Por lo que es necesario establecer los distintos criterios a nivel nacional e internacional en cuanto a la revalidación, acreditación, homologación de estudios o unidades de aprendizaje.

Proceso de intercambio académico internacional al revalidar los créditos académicos

En Octubre de 2007, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) aprobó el Sistema de asignación y transferencia de créditos académicos (SATCA), el cual se abordara desde la perspectiva de sustentar las innovaciones curriculares como la flexibilidad de los planes y programas de estudio, para facilitar el intercambio académico, disminuyendo costos y perjuicios a estudiantes que realizan una estancia en otra dependencia nacionales o internacionales. SEP, ANUIES(2007).

Sin embargo existe alta resistencia a realizar cambios en los procesos académicos, dentro de las instituciones, pues se caracterizan por ser muy rigidez, en la mayoría de los casos por condiciones de la estructura escolar y por las disposiciones legales y reglamentarias que no se han adaptado al entorno de la globalización.

Entorno a esfuerzo que se ha realizado a nivel mundial es importante destacar las tendencias internacionales que orientan hacia la creación de un espacio común de educación superior denotados por la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el SigloXXI. UNESCO (1998), la Declaración de Bolonia(1999), el establecimiento del Sistema Europeo de Transferencias de Créditos(ECTS), el proyecto Tuning, el Proyecto 6x4, y los compromisos pactados en las cumbres entre América Latina y El Caribe-Unión Europea (ALCUE), para la creación del Espacio Común de Educación Superior, Río de Janeiro (1999), Madrid (2002), Guadalajara (2004) y Viena (2006). De igual forma, los esfuerzos llevados a cabo por las asociaciones nacionales e internacionales de IES, el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB), Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex), Espacio Común de Educación Superior (ECOES). SEP, ANUIES(2007). En México la Asamblea Nacional de la Asociación nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México.

Tanto la flexibilidad del currículo como de los procesos educativos mismos, son condiciones necesarias para que el modelo educativo pueda ser funcional, es decir, la Institución debe revisar cómo operan sus programas educativos y desarrollar nuevos espacios de prácticas docentes creativas e integrales, que incluyan estrategias orientadas al desarrollo pleno de la autonomía intelectual de los estudiantes, así como establecer criterios que permitan implementar estas estrategias dentro y fuera del aula. Esto obliga, necesariamente, a una actitud diferente de cada uno de los actores del proceso educativo, ante la enseñanza y el aprendizaje y, por supuesto, ante la evaluación, como una condición ineludible para la mejora continua de la calidad de los procesos y programas educativos. UANL(2008).

Dentro de los hallazgos en los datos estadísticos de los Intercambios Académico en FIME de estudiantes de licenciatura, se documentó que 24 de ellos no habían realizado ningún avance académico (créditos-académicos o práctica profesional) al regresar de su intercambio lo que representa el 9.5% de los alumnos participantes. Sin embargo el número de materias cursadas fluctúa desde el mínimo que es 3 materias hasta inclusive

10 materias semestrales, siendo el promedio de 5.9 materias cursadas, pero únicamente 4.84 aprobadas. Lo que representa tan solo un 1.05% de reprobación, sin embargo al momento de evaluar el número de materias revalidadas a estos estudiantes el promedio es de 3.55 materias y 1.63 laboratorios, los cuales si se ven reflejados en el kardex de los estudiantes. Por lo que es de suma importancia considerar diferentes alternativas para que los estudios aprobados en el extranjero se vean reflejados en el avance académico del estudiante.

Por lo anterior se pretende al realizar una equivalencia o revalidación de créditos académico, es acreditar al estudiante su aprendizaje independientemente del temario, al evaluar el avance académico en la suma de créditos y no por asignaturas, así como el ciclo escolar, grado/nivel de estudios o lugar, teniendo como beneficios realizar currículos internacionales de doble diploma, incluso doble titulación. Sin dejar la posibilidad que esto conlleva tener acceso a universidades de prestigio y renombre que permitan ser una factor de diferencia al presentar un currículo laboral.

El factor de vital importancia en el Intercambio académico es el reconocimiento de los créditos-académicos, en los cuales existen diferentes corrientes entre las que podemos mencionar: la equivalencia por unidad de aprendizaje o asignatura, en donde se requiere que el programa se cumpla al menos de un 70 a 90%, también está el extremo en donde con que únicamente tengan el nombre en común puedan ser equivalentes o la equivalencia en base a créditos por cada unidad de aprendizaje. Sin embargo otras formas no utilizadas en la FIME pero existentes en otras IES son: por créditos de áreas o especialidades (cuando existe confianza en la calidad educativa y se contemplan únicamente créditos por áreas o especialidades para realizar una revalidación flexible y dinámica), asimismo la equivalencia por tablas (cuando el programa de intercambio existe con cierta frecuencia y antigüedad, contando con una tabla de equivalencias preestablecido), y aun menos utilizada existe la acreditación por bloques o periodo escolar completo (donde el estudiante lleva a cabo estudios de su nivel afín en otra institución y se le es acreditado el semestre sin importar el programa de las unidades de aprendizaje)

Por lo que se propone debido a la problemática que se presenta y tendencia internacional aplicar en la FIME tres distintos criterios para realizar la revalidación de estudios en el intercambio académico, según las tendencias nacionales e internacionales de la siguiente manera:

- Créditos de Libre elección.- el estudiante por haber participado en intercambio académico podrán revalidar 22 créditos de libre elección, ya destinados para efecto de certificaciones, proyectos especiales o intercambio académico, siempre y cuando tengan un mínimo de 5 materias aprobadas.
- Créditos por unidad de aprendizaje.- el estudiante podrá revalidar las unidades de aprendizaje que curso en el intercambio académico y que tengan equivalencia con sus estudios de origen (cumplir las competencias y al menos el 60% del temario).

- Créditos por Bloque o periodo académico.- cuando un estudiante acuda a una IES de calidad y nivel reconocido, y tenga una carga completa de estudiante regular y sea revalidado el periodo escolar completo independientemente de las unidades de aprendizaje.

Cada una de estas alternativas es siempre y cuando el estudiante obtenga resultados exitosos o aprobatorios de sus estudios en el extranjero y será aplicado según el programa y necesidades del estudiante, valorado desde antes de su partida por su jefe de carrera y aprobado a su regreso por la comisión académica de la FIME.

Conclusiones

Se puede concluir que transitar por modelos educativos distintos, implica una serie de innovaciones; en los que docentes y alumnos, deberán adaptarse a los cambios implementados y nos queda claro que en la medida en que se adopte la flexibilidad en la creación de los PE, promoviendo en todo momento la internacionalización como una respuesta a los desafíos y posibilidades de la globalización, mediante convenios de intercambio académico en donde el estudiante obtenga el beneficio de competitividad que le es otorgada por la experiencia internacional, o haber realizado una práctica profesional en una cultura totalmente distinta; y que esta experiencia no tan solo, se vea reflejada en la competitividad del estudiante, si no directamente en el avance académico del mismo. Por lo que la propuesta de tener tres alternativas de criterios a seguir permitirá ser flexible, y que se vea reflejada las competencias adquiridas por los estudiantes, directamente en su kardex utilizando el criterio optimo según el programa de intercambio, el semestre del estudiante y el tipo de unidades de aprendizaje cursadas en el extranjero, aunado a la práctica profesional y trabajos de investigación.

Asi mismo, demostrar que los PE que ofrece la UANL, específicamente la FIME, están diseñándose para ofrecer una educación de calidad, adoptando rasgos flexibles gracias a la participación de estudiantes en programas de intercambio académico, logrando la internacionalización conjugando entre otros aspectos, la innovación y su relación con el mercado laboral, hacia la búsqueda franca de la competitividad.

Bibliografía

- ANUIES. (1998). La internacionalización de las universidades mexicanas.
- ANUIES. (2004). La innovación en la educación superior. Documento estratégico. México
- Domínguez. (2007). Enfoque de la internacionalización. Boletín trimestral de dirección de relaciones internacionales de la secretaria de educación de Jalisco, No. 3
- Gobierno Federal. (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Recuperado el 5 de septiembre de 2007 de <http://pnd.presidencia.gob.mx/>
- Knight. (1997). Calidad e internacionalización en la educación superior. Recuperado 6 de septiembre 2011, de www.anuies.mx
- SAFIRO II. (2009). Casos Prácticos para la gestión de la internacionalización en universidades.
- Sánchez. (2011). El Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) en México: origen, seguimiento y perspectivas.
- SEP, ANUIES. (2007). "Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos"
- Rubio. (2006) *"La Política Educativa y la Educación Superior en México 1995-2006: un Balance"*
- UANL. (2008). Modelo educativo de la UANL. México: Autor
- UANL. (2011). Plan para la conformación y desarrollo del sistema de estudios de licenciatura
- UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción.
- UNESCO. (1998). Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior.
- Vargas. (2008). Competencias clave y empleabilidad. OIT.

TURNING CROSS-CULTURAL CONTACT INTO INTERCULTURAL LEARNING

Presentation to Universidad 2012, Havana, Cuba, February 13-17, 2012

Milton J. Bennett, Ph.D.

Adjunct Professor, University of Milano-Bicocca (Milan, Italy)

Director, Intercultural Development Research Institute (Oregon USA & Milan, Italy)

SUMMARY

This topic addresses the central topic of *the internationalization of higher education in the current international economic context facing neoliberal globalization*. As institutions of higher education continue to internationalize, the number of exchanged professors climbs ever higher. Over a quarter of a million US higher education students are studying abroad in 2010/11, a 4% increase from 2009/10. The Erasmus program in Europe sponsors a similarly growing number of participants – 180,000 in 2009. Wherever they are able to do so, it appears that students are seeking international experience as part of their higher education program. The implicit and often explicit expectation by both students and sponsoring institutions is that study abroad generates educational value. But is this true? There never has been any compelling evidence that study abroad is superior to study at home in terms of the acquisition and comprehension of knowledge or concepts. Rather, educators have believed that having some kind of international experience was part of being “an educated person.” Central to that belief is the assumption that cross-cultural contact generates “international sophistication” that can be used by students in their subsequent lives and careers. However, increasing evidence shows that simple cross-cultural contact is not particularly valuable in itself. For the contact to acquire educational value, it must be prepared for, facilitated, and debriefed in particular ways. The paper summarizes the case for why intervention into educational exchange is necessary to change simple cross-cultural contact into intercultural learning.

INTRODUCTION

I have worked with secondary and higher education programs in the Americas, Europe, and Asia and with foreign students from all over the world for over 40 years. During that time, I have found a similar pattern. The cross-cultural contact, at least if it involves some cultural immersion, is profoundly moving. But the cross-cultural contact does not automatically translate into intercultural learning. In other words, the mere experience of being in another culture, even of being immersed in another culture, does

not necessarily translate into either specific knowledge about that culture or transferable principles about intercultural relations.

To talk about this discrepancy, I have found it useful to define the terms commonly used in international exchange in the following way (Bennett, 2010):

- The term “international” refers to multiple nations and their institutions, as it is used in “international relations.” When “international” is used to modify “education,” it refers to curriculums that incorporate attention to the institutions of other societies, and it refers to the movement of students, faculty, researchers, and other academics across national borders. For instance, “Our international education program incorporates foreign students and returned study-abroad students into an effort to internationalize the curriculum of the university.
- The term “multicultural” refers to a particular kind of situation, one in which there are two or more cultures represented. For example, “The international university had a multicultural campus, with more than 15 different national and ethnic cultures represented.”
- The term “cross-cultural” refers to a particular kind of contact among people, one in which the people are from two or more different cultures. For example, “On a multicultural campus, cross-cultural contact is inevitable.”
- The term “intercultural” refers to a particular kind of interaction or communication among people, one in which differences in cultures play a role in the creation of meaning. For example, “The cross-cultural contact that occurs on multicultural campuses may generate intercultural misunderstanding.” The term “intercultural” may also refer to the kind of skills or competence necessary to deal with cross-cultural contact. For example, “Administrators of cross-cultural programs need intercultural skills to be effective.”

A possible limitation of international exchange of the type discussed in Universidad 2012 is that it is focused on international cross-cultural contact. Such a focus may limit the ability of exchanges to generate intercultural learning that can transfer to other international contexts and be applied to domestic multicultural contexts.

THE CLAIMS OF INTERNATIONAL EXCHANGE PROGRAMS

International exchange in higher education has transcended its history as a “grand tour” for the leisure class and the more plebian “junior year abroad.” Now university study abroad encompasses massive mobility of students among universities in the United States, the European Union, and a myriad of other consortia throughout the world. Programs now exist of different durations, destinations, and foci that go well beyond traditional study to include internships, service learning, and other educational opportunities.

However, a basic tenant of international educational exchange and study abroad has remained unchanged. Every program, no matter at what level, format, or focus, continues to claim that educational cross-cultural contact contributes to intercultural competence and thus to global citizenship. Whether that citizenship takes the form of transnational European, or international American, or citizen of the world, it is based on the idea that exposure to cultural differences is “broadening” and therefore a legitimate aspect of education in the modern world.

Although the concern is not new (Bennett, 2009; Vande Berg, 2009), the rapidly expanding horizons of study abroad have given new urgency to the question of exactly what is meant by “global citizenship” or “intercultural competence,” how they should be addressed pedagogically in programs, and how they should be assessed. A related question is how governments and school systems can differentiate bone fide study abroad from student tourist programs and how they can provide appropriate support to the educational programs.

THE LIMITS OF CROSS-CULTURAL CONTACT

In itself, cross-cultural contact can generate a reduction of stereotypes and an increase in tolerance, however it can also exacerbate stereotypes and prejudice (Allport, 1954; Amir, 1969; Pettigrew, 2000). The key is whether “power” is relatively equal or not. If it is not, as is the case where contact is between tourists, colonists, expat managers, or immigrants and a host culture, both sides more often come away with increased prejudice. This is why citizens of neighboring nations are not necessarily good at communicating with one another, and native-born members of national groups are often the most prejudiced against immigrants to their country. In the case of study abroad, students generally associate with other students of similar status, and in some programs they may be hosted by local families. Thus, without any additional attention, study abroad generally is associated with decreased stereotyping of the host cultures.

There are two major limitations to this advantage of cross-cultural contact. One is that the reduction of stereotypes is restricted to the target culture. Students who visit Nicaragua from Cuba indeed reduce their prejudice towards Nicaraguans, but this tolerance does not necessarily transfer to other South American cultures, much less

Chinese or African cultures. The other limitation is that a lack of prejudice is not a particularly useful base for intercultural communication. Tolerance may preclude hostility against people of the other culture, but if one fails to acknowledge the appropriate cultural differences, understanding is also precluded.

If cross-cultural contact is long enough and intense enough, a certain amount of assimilation may occur. By assimilation I mean the relatively unconscious process of acquiring aspects of an alternative worldview – generally, different attitudes and behaviors that are more common in the target culture. While the result of this assimilation may be improved communication in the target culture, the improvement is again restricted to that culture. If a foreign student is immersed in Italian culture for a year, he or she is likely to acquire some Italian habits. However, in addition to those habits not serving the student well in other cultures, they may also create more severe “reentry shock” when the student returns home.

INTERCULTURAL LEARNING

The definition of intercultural learning is:

Acquiring increased awareness of subjective cultural context (world view), including one’s own, and developing greater ability to interact sensitively and competently across cultural contexts as both an immediate and long-term effect of exchange (Bennett, 2009)

The primary aspect of this definition is the idea of *context*. The term is often used casually to refer to some objective circumstance, such as “in the context of an Italian family, food represents love, ” or “in the context of this sentence, the verb implies direct action.” In this sense, the term is true to its Latin root: to weave together (circumstances) and its Middle English application, to create a text. But a more rigorous use of the term implies a kind of relativism of perspective. For instance, a therapist might explore the context of a patient’s delusions, a politician the context of his opponent’s argument, or an interculturalist the cultural context of a decision-making strategy. It is in this latter sense that the term is used in this definition of intercultural learning.

Culture can be thought of as *context* in both the objective and subjective sense of the term. Objective culture (Berger & Luckmann, 1967) is the set of institutional, political, and historical circumstances that have emerged from and are maintained by a group of interacting people. So, for instance, Germans interact with one another (facilitated by a common language) more than they interact with Italians. The institutions generated by Germans to enable and regulate their interaction among themselves with their unique historical circumstances become the objective context of Germans, or German Culture. Elsewhere (Bennett, 1998) I have called this distinction “Big-C” culture, as opposed to “little-c” subjective culture. Learning about the Culture of foreign countries has traditionally been one of the main educational goals of study abroad, reflected in curricula filled with courses on art, architecture, literature, government, and history.

Subjective culture (Berger & Luckmann, 1967; Triandis 1994) is the *worldview* of people who interact in a particular context. It is their unique perspective on how to discriminate phenomena in the world, how to organize and coordinate communication, and how to assign goodness and badness to ways of being. So, for instance, North Americans tend to organize their perception less abstractly than do Northern Europeans, which leads North Americans to more easily coordinate themselves tactically around processes (how to get it done) rather than strategically around ideas (why to do it). It also inclines members of each group to value their own perceptual organization as superior, so that North Americans are generally pleased with themselves for being practical problem-solvers and relatively impatient with extended theoretical consideration. Northern Europeans, on the other hand, tend to evaluate American decision-making negatively as “shooting from the hip” (Stewart & Bennett, 1991).

A cultural worldview does not prescribe or determine the behavior of individuals who share the culture; rather, it constitutes the context in which perception and behavior occur. So, continuing the example from above, both Americans and Europeans can and do coordinate their perception in both tactical and strategic ways, but the context of their respective cultures facilitate doing it one way or the other. For various reasons, a given North American might be more strategic in some situations, and a given Northern European might be more tactical. Cultural patterns ought not be treated as stereotypical categories into which every member of a group fits, but rather as generalizations about group tendencies and as clues for interpreting the behavior of individual group members.

Exchange and study abroad programs have not usually addressed learning about subjective culture as part of their explicit curriculums. At best, some material about the subjective cultural patterns of a target country might be included in pre-departure orientation, or, in the case of study abroad in non-Western countries, a cultural anthropology course might be offered. The curricular imbalance in favor of Culture over culture is ironic, in that the explicit goal of study abroad is more likely to be stated in terms of subjective rather than objective culture. If the educational goal for study abroad were, say, “to learn about the history, politics, and literature of Turkey,” then these days students and their funders would appropriately wonder why travel was necessary at all; information on these topics is easily assessable through study alone, not necessarily study abroad. Instead, the benefit of study abroad outside of language-learning is more often stated in terms of being on-site in a foreign country, making friends with locals, and in general deriving the assumed benefits of contact with an alternative worldview. In other words, the benefit of study abroad is that it occurs in the context of a different subjective culture.

The aspect of subjective culture that has received the most attention in international exchange is *cultural self-awareness*. Cultural self-awareness is a necessary precursor of intercultural learning, which involves recognizing cultural differences. If students do not have a mental baseline for their own culture(s), they will

find it difficult to recognize and manage cultural differences. They may learn something about the target culture, but that kind of culture-learning is different than intercultural learning. Culture-learning usually refers to the acquisition of knowledge about, and perhaps even skills in enacting, a particular foreign culture. Such “emic” knowledge is not necessarily related to general intercultural competence, just as the knowledge of a particular foreign language is not necessarily related to a general competence in language-learning. To acquire general intercultural competence, one needs to have learned some “etic,” or culture-general categories for recognizing and dealing with a wide range of cultural differences (Bennett, 1998).

The latter half of the definition of intercultural learning involves the development of cultural awareness into intercultural sensitivity and competence. These terms follow my use of them in the *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) (Bennett, 1993, 2004), where “sensitivity” refers to the complex perception of cultural difference, and “competence” refers to the enactment of culturally sensitive feeling into appropriate and effective behavior in another cultural context (Bennett & Castiglioni, 2004). According to the theory underlying the DMIS, intercultural learning based on these developmental principles is transferable to other cultural contexts, so that a student who develops intercultural sensitivity on an exchange program in France can apply that sensitivity in Korea, or Nigeria, or with different domestic ethnic groups. Of course, the student may know more about French culture than about Korean culture, so he or she will have more ways of expressing competence in France than in Korea. But since intercultural learning includes how to learn about culture, someone going to a new culture can relatively quickly acquire the knowledge that will allow them to turn sensitivity into competence there, as well.

Intercultural learning can be both an immediate and a long-term effect of exchange. In the short term, intercultural learning involves the acquisition of intercultural sensitivity and the ability to exercise intercultural competence in the exchange culture. A middle-term effect is the transfer of intercultural sensitivity and potential competence from the exchange culture to other cultural contexts. The longer-term effects involve the development of global citizenship and/or other manifestations of a permanently heightened awareness and appreciation of cultural difference. These effects can be measured.

MEASURING INTERCULTURAL LEARNING

Following the well-worn path of looking where the light is best, assessment has tended to focus on relatively easily measured variables. For instance, it was (and is) possible to assess Culture-learning with traditional measures of academic achievement, and so that has received more assessment focus than might be warranted by the stated goals of study abroad. Likewise, language acquisition is relatively easily measured, and so it has often become a criterion of accomplishment extending well beyond the goal of

language-learning itself. Even subjective measures fall into this syndrome, where answers to the simple question “How satisfied were you with the program” are given much more weight than their ambiguous roots and tentative connection to learning justify.

The frontier of descriptive empirical study is in the extensiveness of the inquiry, both conceptually and longitudinally. For example, Paige et al (2009). They report on findings from the study *Beyond Immediate Impact: Study Abroad for Global Engagement* (SAGE), where a huge number of respondents were asked to reflect on the connection between study abroad in the college years and their subsequent commitment to active citizenship. Examples of such citizenship were participation in local civic activities, establishment of socially oriented businesses or organizations, knowledge production, philanthropy, and voluntary simplicity. Quantitative results from questionnaires and qualitative data from open-ended questions and interviews showed that study abroad was perceived by participants as being a strong influence in a majority of these global engagement activities.

Because of the self-report methodology of these and similar descriptive studies, it is not possible to claim that study-abroad programs “caused” participants to change. Insofar as they claim to show intercultural learning, long-term impact studies must invoke a kind a reverse inference, arguing that more self-reported engagement in volunteer and civic activities can be taken as indicative of intercultural learning having occurred. This is probably a justified assumption – it is difficult to imagine that people who are able to reflect on their experience over such a long period and in the contexts of several aspects of their lives did not experience something like intercultural learning. Still, the claim that study abroad contributes to intercultural learning, and particularly the claim that certain conditions are more or less influential, begs more experimental methodology.

Recently, a technique was developed to translate some qualitative indicators of intercultural learning into valid and reliable quantitative data. The Intercultural Development Inventory™ assesses the ability to perceive and organize cultural differences in increasingly complex ways, as construed by the DMIS (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003). Intercultural sensitivity has been shown to correlate well with other indicators of intercultural learning, such as “world-mindedness,” and it has shown predicative validity when correlated with homestay evaluations (Hansel, 2005). The advantage of using such an instrument is that the effectiveness of a program or of particular elements of a program can be assessed using a pre/post/control research design. Because the instrument is geared to looking at how individuals compare to a group (the “Developmental Score” of the IDI), it is quite sensitive to group changes such as those measured in studies of program effectiveness. And because the instrument meets the criteria for inferential statistical methodology, it is possible to directly assess the amount of causality attributable to measured variables.

The IDI was among a constellation of instruments used in the ambitious Georgetown Study (Vande Berg et al, 2004), which tackles the difficult issue of how much duration, how much intervention, and what kind of intervention is more likely to generate change. Findings provide some objective – though still not statistically significant – support for the importance of duration. Data from that study show that the shortest program (13-18 weeks) has a slight loss in intercultural sensitivity, while the longer programs of 19-25 weeks and 25 weeks to a year have progressively larger gains.

A point of correspondence among both the descriptive and the inferential studies is that homestays are an important element of intercultural learning. The Georgetown Study brings some additional statistical detail to that observation, showing that it is not just having a homestay, but spending time with the homestay family that is most correlated with intercultural learning (as implied by an increase in intercultural sensitivity). This finding is consistent with the constructivist roots of intercultural sensitivity (Bennett, 2004), particularly the observation of George Kelly (1963), here paraphrased: “experience is not a function of being in the vicinity of events when they occur, but rather it is how one construes those events that makes a person more or less experienced.” Study abroad students in the vicinity of homestays do not necessarily have a “homestay experience.” It is their interpreting that experience, typically through relating and communicating with the family, that generates the experience.

The major contribution of the Georgetown Study is that intervention in the learning process is more effective than no intervention. This is shown clearly in the finding that students with significant improvement in intercultural sensitivity were those who had substantial coaching while on-site, those who interacted most with their homestays, and those that balanced contacts to include both host nationals and compatriots. Vande Berg makes the case that it is intervention, not just program design, that is the key to intercultural learning. Pointing to experiential activities such as homestays and internships that were not in themselves correlated with measurable intercultural learning, he suggests that intervention would facilitate students’ construal of the events as intercultural learning experiences.

INTERCULTURAL EDUCATION

One way to focus on intercultural learning is to have programmatic elements that present frameworks for construing subjective cultural differences and that provide opportunities for exploring those differences. The traditional form of this intervention has been the pre-departure cultural orientation, wherein exercises in cultural self-awareness, information about cultural differences, and some intercultural communication strategies are included. When done well, these orientations can be quite effective (e.g. Jackson, 2009). I would hypothesize that the closer the pre-departure orientation resembles a substantial training in intercultural communication, the greater the immediate gain in

intercultural sensitivity and the greater the intercultural learning derived from the subsequent program compared to groups who receive inferior orientations.

It is also now accepted (but not necessarily practiced) that effective facilitation of intercultural learning includes on-site and re-entry programming. The purpose of on-site programming is to encourage reflection and guide analysis. Guided reflection is necessary to generate the kind of cultural self-awareness that supports intercultural learning – that is, reflection at a cultural, not just personal level. Similarly, re-entry programming demands highly skilled intervention to achieve the specific applications of intercultural competence envisioned by programs, such as the crossover of competence from international to domestic multicultural situations or of civic involvement beyond simply “tolerance.”

Walters, Garii, and Walters (2009) describe how an international experience can contribute to teacher development. They note that there seems to be a crossover from the appreciation of international cultural differences to a respect for domestic cultural diversity. I would add to that observation that the domestic benefit is likely to occur when the international experience is oriented towards intercultural learning. Teachers with international study or teaching experience are then equipped to apply both the reduction of prejudice that they have acquired and also the more sophisticated results of intercultural learning: a general respect for cultural difference and increased ability to adapt to cultural difference. These competencies can then be transferred into improved management and better educational strategies in multicultural classrooms. These lessons apply equally to university faculty, who are then better able to facilitate intercultural learning in both international and domestic contexts.

RECOMMENDATIONS FOR EDUCATORS

1. Budget time and resources to facilitate intercultural learning as part of international exchange. No transferable learning will reliably occur without an intentional educational effort.
2. Differentiate cultural generalizations (probability distributions of beliefs, behaviors, or values) from stereotypes (rigid application of generalizations to every member of a culture. If this is not done, people reject the entire enterprise of intercultural learning.
3. Precede Information or training about a specific culture with “culture-general” training that provides perceptual strategies for observing cultural differences and establishes a scaffolding for specific knowledge.
4. Build on the natural result of “tolerance” from equal-power exchange experiences with systematic intercultural education. This is the key to turning cross-cultural contact into intercultural learning.

REFERENCES CITED

- Allport, G. (1954) *The nature of prejudice*. New York: Addison-Wesley
- Amir, Y., Contact hypothesis in ethnic relations, *Psychological Bulletin*, 1969, 71, 319-343.
- Bennett, M. (2010). A short conceptual history of intercultural learning in study abroad. In W. Hoffa & S. Depaul (Eds) *A history of U.S. study abroad: 1965-present*. Special publication of *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, pp. 419-449.
- Bennett, M. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: Introduction to the special issues. In M. Bennett (Guest Ed.) *State of the art research on intercultural learning in study abroad and best practice for intercultural learning in international youth exchange*. Special Double Issue of *Journal of Intercultural Education*. International Association of Intercultural Education, Volume 20, Supplement 1, January 2009
- Bennett, M. (2004). Becoming interculturally competent. In J.S. Wurzel (Ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource
- Bennett, M. & Castiglioni, I. (2004). Embodied ethnocentrism and the feeling of culture: A key to training for intercultural competence" in D. Landis, J. Bennett & M. Bennett (Eds.), *The handbook of intercultural training* (3rd ed, pp. 249-265). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bennett, M. (1998). Current perspectives of intercultural communication. In M.J. Bennett (Ed.), *Basic concepts in intercultural communication: Selected readings* (pp. 191–214). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. (1993). Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press
- Berger, P., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NJ: Anchor.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., and Wiseman, R (2003). Measuring intercultural competence: The *Intercultural Development Inventory*. In R. M. Paige (Guest Ed.), Special Issue on Intercultural Development. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.
- Hansel, B. (2005) *The Educational Results Study: The AFS internal descriptive report of the complete findings*. New York: AFS Intercultural Programs, Inc.
- Jackson, J. (2009). Intercultural learning on short-term sojourns. In M. Bennett (Guest Ed.) *Journal of Intercultural Education*. International Association of Intercultural Education, Volume 20, Supplement 1, January 2009
- Kelly, G. (1963). *A theory of personality*. New York: Norton.
- Paige, R. M., Fry, G., Stallman, E., Josić, J., & Jae-Eun, J. (2009). Study abroad for global engagements: The long-term impact of mobility experiences. In M. Bennett (Guest Ed.) *Journal of Intercultural Education*. International Association of Intercultural Education, Volume 20, Supplement 1, January 2009
- Stewart, E. & Bennett, M. (1991). *American cultural patterns: A cross-cultural perspective* (Revised Edition). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Triandis, H. C. *Culture and Social Behavior*. New York, NY: McGraw-Hill, 1994.
- Vande Berg, M. (2009) Intervening in student learning abroad: A research-based inquiry. In M. Bennett (Guest Ed.) *Journal of Intercultural Education*. International Association of Intercultural Education, Volume 20, Supplement 1, January 2009, pages
- Vande Berg, M., Balkcum, A., Scheid, M., & Whalen, B. (2004). A Report at the half-way mark: The Georgetown Consortium project. In Vande Berg, M. (Guest Ed.) Special Issue of *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, X, 101-16.
- Walters, L., Garli, B., & Walters, T. (2009). Learning globally, teaching locally: Incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training. In M. Bennett (Guest Ed.) *Journal of Intercultural Education*. International Association of Intercultural Education, Volume 20, Supplement 1, January 2009

LAS REDES DE COOPERACIÓN Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: UNA EXPERIENCIA.

Jorge Juan Domínguez Menéndez

Profesor Auxiliar

Doctor en Ciencia de la Educación

jorge@cepes.uh.cu

Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, perteneciente a la Universidad de La Habana.

RESUMEN

Las redes de cooperación, se han convertido en una estrategia programática importante para las universidades latinoamericanas” y han pasado a ser unas muy fructíferas incubadoras de nuevas expresiones de cooperación entre sus miembros. Surgidas ante la necesidad de enfrentar determinados cambios en los escenarios nacionales e internacionales, para dar respuesta a una carencia y también ante la necesidad de intercambiar y socializar las experiencias; han devenido en un espacio importante en la gestión del conocimiento.

El objetivo de la presente ponencia es justamente socializar los resultados de la investigación referativa llevada a cabo por el autor y sus experiencias como integrante de varias redes, en cuanto al estado del arte, las acciones para lograr la estabilidad el funcionamiento de una red de cooperación, así como las acciones que estas pueden llevar a cabo en función de la gestión del conocimiento.

ABSTRACT

The cooperation nets, they have become an important programmatic strategy for the Latin American universities and they have become some very fruitful incubators of new cooperation expressions among their members. Arisen in the face of the necessity of facing certain changes in the national and international scenarios, to give answer to a lack and also in the face of the necessity of to exchange and to socialize the experiences; they have become in an important space in the administration of the knowledge.

The objective of the present report is exactly to socialize the results of the investigation starting from that picked up in the specialized literature carried out by the author and its experiences like integral of several nets, as for the state of the art, the actions to achieve the stability the operation of a cooperation net, as well as the actions that these they can carry out in function of the administration dell knowledge.

PALABRAS CLAVES

Cooperación internacional universitaria

Redes de cooperación

Gestión del conocimiento

KEY WORDS

Cooperation international university

Cooperation nets

Administration of the knowledge

INTRODUCCIÓN

La cooperación internacional universitaria constituye en la actualidad, además de un espacio de crecimiento al interno de las Instituciones de Educación Superior (IES), un proceso que impacta en el desarrollo de los países. En la actualidad una de las formas en que con mayor fuerza se expresa la cooperación en la educación superior es a través de las llamadas REDES, las que permiten el intercambio, entre varias IES, de los conocimientos y experiencias sobre un tema dado, son espacios que favorecen la movilidad académica y son a la vez fuentes de nuevas acciones de cooperación.

Por otro lado, las investigaciones sobre la llamada sociedad del conocimiento, alerta que no basta con contar con los activos físicos y financieros para poder lograr resultados de impacto, cobrando cada vez mayor importancia la gestión del conocimiento. El conocimiento, considerado el activo intangible que más verdadero valor aporta a las organizaciones,

La presente ponencia, tiene como objetivo socializar las buenas prácticas para lograr el éxito en el funcionamiento de las redes de cooperación, así como hacer evidente el papel que estas juegan en la gestión del conocimiento por parte de las IES.

MÉTODO UTILIZADO

La presente ponencia está sustentada en una investigación referativa por más de diez años, la participación en eventos sobre redes y la experiencias del autor como participante en tres redes: ALFA-SAFIRO (universidades de España, Alemania y América Latina, dirigida por la Universidad de Alicante), La Rábida (universidades de España, Portugal y América Latina, dirigida por la Universidad Internacional de Alicante) y de Dirección Estratégica en la Universidad (universidades de América Latina y dirigida por el CEPES-UH).

RESULTADOS

Una de las expresiones de la internacionalización de la educación superior, en el terreno de la cooperación internacional universitaria, es el surgimiento de las redes; "Las redes se han convertido en una estrategia programática importante para las universidades latinoamericanas" (Colectivo de autores,2005) Por otro lado, internacionalmente y en específico en América Latina, las redes han pasado a ser unas muy fructíferas incubadoras de nuevas expresiones de cooperación entre sus miembros.

Las redes surgen como expresión de una carencia, para enfrentar determinados cambios en el contexto nacional o internacional, ante la necesidad de aportar, socializar, intercambiar o, simplemente, por la característica gregaria de los seres humanos transmitidas a sus organizaciones. Tienen un objetivo prioritario, aunque pueden tener otros ocultos o simplemente no claros, que salen a la luz durante el desarrollo de la red y sustentan su funcionamiento en el cumplimiento de líneas de trabajo. La tendencia más generalizada es describir las acciones o líneas de trabajo en función de dar respuesta a los objetivos explícitos.

En general las redes, como cualquier otro proyecto de cooperación, requiere de financiamiento ya sea por la vía del sector público y privado, internacionales, nacionales y del territorio donde están enclavadas, o en las dependencias de cooperación de los gobiernos locales, nacionales y de otros países; así como en los organismos internacionales para la cooperación; lo que no excluye la propia contribución de sus miembros.

Hay una gran diversidad de redes, entre ellas están las redes temáticas, los laboratorios virtuales, las redes académicas, las redes que agrupa las IES de un país, las redes de redes; entre otras. Veamos a continuación que caracteriza cada una de ellas.

Las llamadas “redes temáticas” son las que generalizan la introducción de las buenas prácticas, promueven el perfeccionamiento de las IES y realizan una fructífera gestión del conocimiento; ejemplo de ellas son las patrocinadas por proyectos internacionales (ALFA, ALBAN).

Las redes llamadas “laboratorios virtuales”, nombradas así por no darse en un espacio común, sino que los académicos de diferentes instituciones participan desde sus propios laboratorios en la investigación de un tema seleccionado por la red y por los medios modernos de comunicación se retroalimentan de los resultados logrados por cada miembro, lo cual multiplica las capacidades tanto humanas como de equipamiento e insumos.

Están las redes de IES nacionales coordinadas por los ministerios de educación superior, las asambleas de universidades o de rectores de cada país, las que tienden a compartir experiencias de buenas prácticas, proponer políticas y a servir de espacio para la coordinación de acciones de cooperación entre ellas

Las redes académicas, que agrupan áreas especializadas de las IES de un país como centros de estudios e investigación, unidades organizativas de relaciones internacionales, económicas, etc., de las IES (REDEES). Las que agrupan a sus miembros, nacionales e internacionales, por áreas del conocimiento, propiciando su intercambio, auspiciando investigaciones y publicaciones conjuntas de forma sistemáticas, comparten las experiencias en la gestión de los procesos y las buenas prácticas; entre otras actividades. (RED-DEES)

Las redes de redes, las que a partir de redes nacionales se representan en una red creada por un organismo (Cátedras UNESCO) o agrupan un número importante de IES que forman parte de redes nacionales o no (UDUAL, OUI).

La tendencia más generalizada es que las redes, aunque mantengan su clasificación inicial, incorporen acciones que se dan por igual en otros tipos de redes, lo cual permite un mayor enriquecimiento de sus miembros.

La mayoría de las redes desde su surgimiento cuentan con un reglamento o estatuto, en el que se recoge los objetivos generales de la red y las líneas de trabajo o objetivos

específicos; los derechos y deberes de los miembros, las instancias u órganos de gobierno de la red, unipersonales y colegiados, así como sus funciones; el procedimiento de ingreso y baja de sus miembros; las vías de financiamiento; sobre las reuniones y la selección de la sede donde se llevarán a cabo y sobre otras actividades programadas; la forma de modificar el reglamento o estatuto; así como el procedimiento para la disolución de red. El esclarecimiento de la Misión, los Objetivos y los deberes y derechos, permite que está se cree con conciencia plena de su alcance por su miembros fundadores, así como facilita a los que deseen integrarse el tener los elementos fundamentales para decidir sobre su ingreso o no. El reglamento o estatuto, en su parte referida a los objetivos generales de la red, regularmente refieren su espíritu solidario, de cooperación, el logro por la vía del esfuerzo mancomunado de sus miembros en aras de la excelencia universitaria que contribuya a desarrollo sostenible de sus respectivos países. Por su parte las líneas de trabajo u objetivos específicos están relacionados con la realización de acciones que promuevan el fortalecimiento institucional tanto desde el punto de vista académico (curricular, investigativo, etc.), como de su gestión económica-administrativa. En cuanto a las vías, aunque no hay similitudes, las más presentes son el posgrado (movilidad académica), la tutoría de tesis de maestría y doctorado, la realización de investigaciones que tengan como salida libros, monografías; así como su presentación como ponencias en eventos; el intercambio de información y la realización asesorías y consultorías; entre otras.

Los estatutos o reglamentos de las redes se aprueban y se modifican en la Asamblea General o Reunión Anual donde tienen que estar, según criterio de cada red, desde la mayoría absoluta hasta más de dos tercios de sus miembros.

Los miembros de las redes varían en función de los objetivos de cada red. En las redes académicas, temáticas y con perfiles investigativos, los miembros de la red son especialistas del área de conocimiento de que se trate. Por su parte, las redes que agrupan IES reconocen como representante oficial al rector u otro tipo de denominación que implique ser la máxima autoridad académica. No obstante, en la mayoría de los casos a sus actividades y reuniones pueden asistir otros funcionarios en representación de éste.

En cuanto a los derechos que tienen los miembros de una red, estos repiten los tradicionales en cuanto a voz y voto en las reuniones, participar en las actividades, participar en la elaboración de programas, proyectos y acciones, ser beneficiados por los resultados de la red y recibir reconocimientos, así como recibir información derivada del trabajo general de la red y de sus instancias de dirección. Por su parte los deberes de los miembros que más se reiteran por las redes son: el cumplir el reglamento o estatuto, cooperar con los fines de la organización participando activamente en la ejecución de los proyectos y acciones programadas, asistir a las reuniones convocadas, cumplir las tareas que se le encomienda, generalizar en sus respectiva IES los conocimientos y buenas prácticas adquiridas en la red y, en los casos que la red tiene establecido el pago de cuotas por sus miembros, hacerlo puntualmente.

La dirección de las redes, por lo general, recae en la IES que la promueve y crea, adoptando el cargo de presidente, coordinador u otra denominación. Las formas en que se eligen los integrantes de la estructura de dirección operativa, presenta una gran diversidad de formas; en algunos casos lo integran la institución donde se dio la última reunión y la que será sede de la próxima, en otros se rota dicha función entre los miembros. En los casos de redes que agrupan varias regiones geográficas, es común la designación vicecoordinadores o vicepresidentes regionales los que tienen entre otras funciones la de coordinar las acciones de las universidades de la región que atiende, propiciando la interrelación entre estas. En algunos casos para las acciones operativas se nombra un Secretario General, que proviene de la IES que preside la red, por razones de cercanía y viabilidad en la toma de decisiones. Entre las competencias de las estructuras de dirección operativa están: cumplir los acuerdos de la reunión de todos los miembros, así como dar seguimiento a las tareas y lineamientos; coordinar el funcionamiento de la red de una reunión de todos sus miembros a la siguiente; preparar la próxima reunión o asamblea y presentar en ella las evaluaciones del trabajo realizado en el período.

Para que una red pueda funcionar con calidad y prolongarse en el tiempo, hay que garantizar que cada una de las IES miembros estén reconocidas como tal en su propio país según las normativas nacionales establecidas y que dicha IES cuente con una trayectoria reconocida por su apego a los principios de la educación superior. El proceso de aprobación para el ingreso de una IES a la red, debe garantizar el conocimiento y confianza mutua, ello se logra a partir de que la institución solicitante de respuesta al dossier informativo de sus características, logros y reconocimientos y mediante carta suscrita por su rector, se acate los documentos que establecen tanto el marco legal como de funcionamiento de la red. La firma de la carta de solicitud por rector de la IES solicitante al presidente o coordinador de la red, garantiza que la relación de esta con la red no sea una mera formalidad sino que sea un interés de la institución como tal y por tanto que su participación tenga un beneficio para todo el ámbito académico de la misma, con lo que se garantiza un mayor impacto.

La aprobación de un nuevo ingreso por parte de la Asamblea General de los miembros de la red, permite que estos conozcan y puedan aportar criterios sobre la IES solicitante, impidiendo con ello que luego de su ingreso surjan contradicciones, como resultado de problemas de relaciones interinstitucionales anteriores a su incorporación, que puedan dañar el buen funcionamiento de la red. Lo anterior no implica la no aceptación pero si el alertar de que de expresarse esas contradicciones en el seno de la red, se tendrá que tomar una medida que puede implicar incluso la separación.

En el caso de una red que no cuente con financiamiento externo y tenga que financiarse, fundamentalmente, con ingresos propios, los miembros abonaran una cuota anual o con otro tipo de periodización, siendo de carácter obligatorio y considerado una infracción que puede afectar su permanencia de no resolverse su liquidación en un plazo dado. El manejo y la transparencia en el uso del financiamiento de una red, constituye un aspecto a atender con sumo cuidado, por constituir un aspecto que incide en la credibilidad de la ejecutoria de sus directivos por parte de los

miembros. Por eso algunas redes crean el cargo de tesorero o le asignan esa función a Secretario u otro cargo de los existentes para lleve la información a las reuniones o asambleas de todos los miembros.

Entre los puntos que se tratan en la reunión con todos los miembros de una red (asamblea general), están: el chequeo de los acuerdos, el cumplimiento de las acciones acordadas, la presentación de los resultados de investigaciones u otras tareas encomendadas a los miembros, el estado del financiamiento o cuentas; la aprobación del plan de acciones del próximo período de trabajo, las altas y bajas como miembro y la aprobación de la fecha y lugar de la próxima reunión; examinar y aprobar los acuerdos o convenios de cooperación con terceros o con organismos financieros de apoyo y, en general, adoptar decisiones conducentes a los fines de la red. Esta reunión se realiza una vez al año como norma, pero en algunas redes se da la posibilidad de realizar más de una a solicitud de por lo menos la mitad de los miembros y el lugar es determinado en la asamblea que la precede o de forma rotativa.

En el caso de las reuniones del llamado comité ejecutivo u otra forma de dirección operativa de la red, la agenda incluye el chequeo de los acuerdos y sobre todo el control del cumplimiento de las acciones tanto que debían estar cumplidas como las que, en fecha próxima, deban cumplirse, los preparativos de la reunión con todos los miembros y otros aspectos particulares de cada red.

La votación es algo en lo que no todas las redes coinciden, algunas llegan a ello por consenso, otras por voto directo (público o secreto); en algunos casos se exige la mitad más uno y en otros una cantidad mayor para que se apruebe. No en todas las redes se le da la prerrogativa al coordinador o presidente de resolver con su voto situaciones de empate o fuertes contradicciones.

Como para toda organización, la calidad en la confección de las actas de las reuniones de una red son de gran importancia para su gestión, por lo que estas deben recoger los aspectos que ayudan a dar seguimiento a su funcionamiento y perfeccionamiento, los aspectos que permiten a los miembros que no asistieron mantenerse actualizados y que recoja con precisión los acuerdos tomados las fechas de cumplimiento y los responsables de llevarlos a cabo.

La mayoría de la redes establece desde su creación la posibilidad de modificar el reglamento o estatuto, existiendo diferentes formas para llevarlo a cabo. Lo más común es que se establezca el deseo de la mayoría simple de los miembros, mediante firma o voto logrado en actividad convocada para todos los integrantes de la red, para someterlo a consideración. La ratificación de los cambios, se lleva a cabo en la asamblea general o reunión anual y requiere de los voto de las dos terceras partes de los miembros para hacerse efectivos.

La causas y formas en que se puede disolver una red, no siempre aparece reflejada en las normativas de estas, la mayoría de las que lo establecen fijan la duración en función del alcance del financiamiento o por el contrario consideran que su vida es indefinida, lo

cual deja a los miembros o circunstancias de peso su disolución, para lo cual la mayoría de las redes que lo reflejan en sus documentos normativos establecen la necesaria aprobación por las dos terceras partes de los miembros. En caso de ser aprobada la disolución, se prevé la creación de una comisión que se encargue de la liquidación del patrimonio y el destino que este tendrá, pudiendo ser distribuido entre los miembros, asumido por la universidad que la creó o destinado a un fin social.

El nombre de la red casi siempre trata de expresar explícitamente cual es su objetivo, De igual manera se tiende a utilizar siglas que además de identificarla tengan una expresión que permita ser recordada con facilidad ya sea por tener las letras con que empieza su nombre como es el caso de la RED-DEES que identifica a la RED Dirección Estratégica en la Educación Superior; por el nombre de la ciudad donde está ubicada la dirección de la red, como es el caso del grupo de universidades iberoamericanas que coordina la Universidad Internacional de Andalucía y que adopta el nombre “La Rábida” que es el territorio donde está enclavada dicha IES; o por propiciar el recurso nemotécnico, ejemplos de esto son las siglas REDFORD, que identifica a la Red de Formación de Docentes y ALFA-SAFIRO con la que se presenta la Red financiada por los proyectos ALFA y la que este caso se dedica a la gestión de financiamiento para las relaciones internacionales de las IES y de ahí sus siglas en inglés. La mayoría de las redes también cuentan con un logotipo, el que, facilita la identificación visual de la red y permite dar una imagen corporativa.

Una red no sólo debe ser conocida por sus miembros sino también tiene que hacerse visible al exterior, pues además de permitirle que se le sumen otros miembros, facilita su incorporación a proyectos mayores, financiamiento y reconocimientos a partir de conocerse sus resultados. Los medios más usados por las redes para mantener informado a sus miembros y publicitar los resultados que esta alcanza son el uso de la Página Web, o ubicarse en un sitio de la existente en la IES que dirige la red. También está la emisión periódica de un boletín o documento informativo que se circula entre las personas de interés para la red, a sus miembros y estos últimos se encargan de divulgarlo en sus respectivas IES; en algunos casos también se cuelga en la Página Web.

Como se expresó en la introducción de la presente ponencia, junto con la socialización de las buenas prácticas para lograr el éxito en el funcionamiento de las redes de cooperación, el propósito también incluía el hacer evidente el papel que estas juegan en la gestión del conocimiento por parte de las IES.

Si bien la propia misión de las IES, aun en aquellas con menor desarrollo, les da las condiciones propicias para la gestión del conocimiento, el proceso hacia su materialización depende tanto de las condiciones externas como de las internas.

Entre los elementos externos están las corrientes económicas, como es en la actualidad la globalización neoliberal que profundiza las asimetrías, convierte la educación en una mercancía más, lo que unido a un sistemático “robo de cerebros” priva a los países de la masa crítica de sus mejores profesionales. Los fundamentales elementos internos que inciden en la gestión del conocimiento en las IES están los

vinculados a la tradición de investigar, de trabajar en equipos y de socializar las informaciones y conocimientos, elementos que, entre otros, distinguen a las instituciones que aplican el aprendizaje organizacional, las que también transmiten y difunden el conocimiento hacia toda la sociedad. Otros elementos internos se refieren al por ciento de su claustro con que son master y doctores y al desarrollo del posgrado en busca de aumentarlos; el número de proyectos investigativos y en que medida participan profesores y estudiantes; nivel de financiamiento asignado y el sistema de estimulación a los actores. No podemos dejar de señalar la importancia del liderazgo de los directivos.

La literatura recoge dos modos de producción del conocimiento, uno que le da a la ciencia el papel impulsor (Science push) y el otro que le asigna a la demanda fundamental (Demand pull). El primero, se manifiesta en la existencia de instituciones, con agendas definidas entre los investigadores y el gobierno. El segundo, tiene como ejemplo a las redes de cooperación en las que se establecen agendas de contexto de aplicación en busca de dar solución a un problema (búsqueda de solución), produciéndose un intercambio de conocimiento. Por lo general, la gestión del conocimiento se aborda desde un método científico transdisciplinario, lo que le da una mayor relevancia a los resultados.

Es evidente que una particularidad y beneficio de las redes en la educación superior, es que tienen como principal objetivo la gestión del conocimiento, el que se manifiesta de diferentes formas. Esencialmente las redes constituyen agrupaciones humanas que desarrollan en su seno el aprendizaje organizacional. La formación del capital humano, como instrumento que coadyuva al desarrollo sostenido de las universidades y de sus respectivos países, es una de las principales funciones de las redes conformadas por IES.

La realización de actividades de postgrado, con la presencia de profesores de las IES miembros, constituye una vía de cooperación académica en función de la gestión del conocimiento para la formación del capital humano, lo que unido a otras actividades de carácter científica, tecnológica, constituye un espacio de intercambio cultural, que ayuda a los procesos de internacionalización de la educación superior. En dependencia de disponibilidad financiera de la red, las actividades de postgrado se organizan en una IES a la que acuden tanto profesores como estudiantes o mediante sistema de becas por la institución anfitriona

Las redes temáticas, ya sea de docencia, investigación o extensión; por referirnos sólo a los procesos sustantivos de las universidades, propician la comunicación entre los miembros de la red y promueven nuevas y continuadas acciones de cooperación que se extienden a las estructuras internas de las IES participantes. Las redes temáticas agrupan a varias de las universidades miembros sobre un tema de interés común, siendo elegida una de ellas como la coordinadora. El número de participantes, es muy relativo, aunque la mayoría de los expertos aconsejan que no debe ser menor de cuatro, dado el poco aporte que se pueda lograr.

En el caso de las redes temáticas de docencia, estas elaboran de conjunto de un módulo de formación académica, que oscila entre 60 y 100 horas lectivas, vinculado a temas de interés, por lo general novedoso y con impacto en la excelencia de la educación superior. Las redes de investigación, que no requieren de grandes recursos y no son muy ambiciosas en sus resultados y por tanto no son las denominadas “laboratorios virtuales”, dan respuesta a problemas específicos de las IES participantes, el tiempo dedicado no es mayor a dos años y sus resultados, aunque factibles de generalizar, tienen un alcance limitado. Las redes temáticas que trabajan el área de la extensión o proyección social, por lo general son generalizadoras de las experiencias y las “buenas prácticas” .en el vínculo recíproco Universidad-Sociedad.

El Grupo de Universidades Iberoamericanas “La Rábida”, constituye un ejemplo de red, donde la cooperación, las redes temáticas y la gestión del conocimiento se dan de manera fluida y sistemática en beneficio de las IES participantes y de sus propios países. Otro ejemplo del estímulo que la referida red aporta a la transmisión del conocimiento y de incentivar la investigación en el ámbito universitario iberoamericano, lo constituye la convocatoria anual, a los profesores e investigadores de las universidades miembros de la red, para optar por el “Premio de Estudios Iberoamericanos La Rábida”, en las categorías de Ciencias Sociales y Jurídicas y la Científico Técnica.

Las redes de cooperación, como forma de referirnos a todas las formas anteriormente descritas, son un ejemplo de gestión del conocimiento a nivel nacional, regional e internacional.

CONCLUSIONES

Las redes de cooperación son hoy la expresión más visible del proceso de internacionalización de la educación superior. La flexibilidad de sus estructuras, formas de accionar y dinámica de trabajo la convierten en una vía de comunicación, intercambio y de incubación de proyectos de cooperación entre las IES.

El buen funcionamiento de una red de cooperación está en función del dominio que tengan sus creadores y miembros de las peculiaridades que su funcionamiento tiene, las oportunidades que brinda y sobre todo la importancia de contar con una base metodológica que la norme a fin de lograr la buena marcha de sus actividades y estabilidad en el tiempo de su existencia.

Dadas sus características, las redes de cooperación han devenido en una de los principales espacios en los que se lleva a cabo la gestión del conocimiento en la educación superior. Pertenecer a una red de cooperación, es sinónimo de adquisición de experiencias, de asumir buenas prácticas, de acceder a nuevos conocimientos y a lograr participar en ambiciosos proyectos de cooperación.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1) Alcántara A, (2000). Ciencia, conocimiento y sociedad en la investigación universitaria. Perfiles Educativos, vol. XXII, núm. 87.
- 2) Broveto, Jorge. (1996) Cooperación Internacional en Educación Superior. .Revista CRESALC- UNESCO # 4. Serie: Políticas y Estrategias. Caracas, Venezuela.
- 3) Colectivo de autores (2005) Educación Superior en América Latina: La dimensión internacional. Ediciones Mayol S.A. Bogotá, Colombia.
- 4) Colectivo de autores. (1991) La Cooperación Internacional y el Desarrollo Científico y Tecnológico: Balance y perspectiva, Colección Ciencia y Tecnología. Nro.31 Centro interuniversitario de Desarrollo Santiago, Chile.
- 5) Colectivo de autores (2009) Informe Grupo de Universidades Iberoamericanas “La Rábida” Editorial Universidad Internacional de Andalucía, España.
- 6) Covarrubias M. Isaías. (2001) Desarrollo de capital social a partir de la cooperación universitaria internacional. Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado. Barquisimeto. Venezuela. Resumen NUCORI, octubre, Táchira, Venezuela.
- 7) Domínguez Menéndez, Jorge Juan. (2001) “La Cooperación Internacional Universitaria y la Internacionalización de la Educación Superior: Un reto para las universidades latinoamericanas en el nuevo milenio” En la revista Milenium, No. 1, año 2001. Universidad de Filadelfia de Ceara, Brasil.
- 8) Domínguez Menéndez, Jorge Juan. (2003) “La gestión de la cooperación internacional en las universidades”. Revista Cubana de Educación Superior. Vol.XXIII, No.1, 2003. La Habana, Cuba.
- 9) Filmus, Daniel Gacel-Ávila Jocelyne. (1999) Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Reflexiones y Lineamientos. Guadalajara, México..
- 10) Morin, Edgar (1996) Por una reforma del pensamiento. Revista Correo de la UNESCO. París, Francia.
- 11) Sebastián Jesús (1999) Modalidades y Tendencias de la Cooperación Internacional en la Educación Superior Cubana “CINDO-CSIC. ARTICULO. Madrid, España.
- 12) Sebastián, Jesús (2000) La cultura de la cooperación en la I+D+I. Revista Espacios. Vol. 21, Nº 2, Fundación Polar. Venezuela.S
- 13) Sebastián, J. 2000. Percepciones sobre la Cooperación Académica y Científica entre España y América Latina. Boletín del Programa Cooperación en Educación Superior. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid.
- 14) Vázquez Castro, Fernando y Domínguez Menéndez, Jorge J. (2002) Globalización, internacionalización y cooperación Inter.-institucional a nivel nacional, regional e internacional. En el libro “La educación superior de Cuba en la década del 90.” Editorial “Félix Varela”, La Habana, Cuba.

EL PROCESO DE INTERNACIONALIZACION EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA: FORTALEZAS Y RETOS.

Mario Oliva-Suárez, maroliva@uv.mx y María Magdalena Hernández- Alarcón maghernandez@uv.mx

Dirección General de Relaciones Internacionales, Universidad Veracruzana.

Palabras Claves: Internacionalización, Movilidad, Interculturalidad

RESUMEN:

La Universidad Veracruzana es la institución de educación superior pública más importante del Estado de Veracruz y la de mayor grado de desconcentración geográfica en México. La Dirección General de Relaciones Internacionales es la dependencia responsable de la gestión, fomento y promoción de la cooperación, la movilidad, el intercambio académico y la internacionalización. Se describen mecanismos de coordinación y comunicación de las diferentes entidades y dependencias que conforman la institución, el contenido del plan trienal 2011-2013 que redirecciona la actividad de internacionalización y conlleva la conformación de una Red de trabajo y la elaboración de programas o estrategias en cada una de las seis áreas Académicas, que de manera horizontal abarcan todas las dependencias de esa rama del conocimiento y por otro lado la confección en cada Región de programas verticales que complementan a los anteriores y donde se destacan y proyectan las particularidades y fortalezas territoriales.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Veracruzana es el centro de la vida cultural del Estado de Veracruz, de la creación artística, de la investigación científica, de los valores humanísticos y de la formación académica, que se constituye como un espacio de libertad y pensamiento para la discusión de las ideas, la creación del conocimiento y la más amplia expresión de la inteligencia, el talento, la creatividad del pueblo de Veracruz, lo que le permitirá después de seis décadas de arduo trabajo y con el esfuerzo de todos, proyectarla en el ámbito internacional(Universidad Veracruzana,2008) . Está distribuida a lo largo del estado de Veracruz en 5 campus regionales que ofrecen 76 postgrados y 150 programas de licenciatura para más de 70,000 estudiantes y presencia en 28 municipios, siendo la de mayor grado de desconcentración geográfica del País.

Nuestra máxima casa de estudios se encuentra hoy comprometida con un proyecto de transformación académica que incluye a la totalidad de su quehacer y a los actores del mismo, una transformación que le permite estar acorde con los retos y oportunidades de la época actual, los grandes desafíos que debemos enfrentar, como la globalización, la pobreza, la necesidad de vivir juntos con culturas y valores diferentes.

La interculturalidad y la internacionalización ocupan un lugar relevante en el desarrollo de programas educativos, de investigación y extensión en la Universidad Veracruzana. Esta fortaleza debe orientar los programas institucionales para reconocernos localmente diversos y proyectarnos hacia el exterior considerando que el estado de Veracruz se caracteriza por su enorme pluralidad cultural.

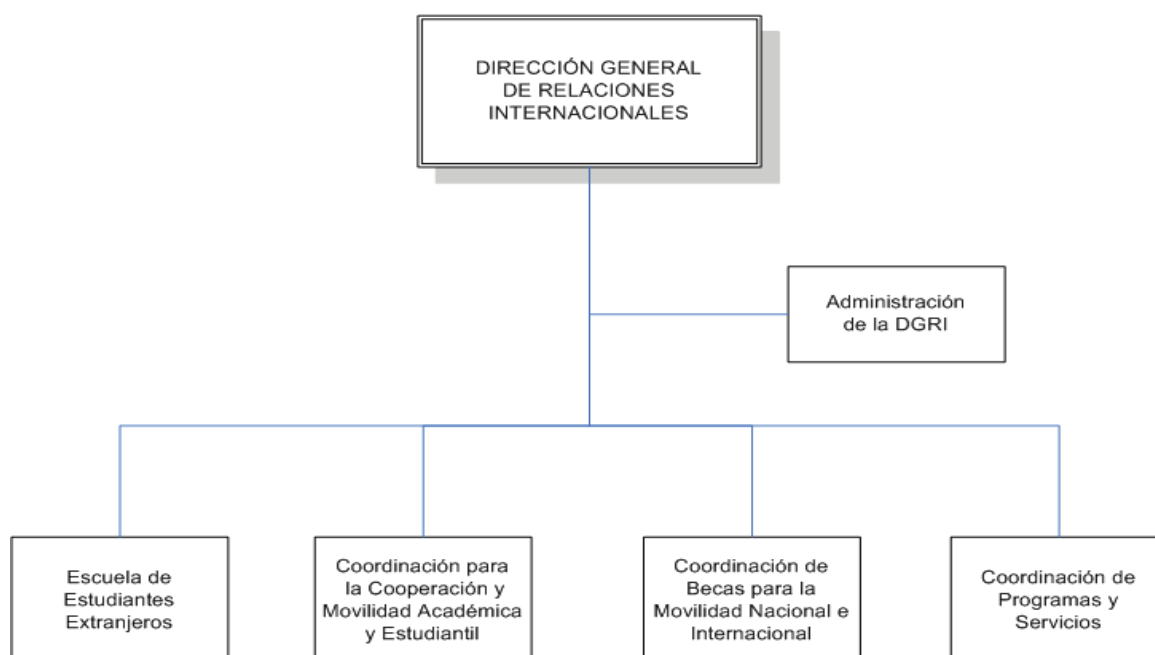
CREACIÓN DE LA DIRECCION GENERAL DE RELACIONES INTERNACIONALES

Desde su fundación en la Universidad Veracruzana se han desarrollado acciones de cooperación internacional, estas por lo general han sido el resultado de iniciativas individuales y aisladas con un impacto limitado y no han adquirido un carácter institucional pleno. En distintas instancias y dependencias de la UV se desarrollaban acciones de cooperación y de relaciones internacionales pero carecía de una oficina coordinadora de toda la actividad en la universidad.

En congruencia con el Programa de Trabajo 2009-2013, en su Eje 5 de Interculturalidad e Internacionalización, el Rector de la Universidad Veracruzana ha considerado promover la cooperación y la internacionalización de la institución como una de las estrategias para su transformación, de modo que en el año 2013 sus funciones sustantivas reflejen su impacto mediante una política con tendencia sistémica y coordinada (Universidad Veracruzana, 2009).

En el Consejo General Universitario del 16 de diciembre de 2010 se aprueba la creación de la Dirección General de Relaciones Internacionales que es la dependencia responsable de la gestión, fomento y promoción de la cooperación, la movilidad académica y estudiantil, el intercambio académico y la Internacionalización de la Universidad Veracruzana, estableciendo mecanismos que permitan la comunicación y coordinación de las diferentes entidades académicas y dependencias que conforman la institución.

La estructura de la Dirección se aprecia en el organigrama siguiente:



La Escuela para Estudiantes Extranjeros fundada en 1957 ofrece programas actualizados de alta calidad en cuatro áreas académicas: Lengua, Cultura, Didáctica del Español, y Estudios sobre los Países de América del Norte. Una de las fortalezas de la EEE es su Programa de Inmersión Cultural representativo de la vinculación con la comunidad estudiantil universitaria, ya que en él participan estudiantes de la UV como Asistentes Culturales quienes proporcionan a los estudiantes extranjeros la oportunidad de familiarizarse con el ambiente local, entender la cultura mexicana y sobretodo facilitar la adquisición del idioma español de forma natural, en un rico ambiente cultural en una típica ciudad mexicana. Con convocatorias en primavera, verano y otoño la EEE imparte servicios educativos a estudiantes provenientes de más de 15 países de los 5 continentes.

La Coordinación para la Cooperación Internacional promueve y da seguimiento a las acciones de cooperación nacional e internacional de la Universidad Veracruzana, coadyuvando la formación de redes académicas y apoyando el desarrollo de proyectos para la consecución de recursos humanos, materiales y financieros. Actualmente la Universidad tiene 136 convenios de colaboración con Instituciones de Educación Superior en más de 26 países y 10 con organismos gubernamentales y ONG's. La UV es miembro de la Asociación Interamericana (OUI- IOHE), de la Asociación Hispana de Universidades (HACU), de la Asociación Internacional de Educadores (NAFSA), la Asociación Europea de Educación Internacionales (EAIE), Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), entre otras.

La Coordinación de Becas es la dependencia responsable de promover y gestionar los programas de movilidad estudiantil y académica a nivel nacional e internacional, a través de la identificación de instituciones, organismos e instancias que ofrecen recursos para la internacionalización de la Educación Superior y de otorgar los recursos financieros destinados por la UV para estos fines. Al mismo tiempo se encarga de apoyar a la comunidad universitaria en los procesos administrativos que requiere cada uno de los programas de becas y estancias académicas.

Los estudiantes que optan por el programa de movilidad tienen que cumplir un grupo de requisitos básicos entre otros, ser estudiante activo, tener promedio superior a 8.5 al momento de realizar la solicitud, haber acreditado al menos el 50% de los créditos totales de su Programa Educativo para la modalidad Nacional o al menos el 40% de los créditos totales para la modalidad Internacional, haber concluido satisfactoriamente el 100% de las Experiencias Educativas del Área de Formación Básica General y para la Movilidad Internacional mostrar la acreditación del idioma del país de destino y no tener adeudos en la Universidad Veracruzana.

La UV otorga apoyos parciales complementarios para los estudiantes que lo soliciten con la finalidad de brindar recursos económicos para su traslado, hospedaje y/o alimentación. En movilidad nacional hasta \$25,000.00 pesos por semestre, en movilidad internacional hasta \$75,000.00 pesos por semestre y en la modalidad de estancias cortas hasta \$15,000.00 pesos por estancia. Los montos se definirán de acuerdo a las características del estudiante según su desempeño académico, su situación socioeconómica, y la ciudad y/o país en donde se encuentre la universidad de destino, entre otras.

La Coordinación de Programas y Servicios es la dependencia responsable de organizar el arribo y estancia de estudiantes extranjeros, académicos visitantes y autoridades y funcionarios universitarios. Encargándose de su incorporación a las entidades académicas, y a los servicios educativos y de recreación que ofrece la Universidad. Apoya a su vez en el alojamiento y en las gestiones administrativas y de migración que requieran, así mismo, atiende las solicitudes de programas especiales que demandan las instituciones y organismos internacionales.

Se cuenta con un extenso directorio de familias que son seleccionadas minuciosamente, para ofrecer a los estudiantes hospedaje y alimentación dentro de un contexto muy familiar y de acuerdo a sus preferencias. La familia es la base de la sociedad y de la cultura, y México no es la excepción, debido a esto la convivencia diaria en un ambiente familiar ayuda a los estudiantes a entrar de lleno con la cultura mexicana. Las familias apoyan a los estudiantes a aprender de manera práctica el español a través de la interacción con personas de diferentes edades, llegando a ser un miembro más de la misma, sintiéndose acogidos y protegidos en todo momento, de tal manera que se crean lazos muy estrechos y relaciones duraderas en la mayoría de los casos.

Los Programas Especiales están hechos para satisfacer las necesidades de grupos, en términos de área de interés, duración del programa, tamaño del grupo y nivel de español, generalmente se componen de cursos de español intensivo y de cultura mexicana, visitas culturales y viajes de campo. Este ambiente de aprendizaje brinda a los participantes la oportunidad de hacer observaciones y realizar prácticas. Algunas de las áreas de estudio más solicitadas para realizar este tipo de programas pueden ser Educación, Antropología, Negocios, Ecología y Medio Ambiente, Salud y Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LA UV: FORTALEZAS Y RETOS

La enorme pluralidad cultural de Veracruz es una de las mayores fortalezas que caracteriza al Estado, a partir de ellas, la Universidad busca promover

programas académicos y culturales que atiendan las necesidades regionales con un enfoque internacional y de largo alcance. La DGRI desempeña un papel de catalizador del proceso de internacionalización y es expresión de la prioridad y jerarquía que la Dirección universitaria le concede a la actividad al estar directamente subordinada al Rector.

La UV entiende la internacionalización como una condición *sine qua non*, en toda la actividad universitaria, de manera que se incorpore en su estructura y funciones esta estrategia. Knight describe la internacionalización de la educación superior como “desarrollo de un enfoque internacional para muchas, sino para todas las actividades universitarias, de tal manera que el currículum para todas las asignaturas incluya dimensiones internacionales, la experiencia estudiantil contenga oportunidades internacionales, la investigación tenga reconocimiento internacional, y el papel amplio de servicio público de la universidad involucre un alcance internacional”.

Gacel-Avila plantea que “adoptar estrategias de internacionalización comprehensivas, integradas y medulares a las políticas de desarrollo puede ser el camino más rápido para llegar a mejorar más rápidamente los niveles de calidad del sistema educativo mediante alianzas estratégicas interinstitucionales”

Igualmente se debe destacar la importancia de “Enseñar las materias en el contexto mundial de las disciplinas y no solamente dentro del ámbito nacional o regional; generar nuevas ideas y perspectivas en colaboración con colegas investigadores de otros países; presentarlas y experimentarlas en la escena global del saber y graduar estudiantes con una mayor empatía por el entorno y conocimiento de las personas de otras culturas y con una capacidad acrecentada para competir en el ámbito internacional de las ideas y del comercio.” (IGLU, 1994).

La Universidad Veracruzana fortalece y diversifica su política de internacionalización orientando sus programas institucionales para reconocernos localmente diversos y proyectarnos hacia el exterior. Concibe la internacionalización como una de las metas a cumplir para poder alcanzar la calidad y la excelencia académica, por esta razón, son múltiples las acciones que se vienen desarrollando en la universidad para lograr una verdadera internacionalización. Se debe formar una comunidad académica verdaderamente internacional que prepare a los estudiantes para trabajar en ambientes laborales en contextos globalizados y que propicie a través de la internacionalización, de sus funciones sustantivas, procesos y valores interculturales en su comunidad

La primera tarea ejecutada por la DGRI fue la confección de un Plan de Trabajo para el periodo 2010-2013 con el propósito de redireccionar las actividades que se llevaban a cabo y ayudar a desarrollar una política universitaria para promover una dimensión internacional integrada a las políticas institucionales

de la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la difusión y extensión universitarias.

La universidad está organizada en cinco regiones a lo largo y ancho del Estado de Veracruz: Xalapa, Veracruz-Boca del Río, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán y concebida en seis Áreas Académicas, la de Artes, la Biológico-Agropecuaria, la de Ciencias de la Salud, la Económico-Administrativa, la de Humanidades y la Técnica. Además cuenta con otras dependencias que también deben jugar un papel fundamental en el proceso de internacionalización como la Dirección General de Investigaciones, la de Estudios de Postgrado, la de Vinculación, la de Desarrollo Académico y la Universidad Veracruzana Intercultural. En todas las Regiones, en las Direcciones de las Áreas Académicas y en las otras dependencias enumeradas se han nombrado Coordinadores de las actividades de Cooperación e Internacionalización que son promotores y enlaces y a la vez conforman la Red de trabajo de la DGRI en toda la UV.

La concepción ha sido la elaboración de programas o estrategias de internacionalización específicas en cada Área Académica que de manera horizontal abarque todas las dependencias de esa rama del conocimiento y por otro lado la confección en cada región de programas verticales que complementen a los anteriores y que destaquen y proyecten las particularidades y fortalezas regionales.

Desde hace unos años la universidad decidió responder a los grandes retos del mundo globalizado a través de una formación centrada en el estudiante y en su proceso de aprendizaje, con la implantación de un Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), que busca la formación integral y armónica de los estudiantes a través de un aprendizaje permanente en los diversos ámbitos del quehacer profesional y personal. No obstante las posibilidades que brinda el MEIF existen en ocasiones algunas normativas excesivamente rigurosas y no actualizadas en relación con las nuevas necesidades del entorno internacional y global que pueden convertirse en barreras para realizar un ágil proceso de internacionalización. La inadecuada flexibilidad provoca una excesiva burocratización, que conduce, en algunos casos, a una incapacidad de adaptación a nuevas demandas y nuevos contextos lo cual es un reto a superar en las actuales circunstancias.

La internacionalización implica el acercamiento a otras culturas y, en consecuencia, a otros idiomas. La falta de dominio de un segundo o tercer idioma limita el aprovechamiento de oportunidades de cooperación y programas de becas e intercambio con instituciones y organismos extranjeros, tanto para el personal académico y administrativo como para los estudiantes. Ante esta debilidad de la UV existe una fortaleza muy importante para la enseñanza - aprendizaje de lenguas extranjeras y nacionales en los 17 Centros de Idiomas y de Autoacceso con que cuenta la institución, para apoyar de manera significativa en el uso y manejo de lenguas a un nivel competitivo, preparando a la comunidad universitaria para la movilidad a otras instituciones educativas extranjeras, dotándolos de herramientas lingüísticas que les permitan una rápida y eficaz adaptación al mundo laboral con un alto sentido

de responsabilidad, liderazgo y respeto hacia otras culturas y hacia una revaloración de la propia.

Una de las grandes fortalezas de la Institución es la red de Unidades de Servicios Bibliotecarios e Informáticos USBI que cuentan con un importante fondo de libros y revistas internacionales, en diversos idiomas y con las instalaciones y servicios para la realización de videoconferencias.

La relación de la interculturalidad y la internacionalización ocupa un lugar relevante en el desarrollo de programas educativos, de investigación y extensión de la UV en lo general y de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) en lo particular. La UVI es la entidad facultada para generar, aplicar y transmitir conocimiento mediante el diseño e implementación de programas educativos con enfoque intercultural, centrados en el aprendizaje y la investigación, sobre las enormes potencialidades que ofrecen los saberes tradicionales y los programas de vinculación universitaria; procurando el diálogo y la armonización de las visiones regional, nacional y global, promoviendo el logro de una mejor calidad de vida con sustentabilidad y fortaleciendo las lenguas y culturas del estado de Veracruz.

Considerando las fortalezas y retos planteados estimamos que al final de la gestión de la actual administración en el año 2013 el trabajo realizado por la DGRI de la Universidad Veracruzana habrá generado la siguiente situación:

- Una Dirección General en la estructura organizativa a nivel central visible e identificada como la entidad responsable de la gestión, fomento y promoción de la cooperación y la internacionalización de la Universidad Veracruzana.
- La conformación de Equipos académicos para la educación internacional en cada una de las áreas académicas y las regiones, con la función de asesorar a estudiantes, promover la internacionalización al interior (en casa), la internacionalización del curriculum y el diseño de programas para oferta e intercambio con la comunidad académica internacional con base en las fortalezas de cada área y región.
- Una Cartera de programas internacionales susceptibles de oferta y/o presentarse para financiamiento.
- Programas Institucionales para la movilidad internacional y nacional permanentes, diversificados y equitativos que optimicen las posibilidades de cada uno de los convenios de colaboración existentes con instituciones del país y del extranjero.
- Un Fondo para la movilidad con recursos provenientes de la venta de servicios académicos a las instituciones del extranjero, de fondos institucionales y de otros mecanismos desarrollados para este fin.
- Un Sistema integral de promoción y difusión de los programas y servicios internacionales de la Universidad Veracruzana

CONCLUSIONES.

La integración de la dimensión internacional a las actividades de la UV demanda el consenso de todos los sectores de la institución, tanto académicos y estudiantiles como administrativos. Por su esencia, el proceso de internacionalización es de mediano y largo plazo, no puede ser de corto plazo, necesita del quehacer de toda la estructura universitaria y consolidación en los programas docentes, investigativos y extensionistas para su institucionalización efectiva.

La DGRI ha desempeñado un papel de fomento, de apoyo, promotor y catalizador del proceso de internacionalización pero el mérito de los logros internacionales obtenidos ha sido de los académicos y estudiantes que se han implicado en esta actividad. No obstante, aún falta camino por recorrer para alcanzar un modelo internacional que comprenda proyectos y acciones que permitan un verdadero proceso de internacionalización y la integración de la dimensión internacional en las funciones sustantivas de toda la Universidad. Pensar globalmente y actuar localmente es la aspiración de la comunidad universitaria de nuestra Alma Mater.

BIBLIOGRAFIA:

Gacel-Ávila J., 2005 La internacionalización de la Educación Superior en América Latina: El caso de México. Cuaderno de Investigación en la Educación, no 20.CIE. Univ. Puerto Rico.

IGLU, 1994, Instituto de Gestión y Liderazgo , OUI, no 7 Quebec. Canadá.

Knight, J.,1999 Internationalisation of Higher Education. En J. Knight y H. de Wit (eds.) Quality and Internationalisation in Higher Education. Paris: IHME/ OCDE.

Universidad Veracruzana, 2008 Plan General de desarrollo 2025.

Universidad Veracruzana, 2009. Programa de Trabajo 2009-2013. Innovación académica y descentralización para la sustentabilidad. Xalapa, Ver.

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION: THE GLOBAL NETWORK UNIVERSITY APPROACH OF NEW YORK UNIVERSITY

Jukka M. Laitamaki, Ph.D.
Clinical Professor
New York University USA

Preston Robert Tisch Center for Hospitality, Tourism and Sports Management
7 East 12th Street, New York, NY 10003, USA
Tel: (212) 998-7291
Email: JL142@nyu.edu

Sharr Prohaska, M.A.
Clinical Associate Professor
New York University USA

Preston Robert Tisch Center for Hospitality, Tourism and Sports Management
7 East 12th Street, New York, NY 10003, USA
Tel: (212) 998-9109
Email: sp27@nyu.edu

Summary

De Witt (2002) investigated American versus European approaches to internationalization of higher education. Since then several scholars have studied internationalization of higher education in their home countries and abroad. Knight (2004) defined internationalization of higher education at the national, sector, and institutional level as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education. This study addresses the institutional level with focus on the global dimension of higher education. New York University (NYU) has embarked on the project of becoming a Global Network University that is both “in and of the city” and “in and of the world”; a university that challenges the idea that a university can only deliver education at a single home campus. Instead, NYU has created a structure that allows students and faculty to study in NYU locations around the globe to forge new ideas, advance their understanding of the world, and create solutions for global problems (NYU Global, 2011). This study expands the current literature by investigating NYU’s Global Network University approach to internationalization of higher education by contrasting it to the European and American approaches to higher education as described by de Witt (2002). The study explains globalization of higher education according to the market, the cost, the government, and the competitive drivers of globalization as proposed by Yip (2003). The study illustrates how the Global Network University capitalizes on globalization drivers. It concludes with implications for future research addressing globalization of higher education.

Keywords: Internationalization, globalization, higher education

Historical View of Internationalizing American and European Higher Education

De Witt (2002) investigated American versus European historical, comparative and conceptual issues in the context of internationalization of higher education. De Witt (2002) argued that the international aspects of U.S. higher education between World War II and the end of the Cold War were a corrective measure for student parochialism and an element of foreign policy and national security. The internationalization was mainly achieved through study abroad and area studies programs. These programs were funded by government sponsored technical assistance and cooperation programs and private foundations. De Witt (2002) made the point that this approach persists still in the U.S. because the core functions of U.S. higher education have not been internationalized. During the same time period European higher education institutions made strategic decisions in response to the regionalization and globalization of societies. These decisions included international orientation of curricula and mission statements, changes in organizational structures and processes, and standardization of degree requirements and credit hours.

De Witt (2002) presented four key differences in the internationalization of higher education between the United States and Europe: (1) In Europe internationalization has been motivated mainly by the political and economic integration of nations within the European Community (EC), versus in the United States the main motivation has been foreign policy and national security; (2) the overall strategy in Europe integrates the various activities, programs and organizations, while in the United States the approach is more fragmented; (3) the objectives of curricula changes have led to the diversification and extension of academic specializations in Europe, while the United States has emphasized global and intercultural awareness; and (4) institutional networking and exchanges at the graduate level predominate in Europe, while the United States is characterized by globalization of curricula and incorporation of study abroad programs for undergraduates.

According to De Witt (2002) there are following four reasons that explain the above differences: (1) in Europe institutions look within academic areas and internationalize specializations, while in the United States the tendency is to focus on internationalizing the general education aspects of undergraduate curricula; (2) differences in the emphasis of foreign languages and intercultural education at the primary and secondary levels; (3) variations in the recognition of foreign languages, international relations, and area studies and disciplines; (4) differences in the degree of centralized governance of higher education. De Witt (2002) developed a conceptual framework that enables analyzes of variations in definitions, supporting rationales, strategies and organizational approaches to internationalizing higher education. He identified the four rationales of political, economic, academic and socio-cultural, as well as distinction between international education and internationalization of higher education.

De Witt (2002) suggested that core functions of higher education systems and individual institutions continue to be influenced by the globalization trend of societies and economies. NYU's Global Network University takes more European than American approach to internationalizing higher education. It is influenced by the global political

and economic integration of the world rather than the American foreign policy and national security. Through its Global Network University, NYU integrates various international activities, programs and organizations. The curricula changes were initially led by global and intercultural awareness but have since focused on diversification and extension of academic specializations. Finally, institutional networking and exchanges have started to expand along the side of globalization of curricula and expansion of study abroad programs (NYU Global, 2011).

Internationalization of Higher Education at Country Level

Knight (2004) defined internationalization of higher education as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education. He explained the distinction between internationalization at home and internationalization abroad. Examples of the first type include admission of international students and scholars; improvement of teaching and learning processes to meet international standards; curriculum development to meet international standards; development of international, intercultural and global competencies for students at home; and increasing number of courses, programs and qualifications with focus on comparative and international studies. The second type of internationalization abroad includes joint international degrees; international themes and collaborative research; external programs such as partnerships, franchises, and offshore satellite campuses; staff and student mobility schemes; formation of regional, continental and international collaborations and organizations, policies and programs; and development of new international networks and consortia.

Several authors have investigated internationalization of higher education in their home countries and abroad. Horie (2002) studied Japan and concluded that since 1995 the process of internationalization of higher education in Japan has improved quality and efficiency of university education as well as the openness to students from any background. Governmental initiatives intended to increase the number of international students also enabled drastic changes in financial and human resource allocations at national and institutional levels. In the case of South Africa, Dunn and Nilan (2007) claimed that the promise of internationalization of higher education had not materialized, but instead had produced economic and moral dilemmas rather than the realization of philanthropic academic aims. The internationalization process was greatly compromised by under-funding and over-crowding of post secondary education institutions.

Regarding China, Wang (2008) made a point that in order to enhance global competitiveness Chinese government has tried to internationalize universities and in the process transform some of them into world-class universities. In this internationalization process, academics and students are under pressure to compete with the global research-led universities. The author concluded that Internationalizing curriculum and promoting international academic exchanges have become an increasingly important trend in China. Fang and Zhou (2010) investigated internationalization in the Jiangxi province. They concluded that several problems hindered internationalization including laggard ideas about education internationalization, low level of staff internationalization, dissatisfying overseas enrollment, poor international cooperation in running schools,

and small scale of international exchanges of information. Lo (2008) developed a framework for encouraging the presence of local dimensions in an internationalized and globally competitive education system in Taiwan. The local dimensions were introduced through “state-building” that had strong vision in the local dimension; through excellence in teaching; through devoted efforts of both basic and applied research benefiting domestic industry and social good; through training national and local leaders; and by influencing public policy by bottom-up approach. Mitra (2010) addressed the need and changing wants associated with internationalization of higher education in India. The author concluded that India needs a policy towards private higher education including foreign universities interested in setting up campus in India.

Oyewole (2009) addressed implications of internationalization for the quality of higher education in Africa. The author suggested that internationalization has potential to improve quality of curriculum, students, programs, staff and facilities. However, in some regions of Africa, where there are no appropriate regulatory mechanism in place, internationalization can become a threat to quality due to questionable international providers, learners, commercial degree and internet degree mills. Jowi (2009) analyzed internationalization of higher education in Africa in terms of developments, emerging trends, issues and policy implications. The author concluded that Africa, just like any other region in the world, approaches internationalization in a way that reflects its history, culture and context, and in a way consistent with its current needs, priorities and circumstances. Ayoo (2009) addressed the digital divide in internationalization process of East African higher education. The author concluded that the digital divide risks increasing the gap between African higher education and the international community if efforts are not made to bridge it. Ogachi (2009) addressed the quality assurance and knowledge production in the context of internationalization versus regionalization of higher education in East Africa. The author covered issues such as access, equity and regional research and developmental needs in the context of quality assurance and knowledge production.

Luxon and Peelo (2009) addressed implications of internationalization for curriculum design and course development in the UK higher education. The authors described several ways in which internationalization can support students’ learning through curriculum design which takes into account the international student populations. Lasonen (2010) addressed college music teachers’ intercultural expertise in the context of internationalizing music education in Finland. She suggested that intercultural expertise is in demand due to the challenges of international student and staff exchanges, instruction in foreign language and credit systems across national borders. Horta (2010) studied the role of the state in the internationalization of universities in the catching-up countries such as Portugal. The author concluded that the Portugal state played a critical role in the internationalization process of universities by supporting the build-up of institutional knowledge capacity and by rewarding internationally oriented scholarly activities.

Triloker (2010) addressed international education as a soft power in the context of Canadian foreign policy. The author concluded that while the international education flows have increased in Canada, there has been a narrowing of vision and a focus on more short rather than long term objectives. This has resulted in a limited engagement

of dialogue between academics and the government to promote both development assistance and international education as Canada's soft power.

In summary, internationalization of higher education has produced extensive literature at national and sector levels with focus on international and intercultural dimensions. However, there is limited research addressing the institutional level and the global dimension which are the focus of this study.

Globalization of Higher Education at Institutional Level

According to Brown (2000) international offices have a central role in the internationalization process by "leading the development of policy and the formulation of strategies in consultation with faculties and other central departments who should also articulate their objectives through their own strategic plans." At NYU the Office of Global Programs integrates academic departments, student support, staff development, and admissions and implements the Global Network University strategy (NYU Global, 2011). Dewey and Duff (2009) addressed the roles, responsibilities, and problems faced by the faculty when internationalizing higher education at operational level. They developed a case study based framework that identified faculty involvement in teaching, research, curriculum and study abroad programs. The framework mapped various operational activities based on the level of required resources, support, and investment; and based on the level of administrative infrastructure required, and potential bureaucratic barriers.

Qiang (2003) concluded that there are four approaches that institutions can take for internationalization: (1) activities approach which includes curriculum design, student exchange, etc.; (2) competency approach which focuses on cross-cultural skills needed to function in a global environment; (3) ethos approach which creates organizational beliefs which facilitate and sustain international principles within the institution; and (4) process approach which focuses on programs and research projects in addition to institutional policy. NYU's Global Network University capitalizes on all four approaches with wide range of international activities, competencies and processes. These approaches are led by the Global Office and President Sexton who defines the ethos of NYU's Global Network University of being "in and of New York City" and "in and of the world" (NYU Global, 2011).

This study suggests that higher education institutions share similarities with global companies in terms of profit orientation and global expansion. According to Yip (2003) "the global company does not have to be everywhere, but it has the capability to go anywhere, deploy any assets, and access any resources, and it maximizes profits on a global basis." Yip (2003) notes that companies need to internationalize their core strategy, through international expansion of activities and adaptation of the core strategy. Companies need to master the basics of international business before they can attempt a global strategy by integrating their strategy across countries. Yip (2003) proposes that international strategy precedes global strategy which can be seen as an integrative approach to international strategy. He identifies the following four categories driving globalization: the market; the cost; the government; and the competitive drivers. This study identifies key drivers of these four categories in the context of higher education globalization.

Market drivers have become an important force due to the increasing per capita income and standard of living which have resulted in new consumers entering the global higher education markets in countries such as China, India and Brazil. Increasing opportunities to travel and decreasing immigration restrictions for international studies have improved the mobility of students and faculty. Global media and advertising have exposed consumers to converging lifestyles and tastes where higher education is seen as a way to improve a person's life and standard of living. The increased mobility and advances in technology such as internet and distance education have facilitated the spread of information and knowledge across global higher education markets. Internationalization at home has increased the desire and capabilities of students and faculty to experience international education abroad.

Cost pressures have increased due to reduced public and private funding of higher education. This has pushed the institutions to seek lower costs through economies of scale. The accelerating technological innovations such as distance and virtual education have increased the availability of higher education across the globe at lower tuition rates than in traditional universities. Virtual universities have several cost advantages in pooling students and experts, and in developing curricula with increased flexibility in course offerings, pedagogy and research collaboration. Consumer resistance to high tuitions has increased pressures for institutions to find cost savings and improved efficiencies.

Governments in general favor globalization of higher education. However, there are national and regional standards that institutions need to meet in order to operate and grant degrees in specific countries. Governments also play a major role in supporting and subsidizing higher education which has resulted in large price differences across global markets. Some governments have favored privatization and market economies in higher education which has improved the globalization of the sector.

Competition has increased as public and private higher education institutions have expanded to international markets. The diversity of higher education institutions has also increased global competition when governments, ministries, agencies, non-governmental agencies, private and public foundations have entered the global higher education markets. New technologies such as distance education have also increased global competition in higher education.

NYU's Global Network University is capitalizing on these four globalization drivers. NYU has responded to market drivers by opening twelve campuses on five continents, and by having direct exchange programs with 12 distinguished partner institutions, and by offering 27 summer session locations around the world. This extensive network of global activities results in cost advantages when similar curricula is taught by NYU faculty in various locations. Competitors have recognized NYU's approach to globalization and several U.S. and European universities have started to offer their curricula in international locations. Finally, several governments from Abu Dhabi to Beijing China favor NYU as their partner for offering global education in their countries (NYU Global, 2011).

New York University – The Global Network University

International education is a long-standing part of New York University's global mission, which includes a wide range of initiatives both in the United States and abroad to facilitate the exchange of knowledge. NYU's tradition of enabling students to study outside of the United States began in 1958 with the founding of NYU Madrid. Since then, NYU's offerings of international opportunities have expanded rapidly through the fully staffed Global Academic Centers which are located in some of the world's most dynamic cities. According to the Institute of International Education's *Open Doors* report, New York University (NYU) sends more students to study abroad than any other U.S. college or university. During the academic year 2011-2012 about 43% of graduating undergraduate students had spent at least a semester at one of NYU's global sites, where there are 425 courses serving nearly 3000 students annually. NYU also has one of the largest groups of international students and scholars among U.S. colleges and universities (NYU Global, 2011).

NYU has embarked on the project of becoming a Global Network University, a university that challenges the idea that a university can only deliver education at a single home campus. Instead, NYU has created a structure that allows students and faculty to gather in a set of key locales around the globe to forge new ideas, advance the questions about the world, and create solutions for the problems. This Global Network University model has emerged as a natural and logical extension of NYU's research and teaching agendas; flowing from NYU's eco-systemic relation to New York City, the diversity of thought represented by all of NYU schools, colleges, and programs—and NYU's internationally connected and collaborative faculty. Students and faculty interact with their urban environment in countless meaningful and essential ways, using these locations as a major asset (NYU Global, 2011).

Students and faculty alike broaden the scope of vision and knowledge through international learning. Opportunities include study abroad programs, direct-exchange programs with world-renowned institutions, and curriculum-driven international programming offered through the specific schools or departments. All locations within the network are also accessible for individual research that springs from individual academic ideas and goals. NYU has never thought of itself as a gated community. It has always encouraged its students to think of themselves as participants in and shapers of a complex and changing environment. Indeed, part of NYU's teaching mission consists in preparing students for lives in a diverse world, and faculty at NYU believe that such preparation is most effective when the outside world is not held at bay. This same principle holds true as NYU creates a Global Network University that is both "in and of the city" and "in and of the world." Around the world, students work closely with faculty and with their peers on shared commitments. They apply what they learn and develop the skills and qualities—both needed and expected in this increasingly integrated, global climate—to make a real difference in the world. Educating students as international citizens is part of New York University's global mission, and the university has established a wide range of initiatives both in the United States and abroad to facilitate the exchange of knowledge across international boundaries (NYU Global, 2011).

NYU Abu Dhabi and NYU Shanghai, together with NYU New York, form the backbone of a Global Network University, creating a unique and unprecedented capacity for faculty and students to access all the resources of a research university system across five continents. NYU Abu Dhabi is a research university that fully integrates a liberal arts and science undergraduate college, organically linked to a major university in the United States. Over time, NYU Abu Dhabi will also offer distinctive graduate and professional programs. NYU Abu Dhabi's undergraduate curriculum exposes students to challenging ideas, bodies of knowledge, cultural traditions, and transformative achievements. It deepens reflection about the human condition and encourages students to work with others in shared projects. In so doing, a liberal arts approach to learning helps students think creatively, understand complex problems and social issues, develop leadership skills, and realize their potential (NYU Global, 2011).

NYU locations beyond the main portal campus in New York City include NYU Abu Dhabi, NYU Shanghai, TischAsia in Singapore, NYU Law in Singapore, and following academic sites in five continents: Accra, Ghana; Berlin, Germany, Buenos Aires, Argentina; Florence, Italy; London, England; Madrid, Spain; Paris, France; Prague, the Czech Republic; Shanghai, China; Tel Aviv, Israel; Sydney, Australia; and Washington, D.C. which is NYU's first "Study Away" site in the U.S. It will provide classrooms and housing to permit students to study for a semester or more in Washington. In addition, it will provide a base for faculty research, graduate education, student internships, and the Brademas Center for the Study of Congress, among other offices. Direct exchange programs with 12 distinguished partner institutions, 27 summer session locations, an ever-changing roster of intersession programming offered by NYU's various schools, colleges, and programs, and curriculum-driven initiatives expand the global network—from Beijing to Johannesburg, Santiago to Vienna (NYU Global, 2011).

In 2007, New York University Tisch School of the Arts Asia opened on a three-acre campus in the central region of Singapore, and was NYU's first degree-granting campus outside of New York City. Four Master of Fine Arts degrees are offered within the Maurice Kanbar Institute of Film and Television: Animation and Digital Arts, Dramatic Writing, Film and International Media Producing. Students from 25 countries, including Cuba and Finland study at Tisch School of the Arts Asia. For several years Tisch School of Art has organized semester and summer sessions in several international locations including Cuba. NYU School of Law and one of Asia's leading law schools, the National University of Singapore (NUS), offer an unparalleled legal education for students who want to become leaders in international business and gain a foothold in Asia (NYU Global, 2011).

The academic priorities and direction of NYU's Global Programs are overseen by faculty with related research interests that offer advice and counsel to the Provost and Vice Provost. Faculty with research interests or affinities to a particular region are invited to serve on a Global Faculty Affinity Group. These committees guide the development of new program initiatives and propose enhancements to existing course offerings at the NYU Global Sites. Affinity Groups offer the NYU faculty significant involvement in the management and direction of the NYU programs abroad, ensuring that the sites meet their research needs and those of their students. Additionally, the Affinity Groups offer advice on the creation of new programs and sites, assist with

curriculum review and assessment, and actively participate in the planning process for new campuses abroad (NYU Global, 2011).

NYU was named a 2011 recipient of the Senator Paul Simon Award for Campus Internationalization by NAFSA: Association of International Educators. It cited NYU for “creating a global network by expanding its campus beyond U.S. borders, establishing NYU campuses around the globe, and promoting a new kind of mobility for students and faculty.” The award is named for the late Senator Paul Simon of Illinois, a strong supporter of international education and foreign language learning; the awards recognize outstanding and innovative efforts in campus internationalization. In addition, Fast Company magazine named NYU #1 on its list of education innovators, citing the opening of NYU Abu Dhabi. It said that “NYU is shepherding the most successful and ambitious attempt yet to export overseas a full-fledged American liberal arts university” (NYU Global, 2011).

NYU President John Sexton said, “Speaking on behalf of the University, we’re very pleased by these recognitions of NYU as a Global Network University; they validate the idea of a new architecture for a university in the 21st century, and they honor the great strides we have already made. We see validation, as well, in the actions of other major U.S. research universities, which have begun to emulate NYU’s global endeavors. Yet, to the many students and faculty who already participate in the ‘circulatory system’ of NYU’s global network, these recognitions will not come as a surprise; they know the distinctive opportunities it provides for research, for teaching and learning, for building communities, and for preparing students for an increasingly globalized world” (NYU Global, 2011).

Implications for Future Research

Future studies could expand the research of the globalization of higher education institutions by investigating other global leading universities such as Erasmus University in Europe and East China Normal University in China. These studies could address the implications of globalization drivers on the global strategies of higher education institutions.

References

Ayoo, Philip Ouma (2009). Reflections on the Digital Divide and its Implications for the Internationalization of Higher Education in a Developing Region: The Case of East Africa. *Higher Education Policy*, 22, 303-318.

Brown M. (2000). Do We Need a Strategic International Development Function in Universities? In G. Wisker (ed.), *Good Practice Working with International Students*, 7-20, Birmingham, UK: Staff & Educational Development Association.

De Wit, H. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport, CT: Greenwood Press.

- Dewey, Patricia & Duff, Stephen (2009). Reason Before Passion: Faculty Views on Internationalization in Higher Education. *High Educ*, 58, 491-504.
- Dunn, Mel & Nilan Pam (2007). Balancing Economic and Other Resources in the Internationalization of Higher Education in South Africa. *Review of Education*, 53, 265-281.
- Fang, Hong & Zhou Hongmin (2010). Reflections on the Internationalization of Higher Education in Jiangxi. *International Education Studies* 3, 2, 27-31.
- Horie, Miki (2002). The Internationalization of Higher Education in Japan in the 1990s: A Reconsideration. *Higher Education*, 43, 65-84.
- Horta, Hugo (2010). The Role of the State in the Internationalization of Universities in Catching-up Countries: An Analysis of the Portuguese Higher Education System. *Higher Education Policy*, 23, 63-81.
- Jowi, James Otieno (2009). Internationalization of Higher Education in Africa: Developments, Emerging Trends, Issues and Policy Implications. *Higher Education Policy*, 22, 263-281.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8, 5-31.
- Lasonen, Johanna (2010). Internationalization of Higher education: A Case Study on College Music Teachers' Intercultural Expertise. *International Education*, 40, 1, 39-54.
- Lo, William Yat Wai (2009). Reflections on Internationalisation of Higher Education in Taiwan: Perspectives and Prospects. *Higher Educ*, 58, 733-745.
- Luxon, Tony & Peelo Moira (2009). Internationalisation: Its Implications for Curriculum Design and Course Development in UK Higher Education. *Innovations in Education and Teaching International*, 46, 1, 51-60.
- Mitra, Subrata Kumar (2010). Internationalization of Education in India: Emerging Trends and Strategies. *Asian Social Science*, 6, 6, 105-110.
- NYU Global website accessed 10/17/2011 <http://www.nyu.edu/global.html>
- Ogachi, Oanda (2009). Internationalization vs Regionalization of Higher Education in East Africa and the Challenges of Quality assurance and Knowledge Production. *Higher Education Policy*, 22, 331-347.
- Oyewole, Olusola (2009). Internationalization and Its Implications for the Quality of Higher Education in Africa. *Higher Education Policy*, 22, 319-329.
- Wang, Yibing (2008). Internationalization of Higher Education in China: A Practitioner's Reflection. *Higher Education Policy*, 21, 505-517.
- Qiang, Z. (2003). Internationalisation of Higher Education: Towards a Conceptual Framework. *Policy Futures in Education*, 1, 2, 248-270.
- Trilokekar, Roopa Desai (2010). International Education as a Soft Power? The Contributions and Challenges of Canadian Foreign Policy to the Internationalization of Higher Education. *Higher Educ*, 59, 131-147.
- Yip, George (2003). *Total Global Strategy II*. Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.

LAS REDES ACADÉMICAS: UNA VIA PARA FORTALECER LA GESTION DEL CONOCIMIENTO Y LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL UNIVERSITARIA

Autores:

Dr. José Luis Almuñías Rivero

Jefe del Grupo de Planificación y Desarrollo Universitario
Profesor Titular - Doctor en Ciencias de la Educación - almu@cepes.uh.cu
Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior
Universidad de La Habana – Cuba

Dra. C. Judith Galarza López

Profesora Titular - Dra. Ciencias de la Educación - judith@cepes.uh.cu
Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior
Universidad de La Habana – Cuba

Resumen del trabajo

Dentro de las tendencias de la cooperación regional en la educación superior se encuentra la creación y desarrollo de las redes académicas dentro del escenario de cambio que se ha ido conformando desde hace algún tiempo y que ya integran la nueva etapa del desarrollo de las instituciones universitarias dentro de la sociedad del conocimiento.

Y precisamente, el objetivo de esta ponencia es resaltar el papel que juegan las redes académicas como uno de los ejes de la cooperación internacional e integración en la educación superior y centros para el desarrollo del conocimiento.

Abstract

Inside the tendencies of the regional cooperation in the Higher Education is the creation and development of the academic nets inside the scenario of change that has left conforming for some time and that they already integrate the new stage of the development of the university institutions inside the society of the knowledge.

And in fact, the objective of this report is emphasize the important role that the academic nets play in like one of the axes of the international cooperation and integration in the superior education and centers for the development of the knowledge.

PALABRAS CLAVES: Internacionalización de la educación superior, cooperación internacional universitaria, gestión del conocimiento, redes académicas.

KEY WORDS: Internationalization of higher education, cooperation international university, management of the knowledge, academic nets.

INTRODUCCIÓN

Números son ya los estudios sobre las tendencias de la educación superior en el mundo y en particular en América Latina y el Caribe que ponen de relieve dentro de las áreas problemáticas y variables de mayor impacto al proceso de integración que está teniendo lugar en muchas zonas del planeta. En casi todos ya es un denominador común y necesario para conformar un escenario de cambio el proceso de internacionalización de la educación superior.

Así se refleja también en las conclusiones y reflexiones finales de un estudio prospectivo sobre las “Tendencias de la Universidad 2020” con la participación de expertos europeos y latinoamericanos, donde se resalta dentro de los aspectos políticos, estratégicos y de gestión que sufrirán transformaciones relevantes en los próximos 4 a 8 años a la internacionalización, la calidad y la innovación sistemática, las cuales serán condiciones imprescindibles para asegurar la supervivencia y desarrollo de las IES. Además se plantea que la universidad del futuro se caracterizará por la movilidad de los estudiantes, profesores, investigadores y directivos y que el futuro modelo de investigación se basará en la cooperación y se apoyará en redes y sistemas abiertos de gestión del conocimiento (OCU, 2010). Estas y otras ideas planteadas por diversos autores (Didriksson, 2008; Zarur, 2008), refuerzan la importancia que tienen dicho proceso para contribuir en el desarrollo universitario y responder a las demandas de la sociedad.

La cooperación internacional en la educación superior latinoamericana se ha intensificado notablemente en los últimos años a través de diferentes acciones que tienen su eje central al conocimiento y su nuevo valor social. En este contexto, una de las modalidades que está ganando paulatinamente más auge en la región es la creación de redes académicas con diferentes fines y objetivos.

El objetivo de esta ponencia es resaltar el papel que juegan las redes académicas como uno de los ejes de la cooperación internacional e integración en la educación superior y centros para el desarrollo del conocimiento.

METODOS:

Se utilizaron los métodos teóricos generales tales como el análisis y síntesis, la deducción – inducción y como método empírico el análisis documental, que consistió en una revisión bibliográfica y consultas de artículos, ponencias, libros y otros materiales que han contribuido a profundizar en el análisis de conceptos y términos de referencia que intervienen en la construcción del aparato crítico del objeto planteado.

DESARROLLO

El mundo actual se torna cada vez más inestable y complejo, convirtiéndose en un escenario aterrador y difícil de manejar. Parece que la era de la solidez para muchas organizaciones ya pasó hace mucho tiempo. Fenómenos tales como la globalización, el vertiginoso avance de los descubrimientos científico-técnico y biotecnológicos y sus avances al servicios de las grandes potencias,

la migración internacional (robo de cerebros), la economía libre a los mercados, la creciente deuda externa, la falta de credibilidad de los organismos internacionales, el deterioro ambiental, el crecimiento de las guerras locales y regionales, la aparición de emergencias humanitarias, el aumento del desempleo, la delincuencia, la criminalidad y el narcotráfico, entre otras son tendencias pesadas de gran impacto en la acelerada inestabilidad del escenario internacional.

Específicamente para los países pobres, la época de hoy es mucho más tensa y grave que antes. Por ejemplo, en América Latina y el Caribe se presentan grandes diferencias, desigualdades y contradicciones que impiden el crecimiento acelerado con equidad, justicia y sustentabilidad.

De este desafiante escenario, se derivan importantes retos para las Instituciones de Educación Superior (IES) de dicha región. La realidad actual de la educación superior apunta a la acumulación de muchos problemas aún no resueltos producto del impacto negativo de varios fenómenos globales y nacionales. Enfrenta una desproporción marcada entre los países en relación a la tasa bruta de escolarización, siendo inferiores a la de los países desarrollados; tasas de deserción y repitencia altas; la matrícula de postgrado se concentra en unos pocos países y es muy baja con relación a la del pregrado; la inversión en ciencia y tecnología con respecto al producto interno bruto es reducida; es muy baja la cantidad de científicos, la producción científica y las solicitudes de patentes.

En la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) en América Latina y el Caribe celebrada en el año 2008 en Colombia se planteó: La integración académica latinoamericana y caribeña es una tarea impostergable y necesaria para crear el futuro del Continente...Tenemos la obligación y la responsabilidad de crear un futuro mejor propio (CRES, 2008, Págs. 1 y 12). Uno de los retos que se señala con claridad en dicha Declaración es la necesidad de fortalecer el proceso de integración regional e internacionalización de la educación superior, de la cual surgen seis tareas importantes: a) la renovación de los sistemas educativos de la región, con el objeto de lograr una mejor y mayor compatibilidad; b) la articulación de los sistemas nacionales de información sobre Educación Superior para propiciar el mutuo conocimiento entre los mismos; c) el fortalecimiento del proceso de convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación nacionales y subregionales; d) el mutuo reconocimiento de estudios, títulos y diplomas, sobre la base de garantías de calidad; e) el diseño de sistemas de créditos académicos comunes aceptados en toda la región; f) el fomento de la movilidad intraregional; g) el emprendimiento de proyectos conjuntos de investigación y la creación de redes de investigación y docencia multiuniversitarias y pluridisciplinarias (CRES, 2008, Pág. 10).

La internacionalización de la educación superior y la cooperación internacional universitaria: puntos relevantes en la agenda de discusión de las IES de América Latina y el Caribe.

La internacionalización de la educación superior es “un proceso continuo de transformación integral de las instituciones que incluye la docencia, la

investigación y la difusión de la cultura y la extensión de los servicios, basado en los conceptos clave de calidad, pertinencia, equidad y eficiencia, orientado a la incorporación de contenidos, materiales y actividades de cooperación, colaboración y con permisos internacionales que prepare a los estudiantes para desempeñarse con eficacia en un mundo interdependiente como profesionales con formación humanística y axiológica, versátiles y dinámicos, con capacidad de autoaprendizaje, comprometidos con la problemática mundial y que aprecien y valoren la diversidad cultural” (ANUIES, 2006, Pág. 1). Diversos autores también han tratado, desde diferentes ópticas, el concepto de internacionalización en la educación superior (Zarur, 2008; Sebastián, 2004; Rocy Vázquez, 2004).

Lo cierto es que este proceso se ha convertido en muchos países de la región en un mecanismo que contribuye al aseguramiento de la gestión de la calidad, a la consolidación de las instituciones universitarias, a la apropiación de conocimientos más pertinentes y en una vía para la realización de planes integracionistas que mejoran cada día más su base económica-social y generan avances en su desarrollo. Por tanto, es la respuesta transformadora del mundo académico ante la globalización.

Retos derivados de este proceso están vinculados con la búsqueda de un espacio común factible para las IES y de cambios en los conceptos de la colaboración académica universitaria, así como el logro de la unión bajo el reconocimiento de la diversidad y amparada en una identidad cultural común. Las IES de la región necesitan aprovechar sus fortalezas para enfrentar un escenario donde todo está en constante cambio, nada perdura y no es necesario buscar la permanencia, donde la formación y desarrollo del factor humano y la innovación son elementos relevantes..

Como parte integrante de la internacionalización de la educación superior, se encuentra la cooperación internacional universitaria, entendida como “el conjunto de actividades realizadas entre las universidades, que a través de múltiples actividades, logran una asociación y colaboración en los ámbitos de la política y la gestión institucional, la formación, investigación, extensión, vinculación con los objetivos de fortalecimiento y la proyección institucional para la mejora de la calidad de la docencia, el aumento y la transferencia del conocimiento científico así como la contribución a la cooperación para el desarrollo” (Sebastián, 2004, Pág. 20).

La cooperación internacional universitaria permite una mayor interacción entre las instituciones y sus comunidades académicas, se aprovechan mejor las capacidades con que cuenta cada una logrando potenciar las fortalezas individuales, se establecen nuevas formas de integración y de articulación, al tiempo que se promueve el trabajo en redes. (Zarur, 2008, Pág. 8)

Dicha cooperación debe basarse en la solidaridad, respeto mutuo y credibilidad entre las partes implicadas. En los países de América Latina, debe ser una prioridad y su crecimiento se basa por ejemplo, en la movilidad de estudiantes y profesores, en los convenios internacionales de cooperación, en la búsqueda de apoyo material y de financiación para la obtención de tecnologías de información y comunicación, para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, para apoyar la ejecución de proyectos de investigación, el desarrollo de maestrías y doctorados, los programas cortos, las licenciaturas, las redes, eventos, talleres, equivalencia de títulos, entre otras modalidades.

Específicamente, la gestión de la cooperación internacional universitaria es “un proceso de trabajo institucional que responde a necesidades concretas de cada IES y sistema universitario y en función de ellas, tiene objetivos propios y contenidos específicos, actúa sobre determinados objetos y sujetos, requiere de métodos, medios y recursos para su desarrollo y es necesario gestionarlo eficiente y eficazmente. Incluye acciones de planificación, organización, aseguramiento, realización y control. Tienen cinco dimensiones: social, técnica, política, cultura y económica. Sus fundamentos teóricos principales se mueven alrededor de las relaciones siguientes: contexto (internacional, nacional, local e institucional) – el proceso de gestión en si mismo – el mejoramiento de la calidad de los resultados institucionales para satisfacer diversas demandas. Se desarrolla también a través de vínculos fuertes con los restantes procesos universitarios. Está influenciado por determinadas entradas o insumos que son transformadas para obtener resultados que impactan en el entorno. La aplicación del enfoque de proceso a la gestión de la cooperación internacional universitaria da lugar al modelo funcional, apoyado en una metodología para su implementación” (Almuñías y Galarza, 2010).

Un conjunto de problemas están limitando actualmente la gestión de la cooperación internacional en las IES, tales como: la ausencia de una estrategia global de las relaciones internacionales en la estrategia institucional; la baja calidad del diseño de los proyectos de colaboración, los cuales no siempre responden a las áreas prioritarias; la insuficiente cobertura de los programas institucionales de cooperación que se ofertan; la subutilización de oportunidades del entorno; la presencia de una cultura de colaboración (alguien debe ayudarme), que hace que las acciones sean más reactivas que proactivas; la presencia de una responsabilidad administrativa de las unidades de relaciones internacionales sobredimensionada; un modelo ofertista condicionado (una fuente o donante elabora una oferta de cooperación acompañada de una serie de condicionantes) la insuficiente cooperación nacional y local; presencia de una cultura de colaboración “alguien debe ayudarme”; la pobre o casi inexistente actividad de investigación científica (faltan presupuesto, recursos humanos calificados, experiencia en investigación y el equipamiento requerido); insuficientes acciones para gestionar financiamiento lo que ha afectado el desarrollo de I&D; no existe sistema para el seguimiento y evaluación de los resultados de la cooperación; insuficiencias en el desempeño del gestor de proyectos de cooperación internacional

Consideramos que para lograr buenos resultados en la cooperación internacional, las IES requieren ser más proactivas; romper barreras internas y

externas que con tanta frecuencia separan personas, dependencias institucionales y sistemas universitarios de países, es necesario emplear todas sus capacidades, todo el tiempo; aprender constantemente y desarrollar más la innovación; incrementar su velocidad de acción y acción; fortalecer la capacidad de liderazgo; preparar el personal; desarrollar la cultura de integración; diseñar una estrategia pertinente y mejorar su gestión.

Gestión del Conocimiento, Redes Universitarias y Cooperación Internacional Universitaria: una tríada necesaria para apoyar el desarrollo institucional.

Uno de los factores que contribuye a reducir la brecha existente en el desarrollo de los países es la transferencia de dichos conocimientos. Como se conoce, el conocimiento está adquiriendo un nuevo valor social debido al gran dinamismo del desarrollo científico – tecnológico, donde han surgido un conjunto de ramas de punta que están impactando a todas las organizaciones. En las IES, el cambio del rol del conocimiento se debe además al surgimiento de nuevos usuarios y organizaciones que plantean diversos tipos de demandas urgentes; crecen los retos de la calidad y la pertinencia; cada día son más escasos los recursos financieros lo que le dan al conocimiento mayor valor.

“Las instituciones de educación superior están destinadas, en consecuencia, a llevar a cabo un papel fundamental en la perspectiva de una sociedad del conocimiento, sobre todo si pueden llevar a cabo cambios fundamentales en sus modelos de formación, de aprendizaje y de innovación” (Didriksson, 2008, Pág. 3).

Específicamente, las IES -por la naturaleza de las funciones académicas que le son inherentes- son portadoras y usuarias al mismo tiempo de conocimientos para cumplir su misión en la sociedad. Sin embargo, el conocimiento es uno de los recursos estratégicos de una IES, que a veces no se utiliza bien. De ahí la importancia que tiene su gestión.

La Gestión del Conocimiento (GC) en las IES Incluye todas aquellas actividades y procesos que permitan generar, buscar, difundir, compartir, utilizar y desarrollar el conocimiento con el fin de incrementar la eficiencia y eficacia de los resultados e impactos. Es un proceso de trabajo institucional que incluye todas aquellas actividades y procesos que permitan generar, buscar, difundir, compartir, utilizar y desarrollar el conocimiento de una IES, con el fin de incrementar la eficiencia y eficacia de los resultados e impactos. Está muy vinculado con el aprendizaje como principal conductor del desarrollo de otras capacidades organizacionales que condicionan el éxito en el entorno cambiante. Permite integrar información útil, inteligencia y experiencia práctica, que se transforman en capacidad para la acción, y constituye la base de las cualidades que le dan valor a dichas instituciones. Está orientada a las personas y se apoya en las TICs.

Muchos son los factores que justifican que las IES gestionen el conocimiento adecuadamente. Dentro de ellos se encuentran la necesidad de aprendizajes para el desarrollo de los procesos universitarios y el aumento de su imagen y prestigio institucional, la formación de valores (cultura), el fortalecimiento de la integración interna, el desarrollo del postgrado y la investigación, el apoyo a la implementación de la estrategia institucional y la elevación de la captación de recursos, entre otros (Almuiñas y Galarza, 2009).

Tiene entre sus objetivos, promover mejoras continuas, enfatizando en la generación y utilización del conocimiento; divulgar y poner a disposición de cualquier miembro de la comunidad la información y experiencia de la IES; incrementar la visibilidad del conocimiento y mostrar su papel en las organizaciones (IES y otras) a través de diversas herramientas: informática, actividades de superación, etc.; elevar la cultura del conocimiento animando conductas de compartición y actitudes proactivas de buscar y ofrecer conocimiento en la IES, lograr una mayor estimulación de la colaboración e integración organizacional a través de la construcción de una infraestructuras de conocimiento, no sólo técnica, sino también que favorezca las conexiones entre las personas, evaluar el impacto de la aplicación del conocimiento;

Dentro del conjunto de acciones para desarrollar la GC en las IES se encuentran la creación de redes académicas que tienen como objetivo compartir el conocimiento en determinadas áreas, generar ideas nuevas, construir un posicionamiento propio de la institución y difundirlo.

“Para todas las personas que trabajamos en el ámbito académico, educativo y universitario ha quedado claro que la mejor manera de actuar es a través de la creación de redes. Cada uno de nuestros sistemas educativos e instituciones tiene fortalezas y debilidades. Hay que juntar las fortalezas para que podamos superar juntos las debilidades; hay que trabajar de manera cooperativa y solidaria...buscando entre todos construir aquello que de manera aislada ninguno podría hacerlo” (Gazzola, 2010).

Por otra parte: *¿Qué se planteó en la CRES – 2008 sobre las redes académicas como instrumento y modelo organizativo para el desarrollo institucional y la colaboración internacional?*

“La historia y los avances construidos desde el ámbito de la cooperación han hecho a nuestras instituciones de Educación Superior actores con vocación de integración regional...Es mediante la constitución de redes que las instituciones de Educación Superior de la región *pueden unir y compartir el potencial científico y cultural* que poseen para el análisis y propuesta de solución a problemas estratégicos. Dichos problemas no reconocen fronteras y su solución depende de la realización de esfuerzos mancomunados entre las instituciones de Educación Superior y los Estados... Las redes académicas a

escala nacional y regional son interlocutores estratégicos ante los gobiernos. Son, asimismo, los protagonistas indicados para articular de manera significativa identidades locales y regionales, y colaborando activamente en la superación de las fuertes asimetrías que prevalecen en la región y en el mundo frente al fenómeno global de la internacionalización de la Educación Superior” (IESALC-UNESCO, 2008, Pág. 9).

Muchos autores (Zarur, 2008 y otros) actualmente reconocen que las sociedades del conocimiento son sociedades organizadas en redes y éstas a su vez son centros de conocimientos. Didriksson señaló: “Habrá que destacar, no obstante, que el impacto del nuevo patrón social, tecnológico y productivo global ha propiciado, la emergencia de redes, estructuras de cooperación y nuevos marcos de integración a nivel regional e interinstitucional que presentan, en tendencia, la posibilidad de construir un escenario alternativo o paralelo al de la competitividad institucionalizada y a la lógica del modelo (dominante) de mercado. Lo anterior hace referencia a la posibilidad de constituir un escenario de nueva reforma universitaria que apunta a una mayor cooperación horizontal entre instituciones y sectores, que se estructura en redes y en espacios comunitarios y trabaja en colaboración, sin perder su identidad institucional” (Didriksson, 2008, Pág. 22).

Las IES que apoyen también su desarrollo a través de redes tienen mayores potencialidades para generar conocimientos y contribuir al desarrollo de la cooperación nacional e internacional universitaria y por tanto de la sociedad. A medida que nos internamos en la era del conocimiento – nuevo valor social, las redes académicas reflejarán cada vez más su verdadero valor y potencial de aprendizaje para el desarrollo. Específicamente, dicha capacidad de aprendizaje está dada por su potencial dinámico de creación, asimilación, difusión y utilización del conocimiento por medio de numerosos flujos de conocimiento que hacen posible la formación y evolución de los stocks de conocimiento que capacitan a las IES y a sus integrantes (individuos y grupos) para actuar en sus entornos cambiantes respectivos.

De acuerdo con nuestra experiencia, el funcionamiento de una red académica necesita de:

- una justificación adecuada de su perfil(es) y una definición de su radio de influencia.
- determinación clara de su misión y objetivos (investigación, formación y capacitación, etc.), así como de sus líneas de trabajo.
- identificación de stock de conocimientos de sus miembros y diseño de los flujos de comunicación pertinente para responder a sus relaciones multidireccionales.
- una estrategia adecuada para promover el intercambio y movilidad de sus miembros.

- captación y compromiso del talento humano implicado (profesores, investigadores, especialistas, otros).
- apoyo de las autoridades de cada IES miembro.
- adecuado nivel de complementariedad entre sus miembros.
- un sistema de Información y medios de difusión de los resultados.
- estructura y funciones bien definidas (organización interna).
- normativas académicas y administrativas para su funcionamiento.
- infraestructura tecnológica de apoyo.
- presupuesto.

En los próximos años, la creación y desarrollo de nuevas redes académicas será cada vez más importantes para enfrentar las exigencias crecientes de la sociedad del conocimiento. Su funcionamiento bajo los postulados enunciados anteriormente no es una panacea; ellos son muy necesarios, pero no una condición suficiente para el éxito. También se necesitarían por lo menos algunos ingredientes adicionales:

- desarrollar y promover una mentalidad de cooperación e integración entre las IES miembros para crear una atmósfera de apoyo, compartir el conocimiento y las buenas ideas, pasar de una estructura institucional personalizada del conocimiento a una estructura mas colectiva entre las IES miembros.
- estimular el trabajo conjunto entre IES miembros a través de proyectos.
- incorporar IES de prestigio académico, garantizar una adecuada representatividad geográfica.
- poseer una visión a mediano y largo plazo del desarrollo de la red (nuevas líneas, proyectos, programas, etc.)
- promover la innovación y el aprendizaje colectivo para obtener mejores resultados.
- crear cohesión, coherencia y concentración entre la diversidad geográfica y cultural.
- flexibilizar el funcionamiento y la proyección de los resultados en función de necesidades específicas de cada uno de sus miembros.

Conclusiones

El avance paulatino del proceso de internacionalización y en particular, la cooperación internacional en la educación superior en la región latinoamericana y caribeña es una realidad y no existe otra alternativa para las IES que insertarlo en su estrategia institucional de manera prioritaria. Su desarrollo

continuo exige empezar a crear una mentalidad y conciencia mayor en las personas sobre la necesidad de internacionalizar determinadas acciones relevantes. Hasta que este concepto no penetre en la mayoría de los elementos claves de una IES, es muy probable que los esfuerzos no sean más que un intento muy caro.

Las redes académicas, como vía para fortalecer la gestión del conocimiento en las IES, son motores impulsores de la cooperación nacional e internacional. Hoy son una oportunidad para apoyar el desarrollo institucional, donde el capital humano, las alianzas estratégicas, el aprendizaje organizacional, la capacidad de innovación, la visión y cultura de trabajo en red, los sistemas y las tecnologías de apoyo están interconectados y son valiosos para todos sus miembros. En ellos se concentra la arquitectura estratégica de las redes académicas sin la cual no hay capacidad organizacional colectiva, su fuerza y vitalidad disminuyen

Bibliografía:

1. Almuiñas, José Luis y Galarza López, Judith (2010): Conferencia: Las redes académicas: ejes de integración y cooperación para el mejoramiento de la gestión universitaria. I Congreso de la Gestión Estratégica en las IES de América Latina ante los desafíos de la sociedad actual. 18 – 19 noviembre, El Salvador.
2. Almuiñas, José Luis y Galarza López, Judith (2010): Fundamentos teóricos – conceptuales de la Gestión del Conocimiento. En Curso “Gestión del Conocimiento y Aprendizaje Organizacional”, La Habana.
3. Didriksson, Axel (2008): Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y El Caribe. Capítulo 1. En Tendencias de la Educación Superior. IESALC – UNESCO. pp. 3 y 22.
4. Gazzola, Ana Lucia (2010): Ponencia sobre “Integración académica e internacionalización de la educación superior”. IESALC-UNESCO.
5. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008): Declaración de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior de América Latina y el Caribe, Colombia, IESALC, pp. 1, 9, 10 y 12.
6. Oficina de Cooperación Universitaria (2010): 2020 Tendencias Universidad. Estudio de Prospectiva. Oficina de Cooperación Universitaria, S.A. Editado por Gráficas Muriel, Octubre. Pág. 77.
7. SEBASTIÁN, JESÚS (2004): Educación Superior Cooperación Interuniversitaria. Cooperación e Internacionalización de las universidades, Buenos Aires, Ediciones Biblos, Pág. 10.
8. s/a: Glosario de la Educación Superior en América Latina y el Caribe “Internacionalización de la educación superior”. Disponible en: http://seed.lcc.ufmg.br/moodle_mesalc/mod/glossary/ 15/10/08.
9. Zarur Miranda, Xiomara (2008): Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Capítulo 6. En Tendencias de la Educación Superior. IESALC – UNESCO. Pág. 8.

TÍTULO

CONSTRUCTIVISMO
INTERNACIONAL: UN NUEVO
PARADIGMA DE COOPERACIÓN
PARA LA
INTERNACIONALIZACIÓN DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR

AUTOR

Diómedes Eduardo
Palacios Morales
d.palacios@udlanet.ec
(593) 9 929-1049

BIOGRAFÍA

Investigación: Autor Independiente
Profesión: Profesor de la
Universidad de las Américas
Grado Académico: Especialista

PALABRAS CLAVES

Calidad educativa, cooperación
internacional, costes económicos,
globalización, objetivos sociales,
plan estratégico.

RESUMEN

El presente trabajo aborda una propuesta de nuevo paradigma para la construcción de las relaciones internacionales, visto desde la cooperación, con el fin de fortalecer el proceso de internacionalización de la educación. Para ello, se listan tres soportes, tales como la academia-universidad, el estado y la sociedad civil. Seguidamente, se identifican las necesidades y los recursos que tiene cada uno de los tres soportes, analizados desde la perspectiva nacional e internacional. De esta forma, se esquematiza un organigrama que servirá de flujo en el proceso de internacionalización de la educación, como una herramienta de desarrollo y de empoderamiento de las sociedades. Esto a través de la creación de una unidad coordinadora que sea conjugada por cada una de las actividades e iniciativas de toda la sociedad. Finalmente, se concluye este trabajo con sugerencias sobre la aplicación de la propuesta en unidades gubernamentales autónomas y descentralizadas de los países latinoamericanos.

ABSTRACT

The current document introduces a new perspective in the construction of a new paradigm in the International Relations through the perspective of

TITLE

INTERNATIONAL
CONSTRUCTIVISM: A NEW
PARADIGM OF COOPERATION
TO THE INTERNATIONALIZATION
OF HIGHER EDUCATION

AUTHOR

Diómedes Eduardo
Palacios Morales
d.palacios@udlanet.ec
(593) 9 929-1049

BIOGRAPHY

Investigation: Independent Author
Profession: Professor at Universidad
de las Américas
Degree: Specialist

KEY WORDS

Quality education, international
education, economical costs,
globalization, social objectives,
strategic plan.

cooperation. The aim of this proposal is the strengthening of the education internalization process. As a result, the joint effort of academia, the government and the civil society are needed in the fulfillment of the goal. Equally, the identification of the needs and the resources that each one enables is a key factor in the development of the process. Therefore, the outcome of this goal will be illustrated in a flowchart that will be a tool in the education's internationalization process as well as a device for development and empowerment in societies. This will be possible by the creation of a coordinator unit that combine one by one the activities and initiatives of the society as a whole. Finally, this document concludes with suggestions regarding the proposal's application under the action of decentralized or independent government units of Latin American countries.

INTRODUCCIÓN

La definición 'educación sin barreras' se ha presentado en las últimas décadas, aproximadamente desde mediados del siglo anterior y con más fuerza hace dos décadas, como un verdadero reto para las sociedades así como para los estados. La identificación de actividades que promuevan un proceso eficiente, que incite a la mejora de la calidad educativa, es un promesa que las naciones urgen cumplir y que, desde la perspectiva política del estado, se han convertido en un epicentro de acciones pluriculturales como resultado proactivo de las iniciativas globales.

En la actualidad, el Ecuador vivencia una adecuación normativa a los nuevos objetivos mundiales sobre el cómo hacer educación universitaria. Se ha considerado primordial que, para este fin, las instituciones de educación superior converjan sus actividades y objetivos hacia un núcleo fijo como meta¹. Esto a decir que, la academia, como fundamento de concepción de desarrollo de nuestras sociedades, es aquella que articula la ciencia, tecnología e investigación para la aplicación y la solución de problemas y necesidades. (Altbach, 2002) Como tal, La Universidad en su cúmulo convergido tiene que reconocer su actividad creadora de sabiduría como su meta (Knight, 2005); pues, necesariamente, ésta es el motor invisible que, al igual que la teoría de Adam Smith, es un modular que equilibra a las sociedades para propender a un futuro de elevada calidad de vida.

Desde este enfoque, mi principal motivación para redactar este documento es brindar al lector una herramienta sistematizada de cooperación internacional para vigorizar las actividades de la internacionalización de la educación superior. Por otro lado, el presente escrito pretende que usted se sienta motivado a experimentar e investigar, dentro de su país, las posibilidades que las naciones tienen para desarrollar sus potencialidades, mismas que son examinadas para alcanzar una adecuada satisfacción de necesidades mediante la maximización de los recursos inmediatos y mediatos. Todo esto bajo la premisa que, tanto la universidad, el estado y la sociedad civil deben trabajar sumando fuerzas y tácticas para cumplir un mismo objetivo: el desarrollo de la sociedad a través de una administración pertinente de los costes económicos.

¹ Ley Orgánica de Educación Superior.
http://www.senescyt.gob.ec/c/document_library/get_file?uuid=29ad2ecf-15aa-4110-9d82-e5994ca36d72&groupId=10156

DESARROLLO

Cuando hablamos de Internacionalización de la Educación Superior, en muchos de los casos, se nos viene a la mente procesos de movilidad estudiantil y docente, investigaciones interdisciplinarias internacionales, conferencias y programas que reúnan a la academia, entre otras actividades más. (Knight, 2005) Sin embargo, hablar de la internacionalización de la educación superior es pensar en abrir las barreras de un estado, de una sociedad y cada una de sus instituciones, a una verdadera opción de desarrollo mancomunado por distintas sociedades. Todo esto gracias al intercambio de ideas, experiencias, recursos, propuestas y proyectos. (Castells, 2000) Este bagaje de intercambios hace que las sociedades puedan beneficiarse de cada uno de sus pares, mediante una relación recíproca y simbiótica. Dicha factibilidad se genera debido a que muchos de los conocimientos que se fundamentan como teoría pueden ayudar a que grupos sociales solventen sus problemas gracias a las vivencias de otros. (Odin, 2004) Por ello, este dinamismo es considerado como una diligencia social a corto plazo, debido a los pasos agigantados con los que crece la globalización. (Knight, 2004)

Crear ideas sobre nuevas ideas es un verdadero reto que puede ser suturado por una transferencia eficiente de conocimientos transversales, tanto teóricos como prácticos. En el tema académico podemos encontrar más de un millar de estudios e investigaciones que, si no fueran transmitidos a la sociedad en general, se nos haría más difícil trabajar en nuevos conceptos. Un caso muy ejemplar es el ecuatoriano, específicamente con el desarrollo de un bastón para no videntes, que notifica al tenedor sobre obstáculos que están sobre el nivel de su cintura. Pregunto: -¿Qué hubiese sido de esta investigación sin un previo conocimiento? Creo que usted, el lector, puede responder esta pregunta. A efecto, es útil delinear este hecho como una moraleja para el compendio social. Por un lado, esto indica que las sociedades ya hemos iniciado un proceso de transferencia de conocimientos. Lo que tenemos como desafío es configurar un método suspicaz para que esta transferencia se vea fortalecida por nuevas y mejores acciones. (Knight, 2004) Por otro lado, nos da la pauta para concebir a la universidad como el motor proactivo de desarrollo en varios niveles y perspectivas, enfoque concerniente a este trabajo y al que debemos apuntalar.

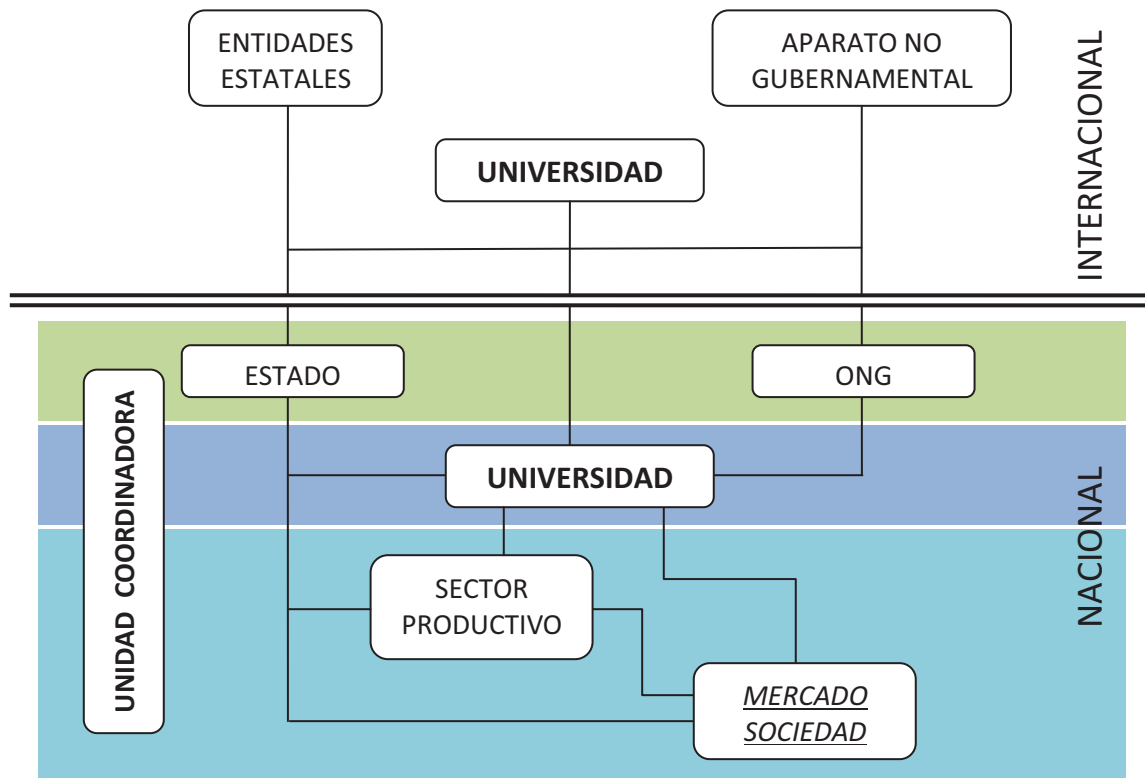
El desarrollo ha venido consumándose de la mano de la globalización durante poco más de un siglo. Si bien es cierta la explicación de Altbach y Knight sobre la diferenciación de la globalización en contraste con la internacionalización; me ha quedado retumbante la idea que la internacionalización se promueve por el sentido en el que se dirige la globalización, según razona Naomi Klein. Esto a decir que, las sociedades se auto-motivan a romper ciertas barreras para mejorar sus condiciones de vida. (Friedman, 2005) Justamente, por ello es que ha de sobreponerse la internacionalización como un brazo que compone a la globalización y que interactúa con el desarrollo. (Friedman, 2005) Satisfaciendo esta premisa, se identifican dos arenas componedoras de este proceso: la internacional, donde se concentran varias universidades, todos los estados y demás organizaciones o grupos activos de la sociedad civil que promuevan de desarrollo; y la nacional o doméstica, donde se articulan una serie de entidades (gubernamentales y de

acción colectiva civil) que enfocan la corroboración de la naturaleza de la universidad como una institución de y para la sociedad, en búsqueda de desarrollo entre otros otros procesos para el bienestar social.

Hoy en día, necesitamos conciliar a la educación superior como suplemento directo y necesario de la producción de un país, devengándola como la proveedora no solo de ciencia, como centro de investigación, sino de mano calificada para manejar a la sociedad, que sea capaz de manipular el conocimiento para su aplicación en la realidad, y dar como resultado hechos creativos e innovadores que mejoren los estándares de vida en cada unas de las sociedades. Así, la cooperación doméstica debe verse como una trípode recíproca y multilateral que, desde sus distintos niveles de acción, comparte una misma base (recursos y necesidades) y un mismo techo (objetivos y metas). Dicha cooperación tiene que ser articulada mediante un *plan estratégico de desarrollo focal multilateral*, para propender que cada una de las actividades de los tres soportes sea vinculada congruentemente con los objetivos sociales. (Odin, 2004)

Para promover una aplicación de las teorías de internacionalización de la educación superior será necesario que todos los esfuerzos que haga una nación estén coordinados bajo la realidad del mercado: de la sociedad y sus frentes. (Altbach, 2002) Es fundamental que, la universidad se consolide académicamente como gestora de la teoría-práctica descentralizada y proactiva, para que pueda interdialogar con el estado, logrando coordinar acciones que ayuden a alcanzar sus políticas de desarrollo; y con la sociedad civil -concretamente con el sector productivo-, para ajustar la realidad universitaria a las necesidades de las empresas que se subrogan al mercado.

En el siguiente organigrama se resume una propuesta de flujo de cooperación nacional e internacional, acorde a la premisa de optimizar un desarrollo sustentable, integrador y abarcador de ambas trípodes, la nacional e internacional.



Para comenzar con la estructuración de la parte doméstica, que es la que más interesa analizar, debemos pensar que tanto la universidad, como el estado y la sociedad civil (en el gráfico el Sector Productivo y las Organizaciones No Gubernamentales-ONG) son interdependientes e interconectables al mismo tiempo y espacio. Empecemos por describir independientemente cada una de las aristas:

- El *Estado*, mediante su gobierno, regula y controla a la sociedad para que pueda vivir adecuadamente. Para ello son necesarias activar teorías o aplicar iniciativas domésticas o extranjeras para lograr alcanzar sus objetivos. Dichas teorías se sobrevienen de la academia. Al mismo tiempo, el Estado necesita que la sociedad civil se apodere de los procesos para consumir su institución.
- El Sector Productivo quiere satisfacer las necesidades de la demanda para motorizar al mercado. Para ello, utiliza los conocimientos aplicados a la realidad de sus empresas, con el fin de reducir costos y maximizar ingresos. Dentro de esta cadena social, el Sector Productivo es regulado por el Estado para que soporte los planes nacionales y poder administrar eficientemente los recursos.
- Las ONG se convierten en un interlocutorio entre las sociedades (cada individuo y sus grupos que componen el mercado), el estado, el sector productivo y la academia. Sirven de nexo vinculante a todos los participantes y como ente que supervisa y garantiza que todo el aparato funcione eficientemente.
- La Universidad, finalmente, es aquella que le da sentido a cada uno de los puntos anteriores, pues es desde su *alma mater* donde nacen los ícono proyectados al mundo real: individuos que gobiernan el estado, empresarios exitosos que producen satisfacción y bienestar, y los grandes pensadores de los idealismos sociales para el buen

vivir. Complementariamente, y como contendora de ciencia e ideas refrescantes, es aquella que modula el alcance de metas al futuro, gracias a su cualidad de creativa e innovadora.

Como consideración vinculante habrá de referirse, ineludiblemente, a cada una de las organizaciones listadas como contraparte institucional. Se identificará un delegado que fungirá la razón de puente de transferencia de información y de interlocutor ejecutorio de las promesas institucionales establecidas en el plan estratégico, según sus competencias específicas. Para justificar este fin, se plantea la creación de un plan de desarrollo compuesto por cada una de las instituciones. Éste debe ser corroborado por cada una de las contrapartes dentro de una Unidad Coordinadora, misma que se encargará de optimizar la eficiencia de las instituciones en relación al cumplimiento de las metas del plan estratégico y los objetivos de cada institución.

Esta Unidad Coordinadora será la encargada de justificar las acciones con productos que fomenten el desarrollo, acordes a los lineamientos que defina el plan dentro de un contexto específico o abarcador. Dicho contexto puede ser específico, cuando se ataque un problema o necesidad determinada dentro de la sociedad; o puede ser abarcador, cuando se numeren una serie de problemas o necesidades relacionadas entre sí y que puedan ser trabajadas juntas. Cuando se hable de contextos abarcadores se debe tomar en cuenta que la cooperación tiene que tener sentido (pertinencia y correlación) entre lo que se necesita y lo que se tiene, o de lo contrario podría aletargar la eficiencia de la propuesta.

Ejemplificando este punto se puede seleccionar la necesidad de desarrollar el mercado agrícola bajo esta propuesta. Para ello, tanto la universidad, como el estado y el productor deberán ponerse de acuerdo en un plan estratégico específico para enfatizar este desarrollo; al que puede ser adherido el tema de ganadería como un complemento bidireccional de la agricultura y constituirse como un plan estratégico abarcador. En suma a esta iniciativa, las ONG pueden intervenir en el marco del plan estratégico para solventar los espacios vacíos de la iniciativa y permitir afianzar la propuesta como ente fiador de eficacia. Todo esto debe ser consumado dentro de la Unidad Coordinadora, convirtiéndose en un centro de acopio de información.

Esta unidad podrá ser capaz de fomentar la consecución de las tareas encomendadas a cada una de las instituciones miembros, para estructurar un flujo de canal cooperativo entre las instituciones nacionales e internacionales. (Knight, 2004) De esta forma y debido a su enfoque, esta unidad se remite a abarcar todos los procesos de la internacionalización de la educación bajo la perspectiva de obtener ayuda foránea para alcanzar mayores niveles de desarrollo en una zona geográfica definida y delimitada. Es decir, la Unidad Coordinadora tendrá en cuenta, por ejemplo, que tipo de carreras preferentes deben ser promovidas en dicha zona (Knight, 2005), que tipo y cómo generar investigaciones internacionales y transnacionales, que tipo de profesores deben trasladarse dentro o fuera del país para promover el plan estratégico establecido por las instituciones participantes, cuantos y cuales estudiantes de una(s) carrera(s) específica(s) pueden efectuar intercambios en centros de educación superior alineados con sus estudios y en convenio con la universidad, que tipo de pasantías deben ser promovidas en Ecuador para estudiantes extranjeros o deben ser buscadas en el exterior para estudiantes

ecuatorianos, que tipo de modelos internacionales pedagógicos de educación superior puede ser ejecutados, y cualquier otra actividad de cooperación que fomente la internacionalización de la educación. A su vez, esta unidad se convertirá en el nexo que tienen todas las instituciones con el exterior, de acuerdo a la política internacional vigente y las consideraciones particulares consensuadas por cada una de las partes.

El proceso de Cooperación se modulará por el plan estratégico en donde se concibe una política de cooperación para la internacionalización de la educación, bajo el soporte del aparato gubernamental. Por su naturaleza, esta unidad contará con las suficientes herramientas, dispuestas por cada una de las partes, para que los acercamientos internacionales sean multidinámicos. Esto a razón que, se contactarán universidades extranjeras, instituciones gubernamentales y no gubernamentales externas, y a empresas que estén interesadas en participar en la iniciativa como soporte, inversionistas o donadores. En efecto, nos aseguramos que las consecuencias y resultados de esta Unidad sean de beneficio para la sociedad en su conjunto, donde surte el efecto: ¡Yo gano, tú ganas!

CONCLUSIONES

Enfrentar una realidad multicotiledónea de necesidades es, como mencioné en un inicio, un verdadero reto para nuestra era, debido a la premura que la interdependencia competitiva obliga a las sociedades a responder inmediatamente. Constitutivamente, la propuesta delineada se justifica por la multitudinaria de espacios, necesidades y recursos que nos encumbra la tan afamada globalización. (Odin, 2004) Por ello, habrá de convertirnos en hombres multitareas y, desde esta perspectiva, hacer lo mismo con nuestras sociedades; aprovechando cada uno de nuestros brazos como hechos de consecución de los objetivos individuales, en primera instancia, y, seguidamente, de los colectivos. Así, una experiencia con los ciudadanos del mundo, sin barreras de concentración del poder ni del conocimiento, consentirá una nueva era de desarrollo, con una panorámica extensa, debido a que podemos acceder a una educación global y de calidad.

La ventaja creativa de una Unidad Coordinadora da la opción a los distintos grupos sociales de empoderarse de sus procesos, descentralizando la actividad educadora de los gobiernos, bajo un trabajo aglutinador de desarrollo. A su vez, la posibilidad que se conjugue la universidad con el sector privado, posibilita, en la mayoría de casos, que la academia se favorezca de la eficiencia de las empresas privadas. De la misma forma, el vínculo que se crea entre todas las instituciones, que participan en esta iniciativa, figura lazos de familiaridad que las interrelacionan por sus semejanzas, de acuerdo a las necesidades de interdependencia.

Finalmente, propongo una consideración fundamental para esta iniciativa: Recomendar a las instituciones ejecutoras, de procesos de educación superior y de fines relacionados, tener activados los distintos mecanismos de interacción no solo con sus pares, sino con cualquier otra organización o entidad que pueda verse afectada o vinculada, directa o indirectamente, con el dinamismo de la academia, para generar un apoyo al desarrollo como promesa de vida. Para ello, concluyo este texto, por un lado, invitándole a discernir sobre cómo puede figurar una Unidad Coordinadora en nuestra zona geográfica; y a la vez, con la recomendación que iniciemos acercamientos con instituciones potencialmente cooperadoras, en nuestro país y fuera de él, para lograr que la internacionalización de la educación superior se efectúe como una realidad y que nos ayude a cumplir con nuestros objetivos de vida.

REFERENCIAS

- Altbach, P. G. Knowledge and Education as International Commodities. *International Higher Education* 28 (Summer 2002): 2-5.
- Castells, M. *The Rise of the Network Society*. Oxford, UK: Blackwells, 2000.
- Friedman, T. L. *The World is Flat: A Brief History of the Twenty-First Century*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2005.
- Knight, J. "Crossborder Education: An Analytical Framework for Program and Provider Mobility." In John Smart and William Tierney (eds.) *Higher Education: Handbook of Theory and Practice*. Dordrecht, the Netherlands: Springer, 2005.
- Knight, J. "Internationalization Remodeled: Rationales, Strategies and Approaches" in *Journal for Studies in International Education*. 2004.

- Knight, J. "Crossborder Education: The Complexities of Globalization, Internationalization and Trade". Chapter in *Internationalization and Quality Assurance*. Pretoria, South Africa:.. South Africa University Vice-Chancellors" Association, 2004
- Odin, J. K. and P. T. Mancias (eds). *Globalization and Higher Education*. Honolulu: University of Hawaii Press, 2004.

CRITERIOS DE CALIDAD DEL POSGRADO: INTERNACIONALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN DE UNA MAESTRÍA

Dr. Víctor Manuel Padilla Montemayor
Dra. Ma. Concepción Rodríguez Nieto
(vmpadilla@yahoo.com y lic_cony@yahoo.com)
Facultad de Psicología
M.C. con Orientación en Cognición y Educación
Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Resumen

Este trabajo presenta la Visión de la investigación de una opción de una maestría en ciencias y sus relaciones con el logro de los criterios de calidad de los programas de posgrado en nuestro país. Se parte de problemas para la internacionalización detectados por un importante organismo nacional y otro internacional. La Visión de la Internacionalización de la Investigación incorpora conceptos de la Sociedad del conocimiento y la Visión de la Universidad Autónoma de Nuevo León, de la Facultad de Psicología y su Maestría en Ciencias. Posteriormente, se muestran resultados relacionados con esta Visión y maneras en que se considera que el conocimiento explícito y tácito transmitido por los profesores impacta la calidad de la investigación de los estudiantes y el futuro que se vislumbra para ellos. Además, se destaca el papel de las redes de conocimiento como un factor para el tránsito de las universidades hacia el escenario global apoyado en la generación y difusión de la investigación y la necesidad de una profunda reflexión crítica y monitoreo sobre el efecto de estos procesos de internacionalización.

Palabras clave: Internacionalización, tutoría, grupo de investigación, redes de conocimiento.

Abstract

This work presents the research vision of a master in science program, and its relationship with meeting the quality criteria of graduate programs in Mexico. It starts with internationalization problems detected by important national and international organisms. The Research Internationalization Vision incorporates concepts of the society of knowledge, the vision of the Universidad Autonoma de Nuevo Leon, its Psychology Faculty and its Master in Science program. We show results related to this vision, as well as the ways in which we believe our professors' explicit and tacit knowledge impacts the quality of students' investigations and their projected future. We also emphasize the role of knowledge schemes, as a facilitating factor that leads universities to a global scene by supporting the creation of critical thinking, the diffusion of research, and the supervision of the internationalization's effects on academic life.

Key Words: Internationalization, tutoring, research group, knowledge net

INTRODUCCIÓN

En la sociedad del Siglo XXI hay una dinámica mundial que trasciende el escenario local integrándolo al escenario regional, nacional y global, donde nuevos valores, conocimientos e interacciones definen las relaciones mundiales e impactan la vida de las naciones y de las instituciones educativas. Para responder a las nuevas demandas sociales, culturales, laborales, científicas y tecnológicas, la universidad debe rediseñar su práctica trascendiendo la visión local y nacional de la educación y asumir una perspectiva y conciencia global. La internacionalización de las instituciones educativas, sus funciones, curriculum y roles de administradores, docentes y estudiantes son centrales para estos cambios (Madera, 2005).

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([UNESCO], 1998) en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, en el artículo 10, señala la necesidad de otorgar más importancia a la experiencia internacional de estudiantes y docentes. Se destacan las relaciones entre calidad educativa y una enseñanza superior con características internacionales. La calidad está asociada a variables y evaluaciones internas y externas que se espera coadyuven a la solución de las necesidades de los entornos locales con una visión de futuro. Lo anterior, implica el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y el desarrollo de proyectos de investigación.

Las Propuestas para el Desarrollo de la Educación Superior correspondiente al Sistema Nacional de Educación Superior aprobado en la XXX Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ([ANUIES], 1999), muestran como resultado de los diagnósticos, los siguientes problemas para fomentar el desarrollo de la internacionalización:

- a. *Financiamiento insuficiente.*
- b. *Falta de manejo efectivo de otros idiomas.*
- c. *Contactos limitados fuera del ámbito local de las instituciones de educación superior.*
- d. *Redes de colaboración escasas o sin funcionar.*

Con la Internacionalización se intenta afrontar la globalización manteniendo las particularidades de las instituciones educativas, la comunidad, región y país, permitiendo la movilidad de conocimientos y recursos para lograr competencias congruentes con estándares internacionales. En ella se pretende que los estudiantes universitarios logren competencias que van más allá de las relacionadas con el ejercicio de la profesión ya que incluyen la habilidad para aprender a aprender, para investigar, para resolver problemas, de autogestión, de ser tolerante ante la diversidad, ser flexible, reflexivo, creativo, responsable y crítico (Madera, 2005).

Sociedad del Conocimiento

El aprendizaje puede ocurrir tanto en la persona como en la organización. La persona puede aprender en lo individual y en lo colectivo. Los conocimientos que se

aprenden pueden ser disciplinares, interdisciplinares y derivados de interacción social. Por tanto, el aprendizaje es multidireccional, contextual, transdisciplinar, tácito y explícito (De Bello, 2006).

El conocimiento explícito se manifiesta en hechos y datos (saber qué) y en leyes y principios explicativos y predictivos de los fenómenos estudiados (saber por qué). Se aprende principalmente en escuelas, laboratorios, libros, bases de datos y es la base de la ciencia y tecnología (*Organization for Economic Co-operation and Development* [OECD], 1996). Se rige por una racionalidad técnica, lógica e instrumental perceptible en reglas, rutinas y procedimientos implicados en la productividad por lo que puede ser compartido.

El conocimiento tácito es el saber quién y el saber cómo (habilidades para hacer algo). Ambos, se aprenden en redes sociales y ambientes educativos especializados (OECD, 1996). Es un “conocimiento que no ha sido documentado y que puede ser hecho explícito por quien lo usa y controla” (OECD, 2000, p.18). Por tanto, para convertirse en colectivo se requiere de interacción entre el individuo poseedor del conocimiento tácito y los aprendices. Se asocia con la experiencia práctica del individuo en el desempeño de puestos laborales y experiencias personales en el mundo cotidiano. Ocurre en contextos relevantes cuando las personas interactúan socialmente, se ayudan unos a otros a resolver problemas, buscan nuevas soluciones e intentan avanzar en el logro de sus metas (Daniel, Schwier & McCalla, 2003).

La interacción continua entre individuos posibilita identificar intereses comunes, construir una confiabilidad para adaptarse al cambio, una mejor distribución del conocimiento y lograr entre ellos relaciones sociales de credibilidad (*World Bank*, 1999). El esfuerzo aislado de una institución o individuo responde limitadamente a las circunstancias existentes por lo que se plantea como complemento un modelo de trabajo en redes colaborativas. Dado que “una porción de conocimiento es implícito no codificado, es almacenado sólo en la mente del individuo” (OECD, 1996, p. 29) y que “los stocks y flujos de la mayoría de las formas de conocimiento tácito y su aprendizaje dependen de la conversación, demostración y observación” (p. 39) es fundamental su transferencia en redes de trabajo y aprendices.

Redes de conocimiento

La necesidad de aprender para lograr conocimientos que permitan el logro de metas personales y organizacionales da pie a la formación de redes de conocimiento. En las redes se desarrolla el saber cómo, saber hacer y el saber quién es significativo en un área determinada. Por tanto, en las redes se acelera el intercambio de conocimientos y la tasa de aprendizaje que puede conducir a sistemas de innovación (OECD, 1996).

Las redes de conocimiento parten de la acepción de que el conocimiento tácito y explícito individual agrega valor al ser compartidos con otros para generar nuevo conocimiento en contextos del mundo real y de investigación. Promueven el trabajo en equipos intra e interdisciplinarios, intra e inter individuos y organizaciones que comparten una misma visión o meta. Se dirigen hacia la creación de productos, de culturas de trabajo, de códigos de ética, etc. pudiendo funcionar en la informalidad y en la formalidad.

La distribución de la información en las redes ocurre a través de las conexiones y contactos entre los individuos. La fortaleza de una red se encuentra en la cantidad y calidad de los contactos y conexiones de sus integrantes al interior y al exterior. El número de contactos varía en su intensidad y contenido e indica la extensión del capital social del individuo, red u organizaciones (Lemieux, 2001). Existe una distinción entre vínculos débiles y fuertes. Un modelo ideal de red se caracteriza por una interrelación de vínculos fuertes y débiles intra e inter red (Granovetter, 1973).

Los vínculos fuertes tienden a favorecer que los integrantes de la red tengan relaciones directas entre ellos y se dedique más tiempo a la circulación de la información por lo que ésta, se convierte en repetitiva y vieja (Lemieux, 2001). En comunidades con fuertes vínculos entre sus integrantes se encuentra el sentido de identidad y propósitos comunes. Sin embargo, está el riesgo de convertirse en una comunidad cerrada y de reducir la capacidad de innovación al rechazar o minimizar los contactos con integrantes de otras redes e información (Schuller, 2001).

Los vínculos débiles son más usados para conectar individuos con los que no se tiene una relación directa y construir puentes entre organizaciones y redes cerradas. Las interacciones sociales de las redes pueden ser un puente entre personas de diferentes culturas, organizaciones, disciplinas al trabajar con objetivos compartidos que permiten construir un lenguaje común y significado que facilite el entendimiento mutuo. Para que una red se desarrolle y tenga impacto social y económico debe tener conexiones con otras redes y grupos de la sociedad.

La importancia de las relaciones personales y redes está en la generación de confianza, establecimiento de expectativas, de creación de valores y aplicación de normas convenientes para el trabajo conjunto (Côté, 2001). “El aprendizaje e innovación no pueden ir separados de la interacción social y de la experiencia práctica. Ambos son vitales para la creación de conocimiento social y económico” (Lam, 2000, p. 58).

PROPÓSITO

En la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y su Facultad de Psicología una de las metas es lograr el más alto reconocimiento por su calidad a nivel nacional e internacional (Facultad de Psicología, UANL, 2007; UANL, 2004). Por tanto, la orientación en Cognición y Educación de la Maestría en Ciencias de dicha Facultad pretende formar recursos de alto nivel y con el reconocimiento del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) como programa consolidado y llegar a ser un programa con competencia internacional.

El propósito de este trabajo consiste en documentar la visión de la investigación que este programa sostiene en el marco de la internacionalización que debe corresponder a un programa de posgrado de calidad.

ANTECEDENTES

La visión que guía a la Orientación de Cognición y Educación proyectó el reconocimiento nacional para el 2006 y el internacional para el 2012. Para trazar las acciones para el logro de estos reconocimientos se consideraron los diagnósticos de la ANUIES (1999), UNESCO (1998) y las conceptualizaciones de la Sociedad del Conocimiento referidas en los párrafos anteriores.

En este contexto y dado que una de las finalidades de las Maestrías en Ciencias es la formación de los estudiantes como investigadores, era y es necesaria una concepción amplia del proceso de investigación y de sus alcances para la proyección internacional, tanto de los actores educativos como de la Institución.

Por tanto, si la Visión y metas de nuestra Universidad, Facultad, Maestría y su Orientación en Cognición y Educación incorporan la investigación con una proyección de futuro y con posibilidades de trascender los ámbitos locales y nacionales, debería trabajar con una visión de investigación con características internacionales.

Planteamiento de la propuesta

La propuesta de trabajo para el logro de la Internacionalización es una proyección a mediano y largo plazo fundamentada en la participación a futuro de los estudiantes en redes de conocimiento e impacto en el ámbito global.

La actividad de investigación en las maestrías de los posgrados en nuestro país en general, se ha centrado en sus procesos lógicos que van desde su planteamiento hasta la elaboración de su reporte y la tesis en el caso de que sea para la obtención de grado. En este proceso el estudiante es acompañado y guiado por profesores de cursos estrechamente relacionados con la investigación, profesores interesados o especialistas en el tema o tutor y compañeros de la misma institución.

Existen múltiples maneras de abordar la enseñanza de la investigación y con frecuencia se ha centrado en generar o desarrollar en los estudiantes habilidades de investigación. Algunas de las formas son planteadas por autores como:

- Berry (1998) sugiere que una de las funciones de la investigación es generar conocimiento y debería conducir hacia avances en el conocimiento y promover el progreso de la profesión.
- Tamayo (1999) plantea un proceso lógico de la investigación en tres etapas:
 - Concepción, planteamiento y formulación del proyecto de investigación.
 - Ejecución del proyecto o de desarrollo de la investigación.
 - Elaboración del informe de la investigación.
- Burke, Katz, Handy y Polimeni (2008), consideran relevante que la enseñanza de habilidades de investigación debe incluir:
 - Encontrar fuentes de información relevante.
 - Evaluar los datos.
 - Describir conclusiones y reportes de hallazgos.

Este tipo de propuestas son positivas. Sin embargo, la Visión sobre la calidad de la investigación en la Orientación en Cognición y Educación, va más allá de la adquisición de habilidades para la generación de investigación de calidad y la obtención del grado derivada de ella. Se pretende que a mediano plazo los estudiantes que han cursado o cursan la Maestría logren incorporarse a redes de conocimiento internacionales relacionadas con su tópico de investigación y que su producción académica tenga impacto en la disciplina y la comunidad.

Para el logro de la Visión de la calidad de investigación estudiantil con características de internacionalización, se elaboró el Plan de desarrollo del programa,

que se entrecruza con el Plan de Desarrollo del Cuerpo Académico (CA) de Cognición y Educación y se relaciona fuertemente con el de la Facultad y el de la Universidad.

En este Plan de Desarrollo se contempló que en el 2006 se ingresaría al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad. También se pretendía tener un Laboratorio de Cognición con computadoras, software, equipo especializado e investigaciones en curso con estudiantes de maestría y doctorado de la Facultad, colaborando con profesores de otras universidades y países. Estas metas han sido logradas.

Para el logro de reconocimiento nacional e internacional por la calidad de la producción académica de estudiantes y profesores, se ha vislumbrado un conjunto de factores integrados a la formación de habilidades de investigación (Figura 1).



Figura 1. Factores asociados a la formación de investigadores.

Se pretende que los estudiantes se contacten con expertos del tema y que los profesores del programa les transfieran sus redes nacionales e internacionales para facilitar su camino en la redes de conocimiento e investigación para que:

- Continúen con su trayectoria de investigación a nivel individual y de grupo.
- Tengan la oportunidad de realizar estancias cortas con investigadores.
- Difundan sus investigaciones y conocimientos en congresos, coloquios, simposios, revistas, capítulos y libros nacionales e internacionales.
- Apliquen a financiamientos nacionales e internacionales con proyectos como investigadores y como parte de redes de investigación.
- Logren coadyuvar al avance de la disciplina y solución de problemas.
- A mediano plazo ingresen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

RESULTADOS DE LA PROPUESTA

Contactos expertos en el tema de investigación para obtención de grado

Desde el 2003 se inició el contacto de los estudiantes de la Orientación en Cognición y Educación con expertos internacionales de su tema de tesis. Un factor que

influyó para el inicio de estos contactos fue el solicitar permiso o acceso al uso de instrumentos, la obtención de información de las fuentes originales, la obtención de opiniones desde el punto de vista de expertos y sugerencias de implementación y mejora de las propias investigaciones para la obtención del grado.

Para establecer los contactos se siguen los siguientes pasos:

- Delimitación del tema de investigación para obtención de grado.
- Búsqueda y/ o ampliación de la literatura especializada y actualizada.
- Detección de perspectivas teóricas para conformar el marco teórico.
- Detección de diseño e instrumentos de investigaciones del tema de estudio.
- Detección de grupos de investigadores, nacionales y de fuera del país.
- Planteamiento del problema específico y diseño de investigación.
- Elección del instrumento a utilizar y detección del investigador que lo desarrolla.
- Contacto con el investigador, vía correo electrónico para uso de instrumentos y/o sugerencias sobre la implementación de la investigación y análisis de datos.

Los contactos con investigadores expertos en alguno de los componentes de la investigación que realizará el estudiante para la obtención de grado tienen la posibilidad de evolucionar más allá de un soporte teórico y metodológico pueden ofrecer otras ventajas potenciales. Algunas de estas posibilidades son:

- Acceso a información sobre eventos de difusión de información.
- Contactos por recomendación con otros investigadores.
- Invitación a una estancia de investigación corta.
- Movilidad estudiantil.
- Colaboración en investigaciones futuras con el investigador contactado.

En la actualidad todos los estudiantes que cursan la Orientación tienen contacto con expertos nacionales o internacionales sobre su tema de investigación para la obtención de grado. Se han recibido como invitados a estancias cortas y eventos académicos en la Institución, a seis expertos que han estado en contacto con los estudiantes.

Difusión de investigación

a. Nivel estudiantil

En abril de 2004, se estableció la Red Red Multirregional de Programas de Posgrado de Calidad en Psicología, con el aval y presencia de los Rectores de estas Universidades. Uno de los objetivos principales de la Red fue consolidar sus actividades para incrementar la interacción y el trabajo en red de los cuerpos académicos.

Como actividad conjunta inicial se crearon los Coloquios de Investigación para intercambiar experiencias, compartir recursos y trabajar en investigaciones y su difusión. El primer Coloquio se realizó en junio de 2004, cada año se ha realizado uno y en el 2011 se realizó el 8vo. Cada uno ha tenido como sede una Universidad participante y en ella los estudiantes de maestría han expuesto sus trabajos de investigación desde el nivel de anteproyecto hasta la conclusión de dichas investigaciones y recibido retroalimentación de los integrantes de esta Red.

b. Nivel nacional e internacional

Se han publicado 64 artículos, 10 libros, 30 ponencias internacionales en países como Brasil, Argentina, Canadá, EU, España, Alemania y Suiza, y 120 nacionales. Más del 90% de los estudiantes han participado en diversos congresos y coloquios nacionales e internacionales.

Continuación a Doctorado

El seguimiento de egresados es otro de los criterios de calidad de los posgrados. En nuestra Orientación en Cognición y Educación hay un 59% de estudiantes que continúan sus estudios de doctorado, un 28% trabajan en educación universitaria y el 10% trabajan en la industria o en práctica privada (Tabla 1).

Tabla 1. Seguimiento de Egresados.

Generación	Egreso	Seguimiento de Egresado			Doctorado	
		Actividad laboral			Nacional	Extranjero
		Industria	Educativo	Práctica privada		
1ª 2000 - 2002	2	1	1			
2ª 2001- 2003	1				1	
3ª 2002 - 2004	2		1		1	
4ª 2003 - 2005	4		1		3	
5ª 2004 - 2006	4		2		1	1
6ª 2005 - 2007	3		2		1	
7ª 2006 - 2008	3		1		2	
8ª 2007 - 2009	5				5	
9ª 2008 - 2010	1	1				
10ª 2009 - 2011	4			1	3	
Total	29	2	8		17	1
	%	7	28	3	59	3

Sistema Nacional de Investigadores

Dos estudiantes que concluyeron sus estudios de maestría y doctorado entraron al SNI en la convocatoria del 2011.

Financiamiento

A la fecha, por las características de las convocatorias nacionales, los estudiantes no han solicitado ingreso como investigadores principales. Su participación ha sido como colaboradores de proyectos financiados a nivel de la universidad o del gobierno federal.

CONCLUSIÓN

La Orientación en Cognición y Educación funciona como una comunidad de aprendizaje donde se combinan el conocimiento explícito y el conocimiento tácito. Estos tipos de conocimiento actúan como substratos para el logro de la calidad en la investigación y son transmitidos por los profesores y por el CA en Cognición y Educación que sustenta el programa.

La transmisión se realiza cuando los estudiantes interactúan con los docentes en los cursos que toman, participan en las investigaciones de los profesores, reciben tutoría de su comité de tesis y profesores expertos en áreas en que consideran tener limitaciones, cuando solicitan asesoría de pares, cuando comparten sueños, éxitos, dudas y fracasos con todo el equipo del programa y del posgrado.

La planta docente efectúa importantes esfuerzos para formar redes de conocimiento nacionales e internacionales basadas en relaciones de amistad y afinidades teóricas y empíricas con académicos de otras universidades. Se espera que estas acciones sean un modelo de conocimiento y aprendizaje tácito para los estudiantes porque los profesores investigadores interactúan socialmente, se ayudan unos a otros a resolver problemas, buscan nuevas soluciones e intentan avanzar en el logro de sus metas (Daniel, Schwier & McCalla, 2003).

Los estudiantes han observado el proceso para el logro de financiamiento de investigaciones de los integrantes del CA y de profesores del Posgrado desde la búsqueda de convocatorias hasta el ejercicio de los recursos obtenidos. También han compartido la experiencia de las estancias internacionales cortas y recepción de profesores y estudiantes visitantes desde los primeros contactos para la formación de vínculos débiles hasta su fortalecimiento y concretización en proyectos específicos. Así mismo, han conocido cómo estos vínculos propician el acceso a nuevos puentes con más académicos, a organizaciones especializadas, información sobre becas, congresos, financiamientos, revistas, etc.

Para que las redes de conocimiento se construyan se necesita tiempo y los profesores e investigadores de los posgrados pueden favorecerlas a través del conocimiento explícito e implícito durante el tránsito de los estudiantes en los posgrados. El conocimiento explícito –documentado- puede servir como base para el establecimiento de vínculos débiles con otros académicos a través de comunicación por Internet o en congresos. Si se desea dar la oportunidad de convertir este vínculo débil en fuerte, se requiere inversión de tiempo, además de negociar concordancias teóricas, de objetos de estudio y valores, para que en futuras estancias cortas en otros ambientes de investigación, se transfiera el conocimiento tácito.

Para que las redes de conocimiento prosperen hay que tener líneas claras de investigación planteadas en estudios específicos con objetivos, metas, valores y formas que permitan una coordinación de esfuerzos, visiones y maneras de lograrlo (Alesina & La Ferrara, 2000). Por tanto, se requiere de actitudes positivas y apoyo real y efectivo de múltiples actores educativos además de una visión de futuro compartida al menos en algún segmento. Se necesita una proyección a mediano y largo plazo, y vencer los temores a las evaluaciones del trabajo de investigación personal y de equipo.

Como todo proceso de cambio, la investigación de calidad estudiantil con visión de internacionalización y su injerencia en la globalización debe ser pensada y repensada desde una postura reflexiva y crítica, considerando tanto situaciones a corto como a largo plazo, y su impacto en nuestro país y su posición a nivel global.

REFERENCIAS

- Alesina A. & LaFerrara, E. (2000). Participation in heterogeneous communities. *Quarterly Journal of Economics*, 115(3), 847-904.

- ANUIES (1999). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo, una propuesta de la ANUIES*. México.
- Berry, R. S. Y. (1998). Conducting a piece of educational research: choice of topic, adoption of suitable research methodology, and narrowing down of investigative focus. *European Conference on Educational Research*, Ljubljana, Slovenia. Recuperado el 11 de octubre de 2008, de: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000846.htm>
- Burke, J. A., Katz, R., Handy, S. A. & Polimeni, R. S. (2008). Research Skills: A fundamental Asset for Accountants. *The CPA Journal Online*. Recuperado el 10 de octubre de 2008, de: <http://www.nysscpa.org/cpajournal/2008/108/essentials/p66.htm>
- Côté, S. (2001). The contribution of human and social capital. *Canadian Journal of Policy Research*. 2(1) 29-36.
- De Bello, J. (2006). Módulo 4, tema 3: *Gestión de la Investigación y Desarrollo*. Cátedra ALCUE, Sociedad del Conocimiento. FLACSO.
- Daniel, B., Schwier, R. & McCalla G. (2003). Social Capital in Virtual Learning Communities and Distributed Communities of Practice. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 29(3). Recuperado el 15 de agosto de 2011 de: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/85>
- Facultad de Psicología. (2007). *Informe de Actividades*. UANL: México.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Lam, A. (2000). Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: An integrated framework. *Organizations Studies*, 21(3), 487-513.
- Lemieux, V. (2001). Social capital in situation of co-operation and conflict. *Canadian Journal of Policy Research*, 2(1). Recuperado el 07 de junio de 2004 de: http://www.isuma.net/v02n01/index_e.shtml
- Madera, I. (2005). Un nuevo paradigma educativo: La internacionalización del currículum en la era global. *Cuarto Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento*, Santo Domingo, República Dominicana.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1998). *Declaración Mundial sobre Educación la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. (1996). *The Knowledge-based economy*. Paris.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2000). *Knowledge management in the learning society*. Paris.
- Schuller, T. (2001). The complementary roles of human and social capital. *Canadian Journal of Policy Research*, 2(1). Recuperado el 07 de junio de 2004 de: <http://142.236.154.1/sp-ps/arb-dgra/publications/books/oecd/en/6-schuller.pdf>
- Tamayo, M. (1999). *Modulo 5: El proyecto de investigación, serie aprender a investigar* (3ª ed.). Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2004). *Visión 20012.UANL. Educación con Visión, visión con futuro*. Ciudad Universitaria. UANL: México
- World Bank. (1999). *World development Report 1998/99: Knowledge for development*. Washington.

La internacionalización universitaria en el siglo XXI: ¿Desde o hacia la Cujae, en Cuba?

Dra. María Heidi Trujillo Fernández heidi@tesla.cujae.edu.cu

Dr. José María Ameneiros Martínez amen@química.cujae.edu.cu

Dip. María del Carmen García Roblejo becas@tesla.cujae.edu.cu

Dr. Alfredo Moreno Yeras amore@electronica.cujae.edu.cu

Instituto Superior Politécnico "José A. Echeverría", Cuba
Calle 114 No. 11901. Marianao. Cuba. CP: 19390.

Resumen: Se describe la gestión de la internacionalización universitaria realizada en los últimos cinco años en el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría (Cujae) en La Habana, Cuba. Se analizan algunos problemas y las soluciones aplicadas para incrementar la efectividad de las acciones de internacionalización orientadas al desarrollo de las áreas sustantivas de la universidad. Se clasifica la internacionalización como internacionalización hacia dentro o hacia fuera de la universidad, se describen sus manifestaciones y su significación para ampliar la cooperación efectiva entre las universidades. Se ilustra la relación entre las alternativas de superación, la participación en proyectos internacionales y el uso de las TIC y el incremento y efectividad de la formación y gestión de la internacionalización de la Cujae. Se hacen recomendaciones para crear una cultura de internacionalización y sensibilizar a la comunidad universitaria sobre su participación y responsabilidad en la exitosa internacionalización de la Cujae.

Palabras claves: internacionalización universitaria, gestión de internacionalización, cooperación, proyectos internacionales, Cujae

University Internationalization in the 21st Century: From or into Cujae, in Cuba?

Summary: The internationalization management implemented at the Technical University José Antonio Echeverría (Cujae) in Havana in the last five years is described. Some problems and the applied solutions for increasing the effectiveness of the internationalization actions aimed at developing the main university areas are analyzed. Internationalization is classified into internal (classroom or into) university internationalization or external (out) university internationalization, their features and significance are described for widening the effective cooperation among universities. The links among training modalities, participation in international projects, the use of ICT and the increase and effectiveness of the Cujae internationalization training and management are illustrated. Some recommendations are provided for fostering an internationalization culture and an increase in the university community consciousness regarding the university community participation and responsibility in the successful Cujae internationalization.

Key Words: university internationalization, internationalization management, cooperation, international projects, Cujae

INTRODUCCIÓN

Inmersos en el actual contexto internacional marcado por la globalización, la revolución del conocimiento, la urgencia de la innovación y la revolución de la información y la comunicación el papel de la universidad se redimensiona y a su vez la internacionalización en las universidades asume mayor protagonismo para el logro de los objetivos definidos para las áreas sustantivas que constituyen la institución universitaria.

Ante la coyuntura internacional actual urge un estudio profundo de las características distintivas de la internacionalización universitaria y debe prestarse especial atención al conocimiento de las ventajas y desafíos que en cada contexto pueden asociarse a las puertas que abre la internacionalización y su gestión encaminada a apoyar las funciones sustantivas de la universidad.

En ese marco resulta fundamental comprender el papel impulsor de la cooperación internacional entre las universidades para lograr la necesaria interacción colaborativa que redunde en el cumplimiento de los objetivos institucionales en términos de la calidad educativa que exige el desarrollo científico y su impacto social en el siglo XXI.

El objetivo de este trabajo es describir de forma general la gestión de la internacionalización universitaria realizada en los últimos años en el marco del Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría (Cujae), hacia el exterior y hacia el interior de la institución universitaria y analizar algunos problemas y las soluciones aplicadas con vistas a incrementar la efectividad de las acciones de internacionalización para el desarrollo de las áreas sustantivas de la universidad.

DESARROLLO

En el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría (Cujae) el trabajo de la Dirección de Relaciones Internacionales se orienta a lograr una adecuada gestión de la colaboración internacional que contribuya en términos de desarrollo de capital humano y recursos materiales a potenciar las actividades sustantivas de la universidad, elevando el prestigio internacional de la institución y propiciando acciones de solidaridad desde y hacia la Cujae.

Un análisis de la situación de la internacionalización en la Cujae en los últimos cinco años permitió diagnosticar insuficiencias en las oportunidades y modalidades de formación en internacionalización universitaria. Para definir cómo incrementar las oportunidades y modalidades de formación y gestión de la internacionalización universitaria en el contexto de la Cujae se determinaron las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuál es la situación respecto al desarrollo de la formación y la gestión de la internacionalización universitaria de la Cujae?
2. ¿Qué características debe tener el servicio de formación y gestión de la internacionalización universitaria que ofrece la Cujae?
3. ¿Cómo contribuir al servicio efectivo de formación y gestión de la internacionalización universitaria en la Cujae?

Para responder las interrogantes se desarrollaron las siguientes tareas:

1. Diagnóstico de la situación respecto al desarrollo de la formación y la gestión de la internacionalización universitaria de la Cujae
2. Caracterización del servicio de formación y gestión de la internacionalización universitaria que ofrece la Cujae
3. Diseño de un servicio efectivo de formación y gestión de la internacionalización universitaria en la Cujae

Para realizar la primera tarea o sea el diagnóstico de la situación respecto al desarrollo de la formación y la gestión de la internacionalización universitaria de la Cujae se realizaron entrevistas y encuestas a personal de la Cujae y se realizó un inventario de las acciones de internacionalización realizadas.

La información obtenida demostró que aunque la internacionalización universitaria implica en mayor o menor medida a todos los miembros de la institución universitaria y no solo a la Oficina de Relaciones Internacionales, aunque sea directamente esa oficina la encargada de la orientación y de la coordinación y seguimiento en muchos casos de la ejecución de las acciones de internacionalización, existe la creencia de que principalmente o casi exclusivamente el personal de la Oficina de Relaciones Internacionales tiene la responsabilidad de gestionar y conducir la internacionalización.

En general se entiende que debe velarse por la calificación especializada del personal que trabaja en la Oficina de Relaciones Internacionales y que ese personal debe tener conocimiento de las características de la institución, de las oportunidades de cooperación, de las características de las diferentes áreas geográficas y de las políticas vigentes para alinear las acciones de internacionalización a la promoción de los intereses de desarrollo institucional de modo que propicien el impacto social requerido, pero no se considera que estos temas deben ser también de conocimiento de la comunidad universitaria.

Dada la magnitud del impacto que el resultado de la internacionalización debe tener en el fortalecimiento institucional en términos de recursos y capital humano resulta insuficiente atender solamente la formación especializada en internacionalización del personal de la Oficina de Relaciones Internacionales, es necesario alcanzar una cultura de internacionalización universitaria sustentada en la conciencia y la profesionalización de todo el personal universitario.

Lamentablemente no hay suficiente conciencia del papel que puede desempeñar cada miembro de la comunidad universitaria en las acciones de internacionalización. La limitación de esa mirada a veces debilita o anula la participación consciente de algunos miembros de la comunidad universitaria en acciones de internacionalización porque no se sienten preparados suficientemente para realizarlas o se sienten realmente ajenos o indiferentes, lo que puede deberse a que no aprecian una relación directa entre su quehacer profesional y la internacionalización.

Incluso existe confusión respecto al concepto de internacionalización universitaria y esto se refleja en la definición estrecha que asocia la internacionalización exclusivamente con acciones realizadas en el extranjero o para salir al extranjero, de modo que erróneamente a veces solo se clasifican como acciones de

internacionalización las que se concretan en salidas al extranjero o se realizan en el extranjero.

La comprensión de la responsabilidad y el aporte posible de cada miembro de la comunidad universitaria para garantizar el éxito de las actividades de internacionalización parte de un concepto amplio de internacionalización universitaria que pueda clasificarse de acuerdo con el contexto donde ocurre la acción de internacionalización. Desde esa óptica la internacionalización universitaria se puede clasificar como internacionalización hacia dentro, también denominada internacionalización en el aula y como internacionalización hacia fuera o hacia el exterior que es el tipo de internacionalización más reconocido.

Los aspectos que se incluyen en cada tipo de internacionalización están matizados por la dimensión temporal y espacial que las caracteriza. La internacionalización hacia dentro puede manifestarse en la internacionalización del currículo cuando sin salir al extranjero se participa en el país natal en cursos o se reciben asignaturas impartidas por personas procedentes de instituciones extranjeras o se homologan diplomas y certificaciones académicas cuando se realizan estudios que se avalan con doble titulación por la universidad nacional y por una universidad extranjera.

El proceso de aprendizaje y uso de idiomas extranjeros para propiciar la comunicación en el país natal con extranjeros que participan en actividades académicas o investigativas es otra manifestación de internacionalización universitaria hacia dentro. Estas interacciones pueden ocurrir con una duración variada que oscile entre la corta duración del encuentro propio del intercambio con extranjeros en el marco de un evento científico celebrado en el país natal hasta la convivencia típica del quehacer académico que ocurre entre investigadores visitantes que participan en un proyecto internacional con investigadores nacionales o entre estudiantes que estudian carreras en las que hay matriculados estudiantes extranjeros que incluso pueden usar en ocasiones su idioma natal para comunicarse en el aula o en las actividades académicas. En ese entorno se ponen en contacto estudiantes y docentes de diferentes nacionalidades en un mismo contexto académico ubicado en las instalaciones docentes en el campus universitario.

La permanencia de estudiantes cubanos y extranjeros también propicia la experimentación de vivencias multiculturales en el aula, en el laboratorio, en el área deportiva o recreativa o en cualquier espacio del campus universitario en que estudiantes y profesores cubanos comparten con estudiantes extranjeros y sin haber viajado al exterior reciben la información y aprecian otras manifestaciones cognitivas, afectivas, actitudinales o procedimentales típicas de la cultura de los extranjeros que viven o visitan el campus universitario.

En el 2010 se encontraban cursando estudios en la Cujae 335 estudiantes de pregrado y postgrado de 67 nacionalidades. Dada la importancia de la inclusión de esos estudiantes en nuestro proyecto educativo y la responsabilidad respecto a su formación integral y su atención intercultural existe en la Cujae un Decanato para la Atención de los Estudiantes Extranjeros. Ese decanato presta atención especial a la educación de esos estudiantes, a sus necesidades socioculturales y afectivas, atiende las características de las diferentes nacionalidades y se dedica a facilitar el bienestar y el proceso de formación de los estudiantes en el contexto cubano y en particular en el contexto de la Cujae. El 57 % de esos estudiantes son de países de América Latina, el 29% de África, el 8% del Caribe y el 5% de Asia.

En los casos de movilidad hacia dentro se incluyen todas las visitas que se reciben en el campus universitario, ya sea de estudiantes o profesionales extranjeros. La duración de esas visitas puede oscilar entre horas, días, meses o tener una duración mayor incluso hasta de cinco años en el caso de los estudiantes extranjeros matriculados en carreras universitarias que permanecen en el país durante todo el tiempo que duran sus estudios y se incorporan a la vida plena de la comunidad universitaria.

Una modalidad de internacionalización hacia dentro se manifiesta también cuando se reciben en la Cujae donaciones de instituciones extranjeras o información sobre entornos extranjeros enviada a través del uso de las TIC y las comunidades virtuales. El uso de idiomas extranjeros y el uso de las TIC contribuyen a propiciar el desarrollo de la internacionalización en ambas modalidades pues propicia la comunicación con extranjeros desde y hacia la Cujae. El uso de idiomas extranjeros y el uso de las TIC contribuyen de modo bidireccional al desarrollo de la internacionalización porque resultan válidos y útiles tanto en un país extranjero como en el propio contexto nacional para facilitar la comunicación que la internacionalización requiere.

En las acciones de internacionalización se establecen contactos con la sociedad, la cultura en general y en especial el idioma y el modo de vida del país extranjero, del que se recibe una visita o en el que se realiza una estancia que puede variar en su duración y que se concreta en movilidades desde o hacia el extranjero o en contactos mediante el uso de las TIC y las comunidades virtuales.

Generalmente las acciones de movilidad hacia el exterior se manifiestan como visitas de duración variada que pueden concretarse en pasantías, acciones de intercambio académico, estancias de trabajo, estudios o investigación al amparo de becas, proyectos y redes internacionales u otras. En estas acciones los participantes deben desempeñar tareas en contextos diferentes al natal, lo que requiere de ellos el despliegue de determinadas competencias y valores para lograr el adecuado desempeño profesional. En ese desempeño se requiere conocer elementos culturales, y en especial aspectos lingüístico-comunicativos. Para facilitar la interacción que requiere la acción de internacionalización se necesita aprender y usar el idioma del país en que se va a realizar la estancia, el idioma de la información que se necesita buscar y de la persona extranjera con la que se mantendrá comunicación con fines académicos e investigativos. Se debe conocer sobre los códigos y estilos comunicativos del país extranjero en cuestión y asegurar el respeto a los mismos lo que no implica que sean totalmente aceptados y aprobados pero sí deben ser conocidos para poder facilitar la interacción sustentada en el respeto mutuo a los principios de cada cultura.

Los participantes en acciones de internacionalización hacia el interior reciben la cultura extranjera con que contactan en su propio medio natal pero los que participan en acciones de internacionalización hacia el exterior experimentan las vivencias culturales inmersos en el propio contexto externo, o sea en el país, región y campus universitario que visiten. Los intercambios culturales que propicia la internacionalización en sus dos modalidades, enriquecen el acervo cognitivo y afectivo de los participantes en las acciones de internacionalización. La preparación previa de esos participantes contribuye al desarrollo de conocimientos y competencias que les permiten evitar cualquier choque cultural en situaciones

incluso de total inmersión lingüística y cultural en el extranjero, donde el idioma del país que se visita sea diferente al del país natal.

Los participantes en este tipo de acciones de inmersión lingüística y cultural deben recibir orientaciones socioculturales y formación comunicativa en la lengua extranjera antes de realizar las acciones encomendadas para que les resulte más fácil posteriormente su estancia en el país extranjero. Por tanto es aconsejable organizar acciones propedéuticas de formación sociocultural que permitan a los participantes en las acciones de internacionalización hacia fuera desarrollar las competencias para la efectiva comunicación e interacción que les facilite el logro de los objetivos definidos para sus estancias.

Las acciones de internacionalización universitaria pueden incluir la movilidad de la comunidad universitaria al amparo de convenios interinstitucionales o de redes y proyectos de carácter regional o que incluyan participantes de diferentes regiones, eso amplía el espectro de intereses, el impacto de las acciones y multiplica los efectos en espacios geográficos diversos.

Se realizó un inventario de las acciones fundamentales de internacionalización de la Cujae hacia el exterior en los últimos cinco años. El éxito alcanzado se evidencia en los 300 acuerdos de colaboración vigentes en el 2011, de ellos 92 se firmaron en los últimos cinco años. No obstante a pesar de su vigencia muchos de ellos no han tenido una actividad frecuente significativa en el último quinquenio. En el 2009 y el 2010 en la Cujae se realizaron 619 salidas al extranjero, 466 salidas a países de América, 153 salidas a Europa, España, Alemania, Suiza, Bélgica, Suecia e Italia.

Un indicador de internacionalización es la cantidad de proyectos y redes internacionales aprobados. En el 2010 se ejecutaron 75 proyectos y redes internacionales, 18 con América, 56 con Europa y uno con África. Se presentaron 105 proyectos y redes lo que implica que se gestionaron 180 proyectos y redes en total, 33 con América, 146 con Europa y uno con África.

Otro indicador importante lo constituyen las estancias de estudio en el extranjero. Se realizaron en total 94 estancias por becas, entrenamientos de postgrado o estancias posdoctorales en el 2009 y en el 2010, de ellas 51 en el 2009 y 43 en el 2010. Los países en que se realizaron las estancias fueron España, Alemania, Bélgica, Brasil, México e India.

Otra modalidad de internacionalización hacia el exterior es la asistencia técnica exportada también conocida como profesores invitados. Entre el 2009 y el 2010, 140 profesores de la Cujae brindaron docencia en universidades extranjeras de América Latina y África. Los profesores invitados de la Cujae prestaron servicios en Venezuela (67), Ecuador (23), Bolivia (23), México (1), Angola (5), República Dominicana (5), Brasil (3), Perú (1) y Mozambique (2).

Se han realizado más investigaciones sobre la internacionalización hacia el exterior que sobre la que se realiza hacia dentro e incluso a veces se considera que la internacionalización hacia dentro o en el aula no es tan compleja como la otra y no merece tanta atención. Este criterio no resulta acertado desde la concepción axiológica que debe distinguir nuestro quehacer académico diario para aprovechar todas las oportunidades de interacción con los extranjeros que nos visitan por corta que sea su estancia para transmitirles la imagen adecuada de nuestra institución,

nuestra sociedad y nuestra identidad. El cuidado de esos aspectos merece un estudio profundo que garantice el desempeño profesional adecuado, ya sea en la internacionalización hacia o desde la Cujae.

Para realizar la segunda tarea respecto a la definición de las características del servicio de formación y gestión de la internacionalización universitaria que ofrece la Cujae se precisaron elementos referentes a la estructura organizacional estratégica que debe seguirse en la formación y la gestión, las características del equipo que debe asumirlas, los contextos de actuación, las competencias requeridas para la internacionalización y algunas modalidades de divulgación para un mejor aprovechamiento de oportunidades para la gestión de la internacionalización con apoyo de las TIC.

Las características y condiciones de los contextos de internacionalización universitaria y sus acciones distintivas determinaron los aspectos fundamentales a considerar para la ubicación en los escenarios más frecuentes y el desarrollo de las competencias requeridas desde una mirada de lo general a lo particular que abarcó las competencias básicas, genéricas y específicas para el desempeño inherente a la internacionalización. Por su gran significación se destacó el papel de la competencia intercultural.

Algunos de los aspectos a considerar para evaluar el desarrollo de las competencias específicas requeridas en contextos de internacionalización fueron:

- 1.- Desarrollo axiológico: sentido de identidad, ética y responsabilidad individual y colectiva
- 2.- Actualización de saberes respecto al contexto internacional y las políticas vigentes
- 3.- Características actitudinales y procedimentales en el desempeño de acciones propias del contexto de internacionalización universitaria
- 4.- Tipología de respuestas ante cambios, retos y diferencias socioculturales y/o comunicativas
- 5.- Metodología de actuación en equipos multidisciplinarios y multiculturales
- 6.- Desempeño en contextos interculturales

Se evidenció que en la Cujae hay patrones de actuación multiculturales marcados por la existencia de múltiples nacionalidades en un mismo campus pero se podría lograr mayor sensibilidad y actuación diferenciada para pasar a una actuación y conciencia más intercultural entre las nacionalidades. No se percibió antagonismo marcado ni diferencias irreconciliables, pero la variedad de conceptos filosóficos, religiones, comportamientos, estilos de aprendizaje, idiomas, hábitos y valores marcan diferencias entre algunos grupos de estudiantes extranjeros. Resultaría interesante un estudio más profundo para llegar a propuestas interculturales según las regiones y nacionalidades.

Para lograr la comunicación intercultural competente deben desarrollarse múltiples capacidades y valores que permitan interactuar de manera efectiva y apropiada en diversas culturas. La apropiación de competencias interculturales permite el

despliegue adecuado del modo de actuación de estudiantes, académicos y profesionales en general en contextos internacionales. La dimensión intercultural facilita una orientación contextualizada más completa para adoptar comportamientos adecuados y tomar decisiones correctas en los planos comunicativo y afectivo en la universidad ante la diversidad cultural.

Algunas sugerencias para fomentar el desarrollo intercultural son:

- Valorar cuantitativa y cualitativamente la incidencia e impacto de las diferentes manifestaciones culturales en el aula y su interacción en el campus universitario
- Identificar conceptos, situaciones, prácticas y actitudes con incidencia en el tratamiento multicultural predominante en la comunidad universitaria
- Diseñar y ejecutar proyectos para transformar los contextos, actitudes y desempeños multiculturales en interculturales
- Proyectar el fomento de la sensibilización hacia la alteridad y la interculturalidad en la formación y la investigación desarrollada dentro y fuera del campus universitario
- Promover en la comunidad universitaria opciones de capacitación en gestión de la internacionalización, comunicación y sensibilización intercultural sobre los principios de respeto a la alteridad y a la equidad

En la Cujae se promueve el respeto a las diferencias culturales, se reconocen los valores de cada cultura y se fomenta el estudio y desarrollo de la interculturalidad. El papel del decanato para la atención a extranjeros es clave.

En general hay satisfacción respecto a las acciones de internacionalización que se han realizado dentro y fuera de la Cujae en el último quinquenio pero es importante comprender que si hubiera sido posible realizarlas con una preparación previa más especializada para tales fines con seguridad se hubieran realizado con mayor calidad y se hubieran multiplicado sus efectos e impactos positivos a mediano y largo plazo porque siempre es posible perfeccionar el trabajo que se hace y más en un área tan sensible como la relacionada con la interacción con estudiantes y profesores extranjeros.

Este criterio se sustenta en los resultados de las acciones desarrolladas por personas que recibieron una preparación específica para fomentar la internacionalización de manera efectiva. A manera de ilustración puede referirse el incremento de los proyectos internacionales presentados en los últimos dos años. Esos resultados en el área de proyectos internacionales evidencian que la formación especializada ofrecida para mejorar la internacionalización universitaria fue efectiva pues los estudiantes graduados del Diplomado en Cooperación Internacional impartido en la Cujae fueron capaces de presentar proyectos a convocatorias internacionales y sus propuestas tuvieron reconocimiento y aceptación de contrapartes europeas lo que demostró la calidad de los proyectos que diseñaron.



Graduación del Diplomado en Cooperación Internacional- Junio, 2011

Además, se incrementó la cifra de becarios hacia dentro o sea se incrementó el número de profesores y estudiantes extranjeros que realizaron estancias de estudio en la Cujae al amparo de la AECID, la AUIP, el proyecto PIMA y fondos propios de universidades europeas. Esas estancias se realizaron con contrapartes de la Cujae que habían recibido formación en el Diplomado en Cooperación Internacional y en otras acciones de superación ofrecidas por la Dirección de Relaciones Internacionales de la Cujae.

Se han referido algunos resultados de internacionalización logrados fundamentalmente con países de Europa, se debe reconocer que independientemente de la cantidad de convenios vigentes con países de América Latina la dinámica de las acciones de internacionalización realizadas en el último quinquenio no nos satisface totalmente al manifestarse hacia dentro fundamentalmente por la presencia de estudiantes de pregrado en la Cujae y hacia fuera por la asistencia técnica exportada desde la Cujae, no teniendo la misma frecuencia y fuerza la ejecución de proyectos conjuntos, redes de docencia o investigación y becas entre países latinoamericanos.

Se requiere una urgente revisión de los acuerdos y convenios de cooperación vigentes en función de activar las acciones comprometidas pertinentes. Los acuerdos vigentes deben orientarse más a potenciar la cooperación al desarrollo y la unión entre los países latinoamericanos a partir del establecimiento de mayor cantidad de redes de docencia e investigación con carácter regional que focalicen las urgencias inmediatas y permitan una búsqueda de soluciones más contextualizadas y rápidas a las prioridades actuales de la comunidad universitaria latinoamericana.

Actualmente se dan pasos de avance en la búsqueda de un espacio educativo común que facilite la homologación de títulos, la oferta de titulaciones conjuntas y la internacionalización del currículum que propicie un mayor intercambio Sur-Sur. Estas aspiraciones reclaman mayores oportunidades y espacios de discusión respecto a la actual oferta de programas de enseñanza de idiomas y cultura disponible en las universidades latinoamericanas.

La atención a los extranjeros y la transmisión permanente del mensaje educativo necesario en nuestro decir y hacer resalta la importancia que asume la atención de la internacionalización en cualquiera de sus modalidades ya sea hacia dentro o hacia el exterior, o sea en Cuba o en cualquier contexto extranjero.

Para desarrollar la tercera tarea o sea el diseño de un servicio efectivo de formación y gestión de la internacionalización universitaria en la Cujae se inició en el 2008 un proyecto con la Universidad de Cádiz, España, en la modalidad de Acción Integrada para fortalecimiento internacional con fondos de la AECID que posibilitó

crear la Cátedra Iberoamericana para el Desarrollo de la Internacionalización Universitaria coordinada por la Dirección de Relaciones Internacionales de la Cujae.

La Cátedra Iberoamericana para el Desarrollo de la Internacionalización Universitaria de la Cujae y la Universidad de Cádiz (UCA) brinda opciones de superación y asesoría en convocatorias de becas, proyectos, redes internacionales e intercambios académicos. Este proyecto ha incrementado la internacionalización de la Cujae hacia fuera y hacia dentro.



Reuniones y eventos celebrados en la Cujae y la Universidad de Cádiz

Para contribuir al servicio efectivo de formación y gestión de la internacionalización universitaria en el contexto de la Cujae se creó el portal web de la Cátedra Iberoamericana de Desarrollo de la Internacionalización Universitaria que incrementará las oportunidades y modalidades de formación y gestión de la internacionalización universitaria de la CUJAE y su impacto en Latinoamérica.



Diseño del Portal Web de la Cátedra Iberoamericana

Este portal se realizó con apoyo del Programa Iberoamericano de Movilidad Académica (PIMA) que facilitó la estancia de estudiantes de la Universidad de Cádiz en la Cujae, los que realizaron su proyecto de fin de carrera durante cinco meses en la Oficina de Relaciones Internacionales. Esto es además un ejemplo de internacionalización del currículo entre la UCA y la Cujae.

Además, la Dirección de Relaciones Internacionales y el Centro de Estudios de Técnicas de Dirección de la Cujae imparten el Diplomado o Especialidad de Postgrado en Cooperación Internacional. El Diplomado en Cooperación Internacional prepara a los profesionales para abordar tendencias y metodologías de internacionalización, promover la aplicación de estrategias y tareas concretas para

reforzar los modelos de cooperación, identificar fortalezas y debilidades y ofrecer soluciones a las dificultades existentes en la cooperación internacional universitaria.

En la Cujae se imparte actualmente la décima edición del Diplomado en Cooperación Internacional que incluye las asignaturas: Desarrollo y Cooperación Internacional, Gestión y Evaluación de Proyectos, Planificación y Control de Proyectos y Talleres de Tesis. Las tesis se defenderán en el 2012.

Para cada asignatura aparecen en la Web: Actividades, Sistema de Objetivos, Sistema de Conocimientos, Sistema de Habilidades y Valores, Tareas, Bibliografía y Literatura Complementaria. En la actualidad se perfecciona el Diseño del Portal Web de la Cátedra y el montaje del Diplomado sobre Gestores de Contenidos Educativos (MOODLE).



Teleformación y Aula Virtual en el Sitio Web de la Cátedra Iberoamericana

Las posibilidades de teleformación que tiene el sitio Web incluyen los cursos del Diplomado en Cooperación Internacional y otros cursos a través de un aula virtual que es un entorno de enseñanza-aprendizaje con comunicación mediada por TIC que propicia el uso de espacios simbólicos de diferentes escenarios, tales como conferencia internacional, reunión de negociación, discusión de un proyecto internacional, análisis y discusión de auditoría, firma de un convenio, acto de entrega de una condecoración, etc.

La elaboración del sitio Web posibilitó el tránsito de la modalidad de enseñanza-aprendizaje presencial del Diplomado en Cooperación Internacional a la modalidad semipresencial que multiplica las oportunidades de acceder a los conocimientos sin límites espacio temporales y ofrece opciones de aprendizaje personalizado y contextualizado a la internacionalización universitaria. En el sitio Web la función informativa se funde con la educativa y se promueve el desarrollo axiológico para el adecuado trabajo individual y grupal preparatorio para la inserción en el contexto intercultural.

El Portal de la Cátedra se convierte en instrumento gestor de aprendizajes múltiples con impacto intercultural e internacional por su contenido y propósito educativo que trasciende fronteras espacio temporales. Las potencialidades de explotación de este recurso son flexibles y están sujetas a cambios de diseño y perfeccionamiento de funciones y opciones para adecuar su uso a las exigencias futuras.

Se han reflejado las respuestas a las tres interrogantes que iniciaron este estudio. Independientemente de los logros enumerados todavía existen aspectos que deben ser mejorados. Se necesita crear una conciencia y una cultura de internacionalización en la comunidad universitaria para poder satisfacer las exigencias de la internacionalización hacia y desde la Cujae como universidad del siglo XXI.

CONCLUSIONES

El reconocimiento de la manifestación de la internacionalización hacia y desde la universidad, su significación y atención resultan fundamentales para ampliar las modalidades posibles de cooperación efectiva entre las universidades.

En los últimos cinco años la Dirección de Relaciones Internacionales de la Cujae, consciente de su responsabilidad y del impacto de su actuación, ha buscado alternativas para incrementar la gestión de la internacionalización y el aprovechamiento de las oportunidades de cooperación.

La participación en proyectos internacionales de fortalecimiento institucional y el uso de las tecnología de información y comunicación incrementó el servicio de formación y gestión de la internacionalización de la Cujae.

Se continúa el perfeccionamiento de la gestión de la internacionalización universitaria y se incrementan las alternativas de superación con vistas a crear una cultura de internacionalización universitaria anclada en la conciencia y la preparación de la comunidad universitaria para incrementar su participación en la internacionalización hacia y desde la Cujae.

RECOMENDACIONES

Ampliar las investigaciones sobre la internacionalización hacia dentro o internacionalización en el aula, aprovechar mejor las oportunidades que esa internacionalización ofrece y darle el seguimiento requerido.

Continuar las acciones para sensibilizar a la comunidad universitaria sobre su responsabilidad en el éxito de la internacionalización y su impacto social.

Comprobar la efectividad del servicio propuesto para la formación y gestión de la internacionalización universitaria en el contexto de la Cujae.

Revisar la actividad de internacionalización realizada al amparo de los convenios vigentes y promover acciones coherentes con las prioridades actuales de la comunidad universitaria latinoamericana.

Velar por la organización estratégica de las acciones de cooperación internacional para insertar a la Cujae de manera efectiva en el contexto de desarrollo académico mundial y potenciar la cooperación Sur-Sur.

BIBLIOGRAFÍA

Ameneiros, José María y Trujillo, María Heidi. **La competencia intercultural en un proyecto cubano-canadiense.** Congreso de Educación Superior Universidad 2010.

Ameneiros, José María y Trujillo, María Heidi. **Repercusión de los proyectos internacionales en el fortalecimiento de la vida universitaria.** Congreso de Educación Superior Universidad 2008.

García, María del Carmen y Trujillo, María Heidi. **La gestión de becas en el ISPJAE.** Congreso de Educación Superior Universidad 2010.

Informes de Balance de Internacionalización de la CUJAE, 2006 al 2010.

Trujillo, María Heidi. **Cooperación al desarrollo Sur-Sur: Cuba y países en vías de desarrollo.** V Seminario sobre Agentes de Cooperación al Desarrollo. Universidad de Cádiz. España. 2010.

Trujillo, María Heidi. **Desarrollo de competencias interculturales para la gestión y ejecución de proyectos internacionales.** Taller: Interculturalidad: Retos y Alternativas en el contexto universitario actual. Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina. 2009.

Trujillo, María Heidi y Moreno, Alfredo. **Las TIC abriendo puertas y ventanas al desarrollo Sur-Sur: Diplomado en Cooperación Internacional.** V Seminario sobre Agentes de Cooperación al Desarrollo. Universidad de Cádiz. España. 2010.

Trujillo, María Heidi, Moreno, Alfredo y Ameneiros, José María. **Sitio Web para Diplomado en Cooperación Internacional.** Jornadas Internacionales TIC, Educación y Sociedad. Universidad de Málaga. España. 2010.

Universidad 2012, “La Universidad por el desarrollo sostenible” (Palacio des Convenciones de La Habana, Cuba 13-17 .02. 2012)

Adressed topics

12 - La universalization de la universidad y del conocimiento

14 – La internacionalization de la educacion superior en el contexto economico internacional actual y frente a la globalizacion neoliberal.

Title

HIGHER EDUCATION AS A PRIORITARIAN WAY FOR THE INTERNAZIONALIZATION OF KNOWLEDGE. SHARING COMMON VALUES IN A UNIVERSAL EXTENSION

Veggetti M.S., serena.veggetti@uniroma1.it

Sapienza, Università di Roma, Italy

Benvenuto G., guido.benvenuto@uniroma1.it *

Sapienza, Università di Roma, Italy

Key words – Higher education, Internazionalization, Master level , double degree, inter-university cooperation, joint experience, universalization of knowledge, historical-cultural psychology, cooperative learning , developmental learning , pedagogy of the collective, shared social values

Summary

In this presentation the authors discuss the practical experience of a joint double degree curriculum, at the level of higher education, as a prioritarian form for the internationalization of studies and, consequently, for the universalization of knowledge. Moving from the actual state of the international programmes supported by the policy of the Sapienza University, as well as by the Italian Ministry of Education, an account is given of the shared experience among Sapienza University (Magister Programme of Pedagogy and sciences of education and formation) and Moscow State university for Pedagogy and Education, Faculties of Psychology of Instruction and of Distant Learning), stemming from a previous realized joint doctoral course between the Sapienza and the Dragomanov University of Kiev, (Ukraine) and from the obtained comparative research data. The authors maintain that, the historical cultural conception in psychology, represented at the University of La Habana by the Chair of Vygotskij (headed by G. Arias Beaton) as shared methodological conception about the formation of professionals for instruction and education, has a seminal importance for the realization of this aim. Comparative empirical research of the concrete institutional educational contexts is also needed, since it gave evidence of growing amount of shared problems and values. This is probably due to the fact, they argue, that in present-day forms of globalized communication, parents and young generation share common expectations about the future, across different countries and ideologies. As a conclusion they propose to join their experience in the frame of the universalization of curricula.

Introduction

Content - Nowadays higher education can be considered in itself as a prioritarian way for the universalization of knowledge. The different forms of Erasmus Mundus programmes, existing at the European Committee, and the aims of the Bologna process are addressed by extra-European countries in growing dimensions. Comparative research realized in education at the level of joint international doctoral courses has given growing evidence of common expectations all over the world. The authors discuss the inter-university cooperation among the Sapienza University of Rome and the Moscow State University for Psychology and Education (MGPPU), presenting a joint Magister Curriculum. The antecedents: common basis and shared methodological principles. Accreditation and evaluation procedures are presented and commented. The procedures for "nostrification" is facilitated by a shared awareness of common social meanings and values.

1. Introduction. The addressed topics of internazionalization of universities and universalization of knowledge are deeply connected, since the general policy followed by the European universities according to the Bologna - process, did bring about a progressive, increasing, universalization of the university curricula; a process, the latter, underlying and predisposing growing dimensions of shared knowledge within different branches of science and the realizing of joint research across different countries. A growing amount of universities in extra-European countries undertook joint didactics- and -research -experimentations. The Erasmus exchange programmes in their different forms, existing among the European universities were nowadays supported by new options predisposing programmes, like the Erasmus Mundus, and other types of grants, facilitating the student's mobility across all universities in extra-European countries.

2. Erasmus Mundus, the Bologna process and the extra-European countries

Erasmus mundus is a programme of the EU aimed at improving the level of higher instruction. The programme works by means of second- level courses of studies (Master courses, according to the Bologna process) integrated at the international level. It provides scholarships supported by grants of the EU to EU students and to students of the NIS countries participating in the selected courses¹. Following to the outcome of

* The speakers were appointed by the Council of the Magister Programme in Pedagogy and sciences of education and formation participating in the joint experience. To quote but some of them, want apologize for the persons eventually not mentioned: proff. Lucisano P., Siciliani de Cumis N., Asquini G., Boncori G., Salerno A., Pesci G., Lanciano N., Pagnoncelli L., Vasapollo L.

¹ *Programme Erasmus Mundus I* - The first Erasmus Mundus programme, 2004/2008, had four typologies of action:

ACTION 1 –Master Erasmus Mundus Courses. Integrated master level courses during two-three years. Organized by a Consortium of at least three universities of different European countries or of two EU countries and one EFTA, starting in the AA. 2008/2009. The selected courses, will be proposed for 5 years, have to be attended at least in two of the three universities (for minimum 60 and maximum 120 ECTS) and have to pursue joint double or multiple recognized degrees.

ACTION 2 –Erasmus Mundus Scholarships : for promoting the Erasmus Mundus Master Courses selected in the frame of the ACTION 1, they are associated with a system of scholarships for researchers, professors and students of Third Countries. The scholarships adress high specialized professionals

the Erasmus Mundus programme, the EU Committee published the guide-lines for the Erasmus Mundus II programme for the period 2009-2013. The European Programme "Erasmus Mundus External Cooperation Window" (EMECW) aims at deepening the links among member countries and third countries by the increasing and facilitating the students' and scholar's mobility. EMECW provides grants for projects realized by consortiums of higher level instruction institutions among EU member countries, candidate countries, EFTA countries and Third countries of different geographical areas². EU publishes specific calls for proposals. The projects will have to be devoted to the organizing and managing the mobility ways (from the third countries toward Europe and vice-versa) for: a) students (first and second university levels, master); b) doctorants and post-doc; c) teachers and researchers. As an exemple we can refer to the course Erasmus Mundus External Cooperation Window, starting at the University of Turin (*ERACOL – Erasmus Columbus. Lotto 21*).

The project, approved by the EC for the period 2009-10, coordinated by the University of Rotterdam (Holland), with the participation of the University of Turin as partner, with other universities like: Karolinska Institutet (Sweden), Katolieke Universiteit Leuven (Belgium) Universitat Pompeu Fabra (Spain), Universidad del Rosario (Columbia), Universidad del Cauca (Columbia), Universidad de Costa Rica (Costa Rica), Universidad Autónoma de Centro América (Costa Rica), Universidad de Panamá (Panama) and Universidad Latina de Panamá (Panama). The five European universities and the six universities of Latin America participating in the project will select students, doctorants, post-doc and university staff members for a mobility scholar-ship (from Latin America toward Europe and vice - versa) for moving in one of the partner universities. Informations about the guide-lines, the characteristics of the programme, the call for proposals and the application forms can be found at the address: <http://www.erasmus-columbus.eu/>

coming to Europe for attending already existing Erasmus Mundus Master Courses or for cooperating to their realization.

ACTION 3 – Partnership: Erasmus Mundus Master Courses selected in the frame of the Action 1 have possibility of create partnership with at least one of the higher level instruction institution of the third Countries in order to increase the external mobility of students, researchers, professors who participate in the selected instruction-courses in the Third Country institutions.

ACTION 4 – For the increasing of the attractiveness : Erasmus Mundus supports activities giving visibility, availability and major profile to the European higher Instruction, aiming at improving international dimension and guarantee of quality, credits recognition and reciprocal recognition of degrees with third countries, developing programmes of studies or of mobility.

² Lotto 1 Marocco, Algeria, Tunisia; Lotto 2 Egypt; Lotto 3 Palestinian territories occupied and Israel; Lotto 4 Libanon, Siria and Giordania; Lotto 5 Russia; Lotto 6 Georgia, Armenia e Azerbaijan; Lotto 7 Ukraine, Moldova and Bielorussia; Lotto 8 Yemen, Iran and Iraq; Lotto 9 Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tadjikistan, Uzbekistan and Turkmenistan; Lotto 10 Albania, Bosnia and Erzegovina, former Yugoslavian Respublique, Macedonia, Kosovo (according to the definition UNSCR 1244), Montenegro and Serbia; Lotto 11 Afghanistan, Bhutan, Nepal, Pakistan and Bangladesh; Lotto 12 Cambogia, Myanmar, Mongolia, Vietnam and Laos; Lotto 13 India; Lotto 14 China; Lotto 15 Brasil; Lotto 16 Argentina; Lotto 17 Brasil, Paraguay and Uruguay; Lotto 18 Argentina, Bolivia and Perú; Lotto 19 Ecuador, Venezuela, Cile and Cuba; Lotto 20 Honduras, Guatemala, Nicaragua, Salvador and Mexico; Lotto 21 Colombia, Costarica and Panama

Other projects involved European universities and universities from Latin America (lotti 19-20-21). They are specifically described at the following webpage - http://eacea.ec.europa.eu/extcoop/call/2008/call_latin_america_2009_en.htm.

3. The doctorate course in co-tutorship. A first project for an international experience, which we can refer to here, is a joint doctoral course, involving teacher-staffs of the Doctorate in Experimental Pedagogy of the Sapienza and of the Dragomanov University of Kiev (Ukraine). Research data, obtained through this joint doctoral course in Experimental Pedagogy (Sapienza and the Dragomanov University of Kiev)³ by G. Boncori (2006, 2007, coauth.) and I. Ryvnyj, (Boncori G. et al. 2007) as Tutor and doctorant, respectively, gave evidence of the fact, that parents and families have substantially analogous expectations toward their sons and daughters, in different countries, like Italy, Ukraine, Russia. (Boncori G., 2006, Ryvnyj I. 2007, see also VEGGETTI M.S., 2009, coauth. V.V.Rubzov). Parents in whatever country figure out and want for their offsprings a better future, seemingly connected with a higher level of instruction, bringing about a higher remuneration and personal satisfaction.

These expectations present a same general problem, for the higher levels of professional public instruction institutions aiming at the preparation of educators, teachers, professors - the individuation of better contents and methods for the preparation of educators, teachers, and professionals for the public instruction.

A possible way for finding a solution is the engaging in comparative research and using an interdisciplinary approach, as the experience of the schools for teacher's formation has demonstrated.

Courses of study, school and teacher's formation

In Italy, as well as in other countries, no general agreement was attained about the question if the formation of the upper named specialists and professionals should be supposed to predispose specific courses for professional preparation other than in the specific disciplines, which are the matter of teaching, e.g. in psychology, developmental and general, didactics, pedagogy, methodology of educational sciences. In Italy the so called SISS, (Scuole per la formazione degli Insegnanti per la Secondaria Superiore, Schools for the preparation of the teachers for secondary education) were closed according to a DM (Ministry decret) in 2008, nonetheless the problem of the contents and methods for the formation of educators, teachers, professors still has to be considered in the university curricula for these professionals. (Benvenuto G. 1998, 2002, 2007, coauth. Lopriore 2000)

³ The research for the doctoral degree, since I.Ryvnyj, had both nationalities, Russian and Ukrainian, was realized in Moscow (Russia) and at the International Children's Center of Artek (Yalta), nowadays annexed to the Autonomic Republic of Crimea, (Ukraine), where the Umanistic University Institute existed as a branch of the Dragomanov University of Kiev. This Institute was headed by prof. O.A.Griva, Ryvnyj's Ukrainian tutor. Moreover the Rector of the Dragomanov University, prof. Andrushenko and prof. T. Andrushenko, both guests of the Sapienza University in previous years, accepted and facilitated this cooperation. In Moscow at the Moscow City University for Psychology and Education (MGPPU) the Rector Rubzov and the whole teaching staff of the Faculties of Psychology of Instruction and of Distant learning and the heads of both, prof. M. Egorova, B.B.Aismontas and prof. Prjazhnikova, as well as the Coordinator of the Master degree of the joint degree in Psychology and pedagogy for school-pupils, prof. V. Guruzhapov, supported the research. In Moscow also prof. K.Burmistrova, of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Instruction facilitated the collection of data.

Moreover, another subtle problem arose, once made the decision about the opportunity of including courses in Psychology, developmental and general, pedagogy, didactics, methodology of educational research, both at the bachelor and master levels (Lucisano P., Salerni A. 2002), about the selection of the more productive learning conceptions, for the realization of the dynamic of Teaching-learning as is generally defined, in present days, the form of teaching concretely attaining and generating learning (Veggetti M.S. 2004).

4. The project of a joint University Curriculum

Along with the first experience referred to above, a second international project was realized at our master programme in "Pedagogy and educational sciences", about which our Presentation has the aim of referring, moving from the idea, that our experience could be considered as a possible way for solving the upper quoted problem, common to all the University Curricula in educational sciences.

We proposed a joint curriculum for educational sciences, shared among two countries Italy and Russia, which could probably be shared by other countries, giving way to an advancement in internationalization and universalization of higher education.

It is a curriculum for a Master programme bringing to a double degree in "Psychology and Pedagogy for school education", shared by the Sapienza university of Rome, located at the Faculty of Medicine and Psychology and the Moscow State University for Psychology and Education (MGPPU), in Russia, forming school psychologists, educators, psychologists.

5. Antecedents of our joint master programme.

A scientific cooperation among the two countries referred to above in psychopedagogical sciences started in the 80th of last century, when the Italian Research Council (CNR) supported with a special grant the visit of the outstanding scholar V.V. Davydov at the University of Rome 1, giving way to an intense joint activity with the chairs of Pedagogy and Psychology of the former Faculty of Humanities (Facoltà di Lettere e Filosofia).

A long fruitful debate took place among this scholar, great specialist in learning, and our masters M. Corda Costa e A. Visalberghi, representatives of the pedagogical courses and research at the Sapienza University. Davydov was invited to join the Redaction of the journal "Scuola e città" and the cooperation among them focused upon shared conceptions about the methodological foundations for the preparation of the professionals in instruction.

All these scholars became aware of the fact, that our educational science had strong, shared traditions, stemming from the Italian scientist Maria Montessori, who as first in science focused upon the concept of "educability". She predisposed evidence of the prioritarian meaning education and its dynamics have for the "omnization" of the upper levels of behavior and knowledge. Moreover in the context of Russian educational sciences, the psychologist L. Vygotskij (1925), considering the Montessori conception, stated, as the only scientist in the 20ies among the researchers looking for new foundations for the projecting the public instruction of a new society, that consciousness is the only meaningful factor, generating education of the human kind, inasmuch as consciousness is, at the same time, genetic factor and result of human education.

Same Vygotskij considered the “social experience” as the generating factor of consciousness (1926), moving from the evidence that only the free, autonomous, individual experience of the child is able of giving way to the upper forms of learning. The latter don't consist in the assuming knowledge transmitted by teachers or educators, or adults, but in the awareness of the personal experience in the social context, which only gives way to the growth of his entire personality, becoming “developmental”. (V.V.Davydov 1975,1988,1996).

From the exposed conceptions stems avoiding every form of reductionism in the defining of the higher level of education and of its object. Reductionism often implied for by the “paradigm of objectivisme”, as observed by Hermans and Kempen (1993), was disseminated in the social sciences and humanities. Educators and teachers in no case have to transmit to pupils the social experience already existing and created by others, but have to predispose the child's social experience throughout the methodology of the “natural experiment” (Vygotskij L.S. 1926) consisting, for man, in the joint, shared, social experience.

This means to recognize the social character, the collective dimension of every type of modification generated by learning at the human level. These conception was exhaustively worked through by V.V.Davydov (1975,1988,1996), representative of the historical cultural psychology formulated by L.S. Vygotskij (1926,1934) and was documented by the entire professional practice of the Ukrainian scholar A. Makarenko (1933-35, 2003, N. Siciliani de Cumis 2009). In our curriculum for the double degree the exposed conception has a prioritarian meaning in the preparation of educators and teachers, together with a deep knowledge of the methods and practice of research in education, requiring the formation of high skills in the empirical analysis of educational contexts (Boncori G., 2008). It can be observed that the psychopedagogical conception referred to above is nowadays disseminated all over the world in education. In Cuba, as all know, a meaningful institution is the Chair “Vygotskij”, at the University of La Habana, headed by G. Arias Beaton, with which our programme of the Sapienza university of Rome already subscribed an agreement for scientific cooperation in research and didactics (Arias Beaton G., 2005).

6. The realized experience and the evaluation procedures. The process of “nostrification”.

Being aware of our shared methodological foundations we moved toward the creation and adoption of a Convention among the two universities in Rome and in Moscow (2010)⁴ regulating the new common curriculum for the programme in “Psychology and

⁴ The text of this Convention, subscribed by the Rector of the Sapienza, prof. L.Frati and by the Rector of the MGPPU V.V. Rubzov, on May, the 20th 2010, as well as by the Heads of all the Faculties involved at the two universities and by the Coordinators of the Master courses of studies regulates a programme, which started from the I semester of A.A.2010-11. The Convention refers to a previous General Agreement for scientific cooperation (8.10.2007), to a Protocol of intents among the involved Faculties (May, the 26 2008), to an adjunctive Agreement for the students mobility and exchanges (May, the 26 th 2008) and to the approval by the scientific Councils of the involved Faculties. The Magister degree takes 2 years with 120 CFU. This degree, as the Executive regulations (subscribed by the Rectors on May, the 20, 2010) state, may be pursued in Rome and in Moscow, but every students has to pick up an amount of not less than 30 CFU at the partner university, among which at least 18 CFU consisting in exams, as he or she has to define with a Committee, in which participate the didactical Committee of the Faculty of Philosophy of the Sapienza, at that time existing as an autonomous Faculty, where the Magister Course was located, and the Academic Committees of the Faculties of Psychology of Instruction and of Distant learning of the Russian university MGPPU. Moreover the student has to make training activities and prepare a dissertation discussing it at the partner university.

pedagogy in the education of school pupils” (Pedagogia e psicologia dell’educazione degli scolari) giving way to a double degree in education for the students of both institutions, following precise rules, as for example, to pick up not less than 30 CFU in the partner university, that is to say that such minimal amount of lectures, exams, professional training has to be attended at the partner university. The student willing to pursue the double degree has to write the final dissertation in one European language, present it to the partner university and discuss it with a joint Committee. As a result the final degree will be recognized as valid in the two countries. The project was supported by a grant of the MIUR (the Italian Ministry of Education) for the inter-university cooperation (cooperlink 2010)⁵.

Ascertain the equivalence of the two master degrees was possible during a certain number of meetings, organized at the partner Universities of Rome and of Moscow, in which the convened professors of the two curricula concretely compared disciplines and programs, the structure and the formative credits in each disciplinary sector. As a result copy of the program was included in the Convention, with the exact indication about the possibility of giving up exams in the two universities. The student has to specify the university, in which he wants attend the discipline and the type of the professional training he wants pick up at the partner university, among the fixed amount of not less than 30 credits.

The Convention was, therefore, completed by *Executive regulations*, approved by the student’s secretariat of both Universities, (Disposizioni esecutive 2010, see note 4 at the previous page), indicating the rules for the pursuing of the double master degree in “Psychology and pedagogy in the education of school pupils”.

These regulations were agreed upon by the teaching staff of the Faculties of Distant learning and of Psychology of Instruction of the Moscow State university for Psychology and Education (MGPPU) and of the Master Degree in Pedagogy and educational sciences of the Sapienza University of Rome, formerly at the Faculty of Philosophy, subsequently located at the newly created Faculty of Psychology and Medicine, following to the restructuring of the Faculties taking place at the Sapienza in 2011.

During the first year of the joint curriculum, in the 2010-11, Courses of frontal lessons were held for the students of the two universities in each of the two partner institutions. Lecturing was realized in the direct form and with the presence of the teaching staff of the partner universities in Rome and Moscow (see Guruzhapov V.A. 2009), but also through repeated skype connections and with the mediation of a Russian professional translator in the Moscow State University.

Different visits were predisposed for the students of the joint master degree at the partner universities. In the last of these (april 2011) the Italian students (total amount - 3 persons) had the opportunity of attending the rehabilitating activities for children with forms of retardation predisposed by different Centers, and by the Center for the education of pupils with special talents, existing in Moscow. The Russian students (5

⁵ The project, with the title “Exchange of good practices through pursuing joint magister degree”, was approved with the note n. 765 on June, the 9.th 2010 (CII10CEE93), among a total of 44 on the national level and of the two at the Sapienza University.

persons) will have this opportunity next year, through the System for Orientation University Labour (SOUL, Sistema Orientamento Università Lavoro)⁶ in 2011-12.

Meanwhile two of the Italian students concluded their course of study in Rome, discussing a dissertation. They will have to undergo, in May 2012, the State exam in Moscow and to discuss the same dissertation, presented in a European language, at the Russian partner University. The third Italian student has still to complete the exams in Rome.

Two main aspects were important for the completion of the joint experience. One of them is linked with the rules for the recognizing of the equivalence of the courses of study, required for entering at the master degree level. Every student had to apply and pay for a legal approved translation at the Consular Office of Russia in Rome and of Italy in Moscow. This is a procedure with the name of "nostrification", which means substantially, recognizing as "ours", that is to say considered as identical to the title required by each country at the completion of bachelor.

The other aspect consisted in the concrete participation of shared research practice, which every student has to realize for the preparation of the final dissertation.

This was obtained during a workshop attended by the students of the two master levels of the two partner universities, in Rome and Moscow.

Every student had the opportunity of presenting and debating the topic of the dissertation research with the Tutor of the partner university, making an agreement upon typology and methods for presenting it. It is important to stress that the selection of the topics for the dissertations was extremely facilitated by the shared methodological foundations among the two institutions, about which was exposed above.

In fact some topics, like the meaning of the collective education as practiced by Makarenko (2003), is represented by a well known specialist, the Italian colleague N. Siciliani de Cumis, reading and preparing a first Italian scientific translation of the Pedagogical poem (2009); or the presentation to Italian audience of the Theory of emotions by Vygotskij (1933/1984) could be possible for the disseminated knowledge of the historical-cultural psychology in the two universities, with Rubzov, the Rector of the MGPPU as representative of the Vygotskijan perspective in Psychology and learning, or the Italian scholar Veggetti M.S., presenting this Paper.

At the same time the reciprocal interest in the knowledge of the types and methods existing in the educational contexts of our countries was a shared aim for the Coordinators of the two master degree, Lucisano P. and Guruzhapov V. The same consideration can be made for topics like the security and wellbeing of the pupils in each country, or like the concrete analysis of forms of aggression and violence against children, requiring advanced skills in empirical research, represented by more than a colleague in both university (in Rome by G. Boncori, among others). All the quoted

⁶ The Russian students of the Magister level will attend for longer periods courses and activities at the Sapienza, supported by grants, already requested from the Italian Ministry of Education for the second year of the same project (cooperlink 2011). They will have the opportunity of contacting the net SOUL, and by this having training opportunities at the different associations participating in it (to quote but some CCIAA-ROMA, Italia-Lavoro.BIC-LAZIO,CASPUR, Laziodisu), addressing all the Universities of the Region. They will put the curriculum of the completed studies and receive the opportunities according to the themes and the type of their preparation.

topics represent, generally speaking, important themes for the preparation of professionals in instruction in the present-day world.

7. Concluding remarks. Shared awareness of common social meanings and values

The concrete experience of the first year of our joint curriculum gave evidence to teachers and students taking part in the courses of the effective communicating in the available languages. Moreover, some of the Russian students started learning Italian, while, among the Italians, one person is French and french speaking, another knows Russian as a professional translator.

In any case, it can be observed that, as a result of the attending joint courses and activities major direct knowledge and understanding of forms and aspects of the social life of the two countries was developed among all the students. Not less important is the realizing that behaviors, attitudes, expectations, typical of the young people of today-world are very similar across different countries.

This means substantially, that directly knowing students of another country resulted in the awareness of a factual universalization of behaviors, concerns, expectations, probably due to the global forms of communication already pervading the present day younger generation.

That's why, coming to a conclusion, on the basis of our experience, it is possible to state that higher education is in itself a successful way for universalization and we wish, therefore, that other countries and universities might undertake similar attempts and join our curriculum, expanding the general process of internazionalization of universities, which is specially cared for also by the Prorector for the International Relations of the Sapienza prof. A.F. Biagini and supported by the Directory of the International Relations Office of the Sapienza, dott. A. Cammisa as well as by dr G.M.Vianello, to whom all want express our warmest thanks.

8. Literature

- Arias Beaton G. (2005), *La persona en el enfoque Historico Cultural*, Sao Paulo, Linear B
- Benvenuto G. (1998), "Il profilo professionale dell'insegnante nella formazione iniziale universitaria" (The professional profile of the teachers at the first university level), *la ricerca*, 15 novembre.
- Benvenuto, G. (2002), "Università e formazione insegnanti: un'esperienza di osservazione e di riflessione sull'azione" (University and the formation of teachers: observing and reflecting upon experience), in Diega Orlando Cian (ed.), *Didattica universitaria tra teorie e pratiche*, Lecce, Pensa Multimedia Editore.
- Benvenuto, G. (ed.) (2007), *Verifica e valutazione nei processi formativi. Materiali per la formazione dei docenti di area scientifica Reliability and evaluation in the formative processes. The formation of teachers in natural sciences*, Quaderni della SSIS del Lazio, n.1, Rome, Edizioni Nuova Cultura.
- Benvenuto, G., Lopriore, L. (2000), "La formazione iniziale degli insegnanti" (The first formation of teachers), *Cadmo*, n.21.
- Boncori G. (2008), *Metodologia della ricerca applicata*, (Methodology of applied research), Rome, Nuova Cultura.
- Boncori G., M.S.Veggetti (2007), Eds., "Scambi culturali, rapporti accademici relazioni di ricerca" (Cultural exchanges, academic relations and research reports), Rome, Faculty of Philosophy.
- Boncori L., (2006), *Focus 11+ - Questionario per l'orientamento* (Questionnaire for orientation), Rome, CRISP, p.10-37.

- Davydov, V. V. (1972,2000²) *Vidy Obobščeniya v obučenii*, tr. it. (Aspects of generalization in teaching), Florence, Giunti Barbera, 1979.
- Davydov V.V. (1988,2004³), *Problemy razvivajščego obučenija* (Problems of developmental learning), Moskva, Akademiya,
- Davydov , V. V. (1996) *Teorija razvivajščego obučenija (Theory of developmental learning)*, Moskva, Intor.
- Guruzhapov V.A. (2009) *Le scienze dell'educazione nella Università di Roma (The educational sciences at the University of Rome 1)*, in "We and our world" *The Journal of psychology. The psychologist in every home and office*.p.6., Moscow 121087
- Hermans H.J.M., Kempen H.J.G.(1993), *The Dialogical Self. Meaning as Movement*, London, Academic Press Ltd.
- Lucisano P. ,Salerni A . (2002), "Metodologia della ricerca in educazione e formazione"(Research methodology in educational sciences and formation), Rome, Carocci ed..
- Makarenko A.S. (2003), *Pedagogičeskaja poema* (The Pedagogical poem), Moscow.
- Rivnyi I. (2007), *Orientamento in Ucraina e Russia: prime ipotesi di ricerca (Professional orientation in Russia and Ukraine .First research hypotheses)*, in "Scambi culturali, rapporti accademici e relazioni di ricerca"(Cultural exchanges,academic relations and research reports), ed.by G.Boncori and M.S.Veggetti, (2007), p.27-32.
- Rivnyi I., (2008), *Professionalnaya orientacija i vybor professii v uchebnyh zavedenijah Ukrainy i Rossii*, (Professional Orientation and job selection in Russian and Ukrainian schools), ed. by the Ukrainian Tutor, prof. Griva O.A , Kiev, National University Dragomanov.
- Rubzov V.V. (2005), *Per un'organizzazione efficace del contesto di apprendimento a scuola (An effective organization of school learning context)*, "Studi di Psicologia dell'Educazione" (Studies on the psychology of education),I,pp.123-135.
- Siciliani de Cumis N. (2002), *I bambini di Makarenko, il Poema pedagogico come romanzo d'infanzia.* (The Makarenko children.The pedagogical poem as a narrative about childhood), Pisa, ETS ed..
- Siciliani de Cumis N. (2004), *Introduzione*, in: *Lezioni su Makarenko*, (Introduction to Lectures about Makarenko, A. Bagnato,ed., Rome, L'albatros.
- Veggetti M.S. (2004), *L'apprendimento cooperativo.Concetti e contesti (Cooperative learning.Its concepts and contexts)*, Rome ,Carocci.
- Veggetti M.S (2006), *Psicologia storico-culturale e attività (Historical cultural psychology and Activity)*, Rome, Carocci.
- Veggetti M.S (2009), coauth. V.V.Rubzov, Sozdanie potenziala v sfere psihologiceskoi,pedagogiceckoi i mediko-sozial'noj reabilitazii shkol'nikov i rabotnikov obrazovanii Cecenskoi Respublik (Safeguarding potential rehabilitation in the psycho- pedagogical and social-medical dimensions of Chechen School- children and school- workers) , Moscow,Unesco, 2009 (Russian and English), pp. 3-66.
- Vygotskij L.S.(1925) *Soznanie kak problema psihologii povedenija* (Consciousness as a Problem of the Psychology of Behavior), in «*Psihologija i Marksizm*», (Psychology and Marxism), Moskva-Leningrad, G.iz. .
- Vygotskij L.S.(1926) *Pedagogičeskaja psihologija. Kratkij Kurs* (Pedagogical psychology. Briefer course) it. tr. Psicologia pedagogica, ed by M.S.Veggetti , Trento, Erikson, 2006.
- Vygotskij L.S. (1933/84), *Učenie ob emozijah* (Theory of emotions), in *Sobranie socinenija* (Collected works) Moskva ,Pedagogika, vol.I.
- Vygotskij L.S.,(1934), *Myšlenie i reč* (Thinking and speach),Moskva- Leningrad, Socekiz,1956² 1982³.
- Vygotskij L.S. (1982-84), *Sobranie sočinenija* (Collected works) Moskva, Pedagogika, voll.I-VI .

Título: A FORMAÇÃO DO CORPO DOCENTE MEDIANTE UMA ESTRATÉGIA DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Autores:

Prof. Doutor Victorino Reis/ Reitor/ Angola

Prof. Doutor Mario Quevedo/ Investigador/ Cuba

RESUMO

O presente trabalho trata da formação do corpo docente numa instituição de ensino superior privada, no contexto de Angola. O problema escolhido enquadra-se naquilo que é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Técnica de Angola (UTANGA), a qual se defronta com desafios próprios de uma instituição do género, ainda jovem no espaço do ensino superior. Nomeadamente, a formação e desenvolvimento de um corpo docente de qualidade, capaz de desenvolver os processos de ensino e pesquisa sob uma perspectiva de extensão e pertinência, é um dos maiores reptos que enfrentam as universidades, num meio no qual não abundam recursos humanos com alta qualificação.

A experiência que se apresenta pode representar uma contribuição para a comunidade académica, pelo facto de ter por base premissas que, em princípio, se repetem noutras regiões e sistemas educativos. Por um lado, a formação do corpo docente é feita geralmente a partir de profissionais sem habilitação pedagógica; por outro lado, no leque de profissionais potencialmente recrutáveis convergem as mais diversas escolas, isto em decorrência de que os países do chamado terceiro mundo, como é o caso, para a formação de seus recursos humanos qualificados acabam por depender da contribuição de outros sistemas de ensino.

Os autores expõem como é que a UTANGA, no seu contexto concreto, aproveita as parcerias internacionais para potenciar o seu corpo docente, com base na colaboração daquelas que pertencem àquelas que têm sido muitas vezes a “escola mãe” de muitos desses profissionais.

INTRODUÇÃO

“No se privilegia la misma figura del profesor según se desee una escuela que desarrolle la autonomía o el conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, la tolerancia o el desprecio por las otras culturas, el gusto por el riesgo intelectual o la demanda de certezas, el espíritu de indagación o el dogmatismo, el sentido de la cooperación o la competencia, la solidaridad o el individualismo”. (PERRENOUD, 2001, p.4)

Nas palavras do célebre cientista P. Perrenoud, dá para perceber que a formação de professores, seja a que nível for, representa um grande desafio para os sistemas de ensino. Desde a perspectiva aqui assumida, há dois problemas básicos que resolver: por um lado, a definição do tipo de professor que se quer, isto é, qual o seu perfil profissional e sua orientação em termos ideológicos; por outro lado, como conseguir o tal modelo desejado.

Formar professores tem sido e continuará a ser um processo complexo, sobretudo, se levarmos em conta que a sociedade é cada vez mais dinâmica, complexa e difícil de prever, uma vez que a formação humana, essência das competências de um professor, não mais se faz sobre a base de determinadas certezas e de premissas estáveis, como ocorria em tempos anteriores.

Como vem argumentando Perrenoud (1997) dentro de sua concepção de uma formação voltada para o desenvolvimento de competências docentes, deve entender-se a formação do professor como um processo continuado, espontâneo e natural, ao contrário de medidas de resposta perante as mudanças da sociedade e do sistema de ensino. “Os sistemas educativos, portanto, estão à procura de um meio-termo entre o autoritarismo e a livre opção, isto é, buscam uma política de formação contínua incentivadora e orientada por objectivos a longo prazo, sem ser coercitiva” (PERRENOUD, 1997, p. 3).

A formação de professores para o ensino superior é um caso particular dentro da grande temática da formação docente, mas igualmente complexo. As concepções sobre a formação humana, sobre o que são a estruturação e desenvolvimento da personalidade ao longo da vida, têm influenciado o próprio conceito de educação universitária e, portanto, o de professor universitário; para muitos ainda, educação universitária é a formação de competências técnicas para o trabalho especializado e, em decorrência, o professor universitário é um especialista de um determinado ramo do saber, que pode instruir, treinar, visando a formação de tais competências.

Como bem descreve Machado (2009), os cursos efectivados na universidade não funcionam como preparação para a docência, com exceção dos professores oriundos da área de Educação ou Licenciaturas, que tiveram oportunidades de

discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, porém para outra categoria de alunos.

Quando recrutados profissionais que eventualmente podem vir a mostrar alta formação e competências nas suas respectivas áreas de formação, vem a pergunta: será que para a docência também há competências?

Essa questão das competências pedagógicas nem sequer se coloca a quando do recrutamento. Em estudos históricos realizados em sistemas de ensino mais desenvolvidos, constatou-se que de maneira geral e, mais especificamente, nas instituições brasileiras, – é possível observar que a formação exigida do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos (vide VANIUS, 2007).

Lembrando Pimenta (2002), Machado (op. cit.) vai ao extremo, quando diz que poder-se-ia até dizer que, a maioria dos que actuam na docência universitária, tornou-se professor da noite para o dia: dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores, já que por mais excelência que tragam das diferentes áreas de actuação, não há garantia de que a mesma tenha igual peso na construção do significado, dos saberes, das competências, dos compromissos e das habilidades referentes à docência

O problema da formação do professor universitário também continua a ser apenas parcialmente resolvido a nível da pós-graduação, já que a maior parte dos programas de Mestrado e Doutorado não prevê a formação pedagógica como uma área de formação. Por outro lado, os Estatutos de Carreira docente raras vezes colocam a habilitação pedagógica como requisito para mudança de categoria.

Entender a educação universitária como processo educativo integral viria a ser uma outra postura, a qual implica novas formas de entender a essência da docência universitária. Enfim, dependendo do que se entenda como sendo a missão do professor, então o problema da formação docente implicará reptos concretos em termos de modelos e práticas.

Numa outra dimensão de análise do problema em causa, a dualidade público/privado, que actualmente existe na maior parte dos países e que tange também o ensino superior, se coloca como uma outra dimensão a ser levada em conta na hora de pensar a formação docente. Como regra, as IES privadas (embora as públicas também o façam) funcionam com corpos docentes mistos quanto ao regime de dedicação, integral e parcial, sendo que entre essas duas componentes existem grandes diferenças em termos de formação, motivação, compromisso, etc. Para colmatar, muitas das IES privadas não se preocupam

demais com a qualidade do corpo docente, exigindo-se apenas a formação superior na hora do recrutamento.

Em Angola, País emergente que dá seus primeiros passos na massificação e ampliação de seu sistema de ensino superior, as universidades privadas enfrentam um grande problema na hora de conformar seus corpos docentes e desenhar um modelo de ensino. A questão não é fundamentalmente a carência de profissionais com titulação superior que possam leccionar, no sentido menos exigente, mas sim a falta de formação pedagógica e a diversidade de escolas, decorrente de um período em que a formação no exterior tem sido a regra, alias sem uma política direccionada para uma ou outra prioridade.

Na prática, quanto ao desenvolvimento curricular, convergem em sala de aula as mais diversas concepções, métodos, normas, estilos, etc., que, se mal geridos, acabam por confundir os estudantes e por gerar conflitos na gestão docente.

Com base no que foi exposto, o presente trabalho tem por *objectivo* socializar uma experiência inovadora quanto às *estratégias a serem seguidas para desenvolver o corpo docente* nas condições angolanas actuais. O espaço de pesquisa é a Universidade Técnica de Angola, uma instituição privada de perfil amplo, que desenvolve Cursos em várias áreas, como a seguir será detalhado.

I- Caracterização da realidade actual

A Universidade Técnica de Angola (UTANGA), criada por Decreto nº 29/07 de 7 de Maio, do Conselho de Ministros da República de Angola e publicado no Diário da República, I Série, n.º55, começou a actuar em 2007, como uma instituição diversificada, abrindo Cursos em diversas áreas.

Nos primeiros três anos foram implementados, escalonadamente, os 7 Cursos que actualmente funcionam, distribuídos em 4 áreas de conhecimento, a saber:

- Gestão e Ciências Económicas, com o Curso de Gestão;
- Ciências Sociais, com os Cursos de Relações Internacionais e Língua Inglesa;
- Engenharia, com os Cursos de Engenharia de Geologia e Minas, Engenharia do Ambiente, e Engenharia Informática;
- Arquitectura, com o Curso de Arquitectura e Urbanismo.

Fruto de um desempenho positivo de modo geral no primeiro ciclo, de 4 anos, a Universidade chegou ao ano 2010 com seus *objectivos* cumpridos, formando os primeiros licenciados em 4 dos Cursos, isto é: Gestão, Relações Internacionais, Língua Inglesa e Engenharia Informática.

Com uma matrícula actual de cerca de 7.000 alunos, a UTANGA funciona em dois Campus, com uma tendência para o crescimento e diversificação. Para o período projectado (2011-2015), a UTANGA prevê a implantação paulatina de um leque maior de Cursos, ampliando desse modo a oferta, tanto nas áreas já existentes como em outros sectores novos, como a Agronomia e o Agro-negócio, Hotelaria e Turismo. Para o ano 2012, concretamente, está prevista a implementação de mais 8 Cursos.

A Universidade dispõe de um universo de docentes no qual apenas 30 % são funcionários em regime de tempo integral. Trata-se de um corpo docente pouco equilibrado, já que, por um lado, tal percentagem de professores em regime de tempo integral não é favorável para levar em diante os planos nos diferentes processos, e, por outro lado, predominam os professores com baixa titulação e formação académica, o que implica a necessidade de realizar-se grandes esforços em termos de formação.

Para formar o corpo docente das novas IES angolanas, criadas na última década, como é o caso em análise, a fonte mais directa é o recrutamento de profissionais de nível superior que actuam no contexto. Nesse espectro de profissionais coexistem os formados no País, os formados fora e os estrangeiros residentes temporários ou permanentes.

Via de regra, tais profissionais têm apenas formação ao nível de licenciatura ou graduação, facto este compreensível se levado em conta o nível de desenvolvimento do País e do seu sistema de ensino superior. Daí que o problema da formação de corpo docente de qualidade esteja presente desde o momento de recrutamento e selecção. Como agravante, constata-se o facto de que se olharmos para o contexto de busca de oportunidades de desenvolvimento dos jovens, percebe-se que por enquanto não há suficientes programas de pós-graduação para uma solução nacional ao problema.

No caso concreto da UTANGA, um dos traços do corpo docente é a sua diversidade quanto à origem de formação dos docentes. Uma grande maioria deles fez os seus estudos universitários em países como Brasil, Portugal, Espanha, Cuba e outros países do extinto campo socialista, em particular a URSS, chegando somente até a licenciatura, na maior parte dos casos.

Por tanto, no caso em análise convergem os dois principais problemas levantados a respeito da formação do corpo docente, isto é, a baixa formação académica e uma grande diversidade quanto ao que poderíamos chamar de “escola raiz” desses profissionais, facto este que, se mal gerido, pode acarretar um conjunto de dificuldades no dia-a-dia da gestão docente e académica em geral.

As dificuldades, que decorrem das diversas origens de formação dos docentes, expressam-se de diversas maneiras, em tais dimensões como:

- Paradigmas de abordagens dos problemas específicos das diversas áreas;

- Modelos curriculares: confronto entre os modelos seguidos aquando da formação versus modelos em vigor na UTANGA;
- Metodologias de ensino-aprendizagem: experiências vividas aquando da formação (como aluno) versus metodologia usada em sala de aula (como professor). Muitas vezes se actua por imitação (memória discente), sem qualquer fundamentação;
- Modelos de avaliação da aprendizagem: importação de práticas dos mais diversos sistemas;
- Relações de poder em sala de aula: também por imitação ou mesmo por assimilação daquilo que viveu na época de aluno, o jovem professor leva para a sala de aulas uma ideologia quanto à relação com o currículo, com os alunos e com a instituição toda, que muda de um professor para outro conforme sua origem em termos de formação;
- Estilos e mecanismos de gestão docente: A UTANGA tem que lidar com muitas maneiras de apreciação da gestão, visto que cada um traz como modelo ideal aquele que conheceu na universidade em que estudou, mesmo que de forma empírica e não fundamentada.

A UTANGA tem trabalhado para definir a longo prazo o modelo de ensino que responde aos seus planos e conseqüentemente ao perfil de professor desejado. No seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) constam, dentre outras directrizes, as seguintes:

- Projectar acções de internacionalização dos Cursos, envolvendo a comunidade universitária em geral;
- Privilegiar a Pós-graduação direccionada para a formação e desenvolvimento docente, actuando tanto interna como externamente, de modo a aproveitar todas as potencialidades existentes no micro-ambiente para o recrutamento de docentes;
- Potenciar a participação em projectos e redes nacionais e internacionais de pesquisa, como também a apresentação de resultados em eventos, congressos, simpósios.

É notório que o corpo docente necessário a tais projecções deve primar pela alta qualificação técnica e pedagógica. Com base nessas directrizes e levando em conta o estado actual, foi pensada uma estratégia para ultrapassar o problema em análise de uma forma escalonada e orientada em termos de gestão estratégica a longo prazo.

II- A estratégia de formação do corpo docente com base na internacionalização dos processos universitários.

Face a essa realidade, a UTANGA colocou a si mesma a questão de como melhorar a qualidade do corpo docente nessas condições objectivas, aproveitando aquilo que representa de oportunidade esse carácter “internacional” da formação dos docentes.

A resposta à questão consiste numa estratégia específica que espelha, de um lado, a realidade e necessidades actuais da instituição, e por outro lado a existência de oportunidades de parcerias com instituições estrangeiras em áreas afins, com ênfase naquelas nas quais foram formados muitos dos professores do actual corpo docente.

Os passos ou fases que compõem a estratégia são:

- Diagnóstico do corpo docente, considerando todos os itens que venham fornecer informações de interesse conforme o fim perseguido;
- Entrevista com os docentes visando ampliar as informações recolhidas e ouvir a suas expectativas profissionais e sugestões sobre os caminhos a seguir;
- Identificação dos potenciais fornecedores da formação necessária, diferenciando por áreas de conhecimento;
- Estabelecimento de contactos exploratórios com IES identificadas como parceiras adequadas aos fins, privilegiando aquelas que foram as formadoras dos actuais docentes da UTANGA;
- Assinatura de Acordos de cooperação, abrangendo:
 - a) Vagas em programas de pós-graduação a nível de formação avançada, nas IES parceiras, para inserir docentes da UTANGA;
 - b) Leccionação de programas de pós-graduação das Universidades Parceiras no contexto angolano, com corpo docente misto, desde que possível, tendo como público-alvo tanto o corpo docente da UTANGA como os profissionais do contexto de actuação em geral;
 - c) Troca de professores, com finalidade formativa, de forma direccionada com base nos objectivos estratégicos por áreas e Cursos, visando estimular a transferência de boas experiências;
 - d) Troca de estudantes em condições viáveis, por formas a diversificar as influências formativas, isto é a mobilidade discente.

Em termos de implementação, já existem tais protocolos com a Universidade Técnica de Lisboa (UTL), com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), estando em curso os acordos formais para a assinatura de um protocolo com a Universidade de São Paulo (USP). Outros acordos com IES estão em vista, o que em princípio deve ocorrer nos próximos dois anos.

Em tais casos, todos ou parte dos aspectos considerados nos acordos serão desenvolvidos, sendo que uma das garantias de formar um docente que se quer é o requisito de que o tema de pesquisa esteja em consonância com as estratégias da UTANGA.

As acções em termos de trocas de docentes constituem uma via muito eficaz para a “pedagogização” do corpo docente, uma vez que a realização de estágios docentes de dupla mão, nos dois sentidos, permite a socialização de experiências e a transferência de tecnologia didáctica e curricular.

Os autores deste trabalho estão conscientes de que o sucesso da estratégia não implicaria automaticamente a solução do problema, uma vez que a formação académica de uma parcela de professores não implica necessariamente o aperfeiçoamento de suas competências docentes. Isto porque a formação em questões pedagógicas levaria formações complementares à formação no âmbito de mestrados ou doutoramentos, pois como bem aponta Vanius (2007, p.2) “...amplia-se cada vez mais a exigência de que os professores universitários obtenham os títulos de mestre ou doutor. No entanto, é questionável se esta titulação, do modo como vem sendo realizada, possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade didática no ensino superior”.

Daí que a UTANGA avalie a possibilidade de incluir acções formativas, de natureza pedagógica, complementares aos programas de formação académica onde sejam inseridos os docentes nas universidades parceiras. Tais universidades possuem as forças e as potencialidades para fornecer tal habilitação pedagógica, o que viabiliza a ideia de formar Mestres e Doutores com perfil integral, isto é, uma formação avançada que incorpore as competências reais para a docência.

III- Conclusões

- A formação e desenvolvimento do corpo docente para o ensino universitário constitui na actualidade uma das carências dos sistemas de ensino de forma geral e dos diversos tipos de IES, sobretudo nos sistemas de ensino menos evoluídos;
- Dentre as condicionantes desse problema destacam-se a visão restrita do que é educação universitária, onde há uma sobrevalorização da dimensão instrutiva, em detrimento de outras dimensões;
- As formas de conceber a formação do corpo docente nas condições de Angola, onde a maior parte dos actuais graduados de nível superior foi formada no exterior, deve considerar o vínculo com as universidades de origem de tais profissionais recrutados como docentes, por formas a desenvolver programas que correspondam tanto aos interesses estratégicos das instituições como ao passado de relações já vivido.

Referencias bibliográficas

MACHADO, A Paula (2009) A formação do Professor Universitário como Intelectual transformador. www.artigonasl.com Publicado em: 21/05/2009/ Acesso em 27/11/2011

Libâneo, J. e Pimenta S. (1999). Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. In *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p 239.

Perrenoud, P. (1999) Formação Continua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor. In *Idéias* (Fundação para o Desenvolvimento da Educação, São Paulo, Brasil), " *Sistemas de Avaliação Educacional* ", nº 30, pp. 205-248.

_____ (2000) As práticas pedagógicas mudam e de que maneira! In *Revista Impressão Pedagógica*. (Curitiba, Brasil), nº 23, Julho/Agosto, pp. 14-15. Publicado originalmente (" Les pratiques pédagogiques changent-elles et dans quel sens ? ") na *Pour* (Paris), nº 65, mai 2000, p. 14

_____ (2001) La formación de los docentes en el siglo XXI. In *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago - Chile), 2001, XIV, nº 3, pp. 503-523.

Vanius, S. (2007) Formação didático-pedagógica do professor universitário: uma necessidade? www.fundacaõaprender.org.br Acessado 28/11/2011

Experiential Learning Programs in the Global South for North American University Students: Radical Experiences that Challenge or Entrench Western-held neo-liberal views of the 'Other'?

Author:

Jessica A. Vorstermans, York University,
Canada
jvorstermans@gmail.com



Experiential Learning Programs in the Global South for
North American University Students:
Radical Experiences that Challenge or Entrench Western-held
neo-liberal views of the 'Other'?

This paper will explore the tensions in the growing field of experiential learning programs that send North American university students to placements in the Global South. Are these experiences creating situations for intercultural dialogue and challenging students to work towards a culture of peace, interconnectedness and sustainable development? Or are they doing more harm than good and reproducing the damaging neo-liberal values of the Western world? What is the role of the university in these programs? Can the university have a more emancipatory role?

The reason why this research is so important is that experiential learning programs present themselves as social justice experiences that will be life-changing and an opportunity to engage as a global citizen and work for change. I argue that the International Student Volunteer 'voluntourism' experience is in fact doing 'more harm than good.' Through their programs, International Student Volunteers is re-entrenching damaging Western neo-liberal values; reproducing negative notions of 'the other,' and furthering false constructions of the oppressed (people with disabilities, people experiencing poverty, racialized groups etc). What does this mean for universities? And how can this model be challenged?

There are a number of critiques of Western volunteers working in the Global South; this paper will focus on the area of constructions of the other, embedded in the mainstream voluntourism field. And then provide an example of a University accredited experiential learning program called Intercordia Canada as a radical challenge to these programs. Central to this paper will be reflections from past participants of both the voluntourism program of International Student Volunteers and the experiential learning program of Intercordia Canada.

The explosion of International Student Volunteer voluntourism-type experiences has huge implications on North American university students, the host communities they are living in and our world in general. What are students gaining though these experiences? How are simplistic and dangerous constructions of the 'other' being reinforced through programs like International Student Volunteers? Some call them 'Guilt Trips' (Moore 2011), there are outfits called Hero Holidays, Power Trips, and the less hit-you-over-the-head International Student Volunteers. All fall under the umbrella term of voluntourism. Most target North American university students on their summer time off. Is there a more radical model out there? Is Intercordia a radical model? I think it is. And it lies in the very core of Intercordia as being about our shared interconnectedness. This will be unpacked and analyzed using theory from the field of Critical Disability and Freire's Critical Pedagogy work and by using reflections from university students who completed the Intercordia experience in a placement in which they lived or worked with people with disabilities in the Global South.

Desire to Be Charitable: Examining Intentionality

To begin, we will start with a question that goes deep to the soul of the matter of cross-cultural experiences, experiences in which those from the Global South are moved to travel to the Global South to witness injustice, to see how the 'other' lives. How does my desire to be charitable, well intentioned though it is, maintain the hierarchical relationship which ultimately disrespects the other? Does this question matter? This paper argues that it does. A lot.

It is the main contention of this paper that, in line with theoretical movements in the field of Critical Disability, when people are seen as objects of charity or pity, there can be no movement towards their own emancipation. The field of Critical Disability Studies has moved to a model of emancipation rooted in human rights and social justice, in which the oppressed are involved in the creation of the path to their own emancipation. Anything less is moving back in time. This is critical in this field, since so many young people have the desire, and are embarking on such journeys, how can they be catalyzing, transformative journeys? And not just a re-entrenchment of damaging neo-liberal Western values?

David Harvey, in a lecture on the *Crises of Capitalism* in 2010, has a siren call for the academy in our world that is increasingly unstable due to crises caused by the capitalist system. Harvey calls on academics to change the way they think, stating that it cannot be business as usual in this increasingly disabling world (2010). It is my assertion that this is a way the academy can be instrumental in realizing Harvey's challenge. Experiential learning programs can be catalyzing experiences for students. They can challenge students to think critically and to develop a more compassionate worldview, one that can engage in dialectical thinking; critical thinking. But the experiential programs must be critical in nature, and they cannot be charity-based that re-entrench traditional constructions of the other, those needing to be saved, helped or cured.

Critical Disability and Critical Pedagogy: The Theoretical Framework

The theoretical and analytical model for this paper is drawn from Critical Disability Studies and Freire's Critical Pedagogy. It includes a micro-study of two very different types of experiential programs for Canadian university students: International Student Volunteers and Intercordia Canada. Both programs have an academic component that is either mandatory (Intercordia) or optional (International Student Volunteers).

Social and economic structures in classical and feudal societies were as such that relations between people were interdependent, it was a natural thing to depend on one another for sustenance, housing, work and family obligations (Gleeson 1999). As the era of industrialization moved in, and labour moved outside the home surrounding fields and farm, and into the factory we began to see a gradual move to the construction of interdependency as a negative thing (Gleeson, 1999).

Colin Barnes and Geof Mercer explain that theorizing about disability didn't happen until the latter part of the 20th century, and there was no real body of literature on disability until the 1960s. The driving force behind this shift was the framing of disability as political by people with disabilities themselves, and their allies in different countries (2010). They explain that it was by Vic Finkelstein and Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) who made "the first attempt at a historical materialist account of disability. Finkelstein analyses disability as a social problem that is linked directly to the changing 'mode of production' – i.e. division of labour and forms of ownership, including political and ideological factors" (Barnes & Mercer 2010, 81). Then came Paul Abberley who added to this analysis with a nuanced theoretical framework to analyze disability as social oppression. Abberley "emphasized that a theoretically informed account must acknowledge the historical specificity of the experience of disability... He acknowledged that oppression is an all-inclusive concept which is located in hierarchical social relations and divisions" (Barnes & Mercer 2010, 77). Then, Michael Oliver's *The Politics of Disablement* (1990) provided a convincing account of a materialist history of disability. Barnes and Mercer state that, "clearly, then, Oliver's account locates the creation of disability firmly within the context of the material and ideological changes that accompanied the emergence of industrial capitalism" (2010, 84).

Australian academic Brendan Gleeson explains that in the materialist approach, "disability is a social experience which arises from the specific way in which society organises its fundamental activities" (1999, 25). Michael Oliver adds to this saying, "the oppression that disabled people face is rooted in the economic and social structures of capitalism. And this oppression is structured by racism, sexism, homophobia, ageism and disablism, which are endemic to all capitalist societies, and cannot be explained away as a universal cognitive process" (2009, 93). Oliver tells us that the materialist theory explains that "at the collective level disabled people may 'false consciously' believe that the difficulties they face are because of their individual impairments. Hence they internalize oppression by believing that it is their fault that they cannot get a job, use public transport and so on." (2009, 102). He goes on to explain that materialist theory tells people with disabilities that they are the ones who must be driving the emancipation project, not others who are working in their 'best interest' (2009). Marcia Rioux explains that a materialist analysis sees disability as the result of "the social and economic restrictions imposed on the individual that disables him or her. This analysis recognizes the implications of power relations in enabling well-being" (1994, 5-6).

In Michael Oliver's seminal work on the Social model of disability, *The Politics of Disablement* (1990), he says, "in order to counter the medical and psychological dominance in this area, ultimately nothing less than a 'social theory of disability' will be necessary, but such a theory cannot be produced until the various academic disciplines begin to take both the issue of disability and the experiences of disabled people seriously in their own right rather than as marginal to both theoretical developments and empirical work" (1990, x).

Oliver's Social Model is rooted in Marxist analysis: "it will be suggested that [the current] view of disability is ultimately produced by the functional needs of capital for a particular kind of work force" (Ibid, xii). He goes on, "a framework derived from historical materialism does, at least, add to our understanding of what happened to disabled people with the coming of industrial society" (Ibid, 26). Oliver addresses an integral part of the Social Model, the ideological and social construction of the disability problem, "so far it has been suggested that the ideological construction of disability has been determined by the core ideology of capitalism, namely individualism; and that peripheral ideologies associated with medicalisation and underpinned by personal tragedy theory have presented a particular view of the disabled individual. But that is only part of the story, for the category disability has also been constructed as a particular kind of social problem" (Ibid, 78). The priorities for a Critical Disability Theory framework are the elimination of social and physical barriers and places social well-being as a priority.

Meekosha and Shuttleworth ask whether this shift in Disability Studies to Critical Disability Studies can be considered a radical shift in the field, or more as development of the discipline (2009, 48). They see the work of Critical Disability Studies as inherently "subversive" (Ibid, 65). And explain that what unites theorists in field of Critical Disability Theory is the agreement that disabled people are "undervalued and discriminated against and that cannot be changed simply through liberal or neo-liberal legislation and policy" (Ibid, 65).

Critical Disability theory gives us a good framework to examine experiential learning programs that send university students from the Global North to volunteer in communities and areas of the Global South. The subversiveness of Critical Disability theory, its emphasis on its roots in Critical Theory and dialectical thinking are a natural framework to use to look at the issues of value, power and helping or curing inherent in many overseas experiential learning programs. Added to this, the work of Paulo Freire, his Critical Pedagogy work, is also helpful in looking at the educational aims of overseas experiential programs and the conceptions of the 'other' that are created and reified.

Paulo Freire's work is a critical pedagogy, a way to understand injustice caused by social structures. Freire's *Pedagogy of the Oppressed* is focused on action, "the more radical the person is, the more fully he or she enters into reality so that, knowing it better, he or she can better transform it" (1970, 39). Completely central to Freire's thinking is that the oppressed must be central in their own emancipation, "no pedagogy which is truly liberating can remain distant from the oppressed by treating them as unfortunates and by presenting for their emulation models from among the oppressors" (1970, 54). Freire defines oppression, as "prevent[ing] people from being more fully human" (1970, 56-7). A traditional charity model of experiential learning programs in which the volunteer from the Global North descends on an impoverished town in the Global South to emancipate them from their struggles is in complete opposition to Freire's conception of how the oppressed will create their emancipation.

The beauty of Freire's argument lies in the fact that he explains that in the struggle of the oppressed towards their liberation they will be the restorers of the humanity of both themselves and those who have oppressed them; this is the great historic task for the oppressed (1970). The oppressed will not "gain this liberation by chance but through the praxis of their quest for it, through their recognition of the necessity to fight for it. And this fight, because of the purpose given it by the oppressed, will actually constitute an act of love opposing the lovelessness which lies at the heart of the oppressors' violence, lovelessness even when clothed in false generosity" (Freire 1970, 45). Here we see this theme of love, the struggle towards liberation, towards being more fully human is rooted in love and not in hate of one's oppressor. Freire also puts forth an important concept of *conscientização*; he explains that the liberation of the oppressed will happen through their own consciousness-raising (*conscientização*) and not from the revolutionary leadership (1970). Freire explains the role of the revolutionary leadership as "the leaders do bear the responsibility for coordination and, at times, direction – but leaders who deny praxis to the oppressed thereby invalidate their own praxis" (1970, 126).

Freire's work is at times achingly beautiful and simple in its call to action that is rooted in love "From these pages I hope at least the following will endure: my trust in the people, and my faith in men and women, and in the creation of a world in which it will be easier to love" (1970, 40).

Voluntourism: A Focus on International Student Volunteers

We will now turn to look, in depth, at the program International Student Volunteers. International Student Volunteers characterizes their undertaking as "offer[ing] life-changing volunteer and adventure programs across 6 continents. Over 20,000 participants from around the world have experienced our volunteer, educational, cultural and adventure programs" (International Student Volunteers, 2011). International Student Volunteers has programs in eight countries; Australia, New Zealand, Costa Rica, Dominican Republic, Ecuador, Eastern Europe, South Africa, and Thailand. While International Student Volunteers self identifies as a voluntourism organization, it is also a non-profit organization in the USA, Costa Rica, Thailand and Ecuador. The mission statement of International Student Volunteers is "to create an environment that combines conservation, education, community development and recreation into the ultimate adventure travel program for participants who desire to make a difference by volunteering in communities abroad" (International Student Volunteers, 2012).

The most common structure of the program is a two-week volunteering component, followed by two weeks of vacation (the tour component). We will look at a typical program in the Dominican Republic:

The Standard 4 Week Volunteer and Adventure Program is by far our most popular program and consists of a meaningful 2 Week Volunteer Project followed by a 2 Week action-packed Adventure Tour in Dominican Republic. You will travel with 25-50

other participants from around the globe who share your passion. Challenge yourself to make a change that will have a lasting impact on your life, your planet, and the lives of those who need your help! (International Student Volunteers, 2011).

The application process for International Student Volunteers is simple, participants send in their application form, pay their fees and they are accepted. There are no formal requirements, participants are not rejected for any reason and anyone can join. The program has two different sets formal gatekeepers that act as round-the-clock supervision, support and surveillance of participants. While on the volunteer portion of the trip, there are Project Leaders¹ employed to oversee the group and during the tour part of the trip there are Tour Leaders. In terms of preparation for the program, participants are mailed a kit prior to their trip which information on the country they will be visiting, their volunteer project, suggested packing list and information about academic credit.

The academic component of International Student Volunteers is as follows,

If you wish to receive academic credit, it is your responsibility to seek approval for course credit from your academic advisor or a professor in your department. Universities (and faculties or departments within a university) have different rules regarding independent study and transfer credit. Approval may also depend on your major and the number and type of credit hours you need to complete your degree requirements (International Student Volunteers 2011).

There is also an International Student Volunteers-designed course syllabus in one of two areas, Community Development or Natural Resources Management that students can follow. It is the responsibility of the student to approach a faculty member in their university that is willing to give them academic credit for following the International Student Volunteers course syllabus.

An important component of any experiential learning experience is the de-brief and support in the re-integration phase. This is non-existent in the International Student Volunteers program due to the nature of how the program is designed and operated. There is no formal de-brief session or dialogue about the re-integration into North American life.

The International Student Volunteer programs are not designed to engage participants in critical thinking, in dialectical thinking. Instead they are designed to allow for participants to reproduce the system of charity in which those from the

¹ When I worked with ISV in the summer of 2009, I held the position of Project Leader on a project in the Dominican Republic. I worked for a total of one month and led two groups of 25-35 students from the USA, Canada, and Northern Europe.

Global North travel to the Global South to help, to convert, to cure and to impart knowledge or expertise. One past participant from the United States reflects on her experience in the Dominican Republic, ““This was my first out-of-the country volunteering project and it was an experience I will never forget. Sitting down with a child for no more than 15 minutes alone together, and seeing the impact you made on that child's life is priceless. Making a difference is a once in a lifetime experience, well not for me I will be back next summer” (International Student Volunteers Testimonials, 2011). The emphasis of this reflection is the impact that the participant had on the child's life, the difference she feels to have made in just spending fifteen minutes with a child is important for her. This emphasis on making a difference, on changing those in the Global South is characteristic of International Student Volunteers' mission and programs. It reinforces the Western-held beliefs that those in the Global South need to be cured, saved and redeemed and it is those from the Global North that are able to do this.

Another International Student Volunteers participant reflects on the difference she feels she made in the Dominican Republic, “From watching several boys play invisible basketball on our half finished court, to seeing a little boy stay in at lunch so he could color more, I learned about the true power I have to help others in need. Find love and enjoyment through volunteering! Great time!” (International Student Volunteers Testimonials, 2011). The emphasis on her personal power to change people's lives is highlighted, the power she holds to transform the lives of others is something she finds important. I find this problematic at best, and completely divorced from the social, cultural and political realities that all of this is unfolding in. But the reflections of both International Student Volunteers participants is not surprising given the emphasis, mission and philosophy of the program.

In a blog post on the International Student Volunteers website, by the country coordinator in the Dominican Republic, entitled Top 10 Reasons to Volunteer in the Dominican Republic, we see the feelings above explicit in the official narrative of International Student Volunteers.

The top reason cited to volunteer with International Student Volunteers in the Dominican Republic is to change the life of a child,

Most children in the Dominican will never receive an education past the 7th grade, gain a birth certificate, or access everyday public services that you are surrounded by. ISV's projects aim to educate children through a structured learning environment (supplementing a marginally underfunded half-day public educational system), to give them the tools to rise up above the struggles of poverty. We aim to give children more than shoes and clothing; we want to give them a chance for a better future. By volunteering abroad with ISV in the Dominican Republic, you have a chance to help improve the futures of these amazing children! (Costain, 2011).

The explanation is full of problematic statements and a complete misrepresentation of the facts. It begins by explaining that there are large structural problems in the Dominican Republic that are hindering the emancipation of its children. In response to this, International Student Volunteers has created a 'structured learning environment' to allow children to overcome poverty. It is implied that by volunteering with International Student Volunteers, participants will be involved in effecting structural change in the Dominican Republic. In reality, participants are spending two weeks, without knowledge of the country's language or culture, no formal pedagogical or teaching experience, in a new and different cultural context and with no training. This is hardly the way to create structural change. But this narrative is embraced by young participants and reinforced by International Student Volunteers.

We won't go into detail about the fact that four of the ten reasons to volunteer in the Dominican Republic with International Student Volunteers are things like, "Go wild in Cabarete"² and other party-related highlights of the tour portion of the trip, this would be redundant. Perhaps most problematic, and indeed one of the main concerns of this paper is the following statement as one of the 'reasons':

9. Gain new perspective
Seeing how another culture lives is an eye-opening experience at the best of times. But to really experience how Dominicans live will change your life. ISV's Dominican Program will show you how people who seemingly have so little can make the most of life, and it will truly inspire you to appreciate the privileges you have in your own life (Costain, 2011).

The stated goal of comparing those experiencing poverty to one's own privilege as a way to 'appreciate' that privilege is hauntingly problematic. It reinforces the neo-liberal myth that one is somehow solely responsible for one's own wealth and privilege. Left out of the equation are structural inequities, racism, classism, sexism, abelism and the entire myriad of factors that come into play to create wealth and its ensuing poverty. This type of thinking does not challenge the inequities in our world, does not make room for questioning the wealth that some of those in the Global North enjoy, and does not make room for critical thinking. It simply reinforces the simple explanations of neo-liberalism that tell us to be happy with our wealth, we deserve that wealth and not to question at what cost this wealth comes at.

² Cabarete is a town on the North coast of the Dominican Republic, a town well known for its sex tourism industry (Cabezas 2009).

A Radical Response?: Intercordia Canada

The Mission of Intercordia Canada is:

Intercordia Canada is a non-profit organization that partners with Canadian universities in order to offer students a unique, university accredited, engaged-learning experience. The goal of this innovative learning program is to encourage moral responsiveness, develop respect for diversity and a valuing of other cultures, religions and socio-economic backgrounds that will enable Canadian students to attain a well-educated solidarity with others who are different (Intercordia Canada 2012).

It is clear, in reading the mission statement of Intercordia that it is an entirely different experience from a voluntourism program. I believe that its radicalness comes from the founder of Intercordia, Jean Vanier. Vanier is a well-known Canadian philosopher and founder of the global L'Arche movement, which are intentional communities of people with and without intellectual disabilities (L'Arche International, 2012).

L'Arche and Intercordia are grounded in two radical statements that Vanier discovered through living with people with intellectual disabilities in L'Arche. Firstly, Vanier explains that he discovered that they (people with intellectual disabilities) wanted my friendship more than my help and therefore this changed the whole foundation of the relationship to a more radical place and demanding place. This led him to be in complete solidarity with the other. And secondly, he discovered that I needed healing and that these people would help me in a way not available elsewhere. This led him to see healing as the journey to become more fully human, but a healing that is universal and not only relegated to the other. We hear this in Freire's work as well, the emphasis on meeting the other and the transformative power of that meeting. The larger project of L'Arche and Intercordia is an invitation to us to reach out to meet, share and love the one who is radically different than oneself. Both organizations see that this is the way to peace in our world.

The structure of the Intercordia program is radically different than that of International Student Volunteers. The Intercordia program has four major components; a full-year academic course, four seminar days led by Intercordia staff³ over the academic year, a three month placement overseas and upon return, a two-day reintegration seminar in Canada (Intercordia Canada, 2012).

³ I currently work for Intercordia as a Campus Representative at King's University College at the University of Western Ontario, Canada. My responsibilities include the recruitment and selection of Intercordia participants, animation of the seminars and support for students via email/phone while they are in their overseas placement. I was a participant in the Intercordia program in 2005 (Ecuador) and worked as an Intercordia Mentor in the summer of 2008 (Dominican Republic).

Because of this strong academic component, Intercordia makes formal partnerships with Canadian universities and is therefore only available to students enrolled in these universities.

Intercordia has overseas placements in the following countries; Ghana, Rwanda, Honduras, Nicaragua, Ecuador, Bosnia and Herzegovina, Ukraine and L'Arche communities across Canada. Intercordia characterizes the overseas placement as a time where "students will spend three months living and working in an area of the world radically different from their present situation. The work placement is primarily about creating opportunities for relationships with people who are culturally, materially, or intellectually different than the student, and quite often living in vulnerable circumstances" (2012). Interesting here is the inclusion of 'intellectually different,' which is not usually emphasized in explanations for overseas programs.

The selection process for Intercordia is completed on each specific university campus by Intercordia staff, sometimes joined by the professor who leads the academic component. Potential participants fill in an online application form and then are invited for an interview. Intercordia staff interview the potential participant and are guided by the questions; is this program right for this person and is this person right for this program? Not all applicants are accepted into the program. Intercordia operates from the position that students must be emotionally and mentally mature and ready to enroll in the program and live well in the overseas placement. It must be a good fit for Intercordia as well as the participant.

The preparation for the program is extensive. Students are mandatorily enrolled in a specifically designed university course that is led by a faculty member at their university. The courses are all one academic year in length and include readings, papers and time meeting with the professor. Additionally, students are vetted by the Academic Dean's office at each university and must be in good academic standing to enroll in the program. The academic component of Intercordia is integral to the experience; it is an engaged learning experience, not a passive one.

The length of the Intercordia program is significant, the three months spend in the overseas placement allows for a more in-depth and rich experience. Students often gain knowledge of the local language, are immersed in the life of their village, town or city and create lasting relationships with those around them. In terms of gatekeepers, there are local NGOs that are partnered with Intercordia and their limited staff serves as support for the participants and the host families, and while they do not have daily contact with participants, they are available by phone. Participants live with a host family in their community and have a volunteer work placement. There is little emphasis on the work placement as being something that is integral to the experience. Rather, emphasis is on the learning through relationships across difference that occurs.

The final component of the Intercordia program is the two-day reintegration seminar that is mandatory for all participants, in addition to a reflection paper submitted to the professor at their respective university. The two-day reintegration seminar is facilitated by Intercordia campus representatives and provides a space and time for students to unpack their experiences, talk about their challenges and times of beauty, to complete thoughtful reflection and participate in group activities with others who have lived the same experiences.

Is the Intercordia program an answer to David Harvey's call for the need for radically new ways of thinking in the Academy? The radicalness of Intercordia lies in the fact that participants are living with people who are different than themselves, whatever that difference might be. Intercordians are there to make relationships across differences, to show that these relationships are possible. Intercordians are immersed in the culture of the country they are living in; the good, the bad, the difficulties, the beauty, the hardships. There are no gatekeepers between Intercordians and these experiences. This is often the challenge for Intercordians, nothing is censored, nothing is sanitized and often the harsh reality of poverty can be overwhelming for participants.

Jean Vanier, founder of Intercordia, has some insights into the richness that comes from living with those who are different, immersing ourselves in community life with those who are radically different than ourselves,

Community is caring for people, but of course as soon as we start caring for people, we know that there are some people who will just drive us up the wall. Some we will really like, because they think like us. Then we risk falling into a world of mutual flattery. We are all so much in need of affection that when somebody gives it to us we want to hold onto it ... But flattery doesn't help anyone to grow. It doesn't bring freedom but rather closes people up in themselves. We are attracted to certain people, and others put us off. We don't get on well with them. They trigger off our anguish.... Some people threaten us, others flatter us. Some meetings are joyful, and others are painful. When we begin talking about caring for people, then we begin to see how difficult it can be. In community we are called to care for each member of the community. We can choose our friends but we do not choose our brothers and sisters; they are given to us whether in family or in community (Vanier 2002, 37-38).

This is the challenge for Intercordia participants, they are called to live with those who are different and to discover that this difference is not something to be shied away from, but something that can bring richness and beauty to our lives. Through these experiences and relationships, we can see the way to build peace and solidarity among people, a way to gain a critical understanding of our world. A way to see our world seen through the eyes of those living in poverty; those disabled by our capitalist world system. Indeed Vanier is clear in his vision that a more peaceful world will be built on relationships of mutuality across difference,

There is a danger always -- friendship can be one of the most beautiful human realities. But friendship can also be a closed shop where we flatter each other -- we are wonderful, you are wonderful! And the others? We create a hierarchy of the wonderful. How wonderful it would be if you welcome in your homes people of different opinions! Don't be frightened of people who think differently. Peace can only come if we listen to each other, creating places of togetherness and belonging" (Vanier, Address to the Business Community, 2005).

Indeed the thoughtful reflections from past Intercordia participants underscore their embracement of Intercordia's mission of being with and not doing for. A real sense of interconnectedness and interdependence comes through in their reflections of their time spend in their overseas placement.

An Intercordia participant who lived in Nicaragua for three months explains her journey to becoming human and belonging,

What an experience it is to come to a place without an understanding of oneself within the new community. It's easy to question what you are meant to be doing and much easier to challenge time. "Hurry up! Make me belong faster! "This has been a challenge for me, the challenge of patience. I have come here without expectations and with an open mind, heart and spirit but constantly find myself creating expectations. Jean Vanier's words have never meant so much. 'Through times of loneliness, uncertainty, and challenges we recognize what it means to be human' and in times when you feel so far away from others, it's beautiful to hold on to the commonalities we all share in being human (Intercordia Voices, 2010).

Important here is her discussion of trying to live her experience without expectations, her willingness to keep an open heart and mind, all things that Intercordians are asked to strive for as they live through their journey in a new country. It is at the heart of Intercordia's philosophy that participants are not going to 'do for' those living in a different culture, country and context; participants are not going to impart knowledge, tell people what is best for them, but are to simply make relationships, to try to understand those who live in radically different circumstances.

Another participant reflects on traditional North American conceptions of service, conceptions that are ingrained in North American culture,

"The other day, on my own initiative, I began to clear out a salón I knew was going to be used for an event the next day. As I began to lug out chairs one by one, I found myself sneaking peaks at others, wondering if they had noticed what a hard worker I was! I laughed to myself as I came to the realization that

the grand part of my motivation to help out, was to be recognized and valued by others. This humbling experience has opened my eyes to what service really is. Service is quiet acts of kindness founded on love for others and the world around us. I had to learn how to dispose of my own egotism and commit to what service really means.” (Intercordia Voices, 2010)

Interesting here is her thoughtful journey to break free from these conceptions and reclaim a new conception of service for others. Finally, a student who was placed in a L’Arche community in Canada shared her reflection about her initial hesitancy of living in a L’Arche home where she would be living with people with intellectual disabilities. Her worry was that living in her ‘workplace’ would be difficult for her, as an independent person, used to her own space. Through her experience she found that this belief was challenged, and she found the beauty in the shared interconnectedness. She explains, “being a live-in assistant means more than just living where you work, it means interconnectedness, it means one person’s laughter is your happiness, it means there is time to cultivate human relationships, it means there is trust and love. That is communion” (Intercordia Participant Blog, 2011).

Intentions and Preparation Matter in Our Increasingly Disabling World

David Harvey is clear in his call for new, radical ways of thinking in our increasingly disabling world, a world characterized by deeper and more far-reaching crises in the capitalist world economic order. A way the academy can foster this new way of thinking is through the support of radical experiential programs like Intercordia, and challenging the growth of voluntourism programs that are becoming growing in numbers and are attracting more university students in the Global North. Charity-focused, doing-for, sanitized voluntourism programs are not challenging damaging constructions of the ‘other,’ those living in poverty, those who live differently than those in the Global North, those with intellectual or physical differences, and those who think differently.

There is an opportunity to engage young people who are searching for experiences to challenge Western-held neo-liberal values, searching to understand why so much inequality exists in our world. The Academy has the responsibility to provide meaningful, critical and radical academic, but also experiential, experiences for these young people. The toothpaste is out of the tube; the voluntourism sector exists and is adept at selling experiences to young people looking to explore the world, to meet people who are different than themselves; to help change the world for the better. The Academy must build an alternative to this damaging sector, and create programs that really challenge students, engage them to think critically, allow them to meet and understand those who are different. Anything less would be a loss of opportunity, and will lead to less thoughtful reflections such as this one, “The Intercordia Experience was meaningful for me because it made me more open minded, more tolerant and less judgmental of anything and anyone that is different from what I am used to. It’s crazy how 3 months in Rwanda has affected me so much but it really has

changed me for the better and has stretched my mind..... and it will never return to its original dimensions!” (Intercordia Alumni Blog, 2012). We can only hope more experiences like these, experiences that challenge students from the Global North to stretch their minds so that they cannot go back to their original dimensions. That would be the answer to David Harvey’s siren call to the Academy!

References

- Barnes, Colin and Mercer, Geof (2010). *Exploring Disability: A Sociological Introduction 2nd Edition*. Polity Press: Cambridge, UK.
- Cabezas, A. (2009). *Economies of Desire: Sex and Tourism in Cuba and the Dominican Republic*. Temple University Press; Philadelphia, USA.
- Costain, S (2011). Top 10 Reasons to Volunteer in the Dominican Republic. *International Student Volunteers Blog*. December 2, 2011. Retrieved from: <http://www.isvolunteers.org/blog/top-10-reasons-volunteer-dominican/>
- L’Arche International (2012). Website. Retrieved from: <http://www.larche.org/home.en-gb.1.0.index.htm>
- Freire, Paulo (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos. Continuum: New York, NY.
- Gleeson, Brendan (1999). *Geographies of Disability*. Routledge; London, UK.
- Harvey, D (2010). The Crises of Capitalism. April 26, 2010. Retrieved from: http://www.youtube.com/watch?v=qOP2V_np2c0
- Intercordia Alumni Blog (2012). The Intercordia Experience was meaningful for me. January 18, 2012. Retrieved from: <http://www.intercordiacanada.org/index.php/alumni-blog/comments/the-intercordia-experience-was-meaningful-for-me...-milijana-kings-rwanda-2/>
- Intercordia Canada (2012). Website. Retrieved from: <http://www.intercordiacanada.org/index.php>
- Intercordia Participant Blog (2011). Elif Shares about life in a L’Arche Community. September 13, 2011. Retrieved from: <http://www.intercordiacanada.org/index.php/participants-blog/comments/elif-shares-about-life-in-a-larche-community/>
- Intercordia Voices (2010). Newsletter #7, June 22, 2010. Retrieved from: <http://www.intercordiacanada.org/index.php/newsletter/newsletter-7-june-2010/>

- International Student Volunteers (2011). Website. Retrieved from:
<http://www.isvolunteers.org/about>
- International Student Volunteers (2011). Testimonials. Retrieved from:
<http://www.isvolunteers.org/destination/dominican-republic/testimonials>
- Meekosha, Helen & Shuttleworth, Russell (2009). What's so 'critical' about critical disability studies? *Australian Journal of Human Rights* Vol. 15 (1). Pp. 47-76.
- Moore, E. (2011) Guilt Trips: A Personal Perspective on the Ethical Quandaries of Travel in the Developing World. Retrieved from:
http://arts.dal.ca/Files/Emma_Moore_Glovin.pdf
- Oliver, Michael (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan Education Ltd: London, UK.
- Oliver, Michael (2009). *Understanding Disability: From Theory to Practice 2nd Edition*. Palgrave Macmillan; Hampshire, UK.
- Rioux, Marcia H. (1994). New Research Directions and Paradigms: Disability is Not Measles. In *Disability is Not Measles: New Research Paradigms in Disability*. L'Institut Roehrer Institute: Toronto, Canada. Pp. 1-7.
- Sheldon, Alison (2005) One World, One People, One Struggle? Towards the global implementation of the social model of disability. In *The Social Model of Disability: Europe and the majority world*. Barnes, Colin & Mercer, Geof (Eds.) Disability Press: Leeds, UK. Pp. 115-128.
- Thomas, Carol (2002) Disability Theory: Key Ideas, Issues and Thinkers. In *Disability Studies Today*. Barnes, Colin, Oliver, Mike and Barton, Len (Eds.). Polity Press; Cambridge, UK. Pp. 38-57.
- Vanier, Jean (2002). *From Brokenness to Community*. Paulist Press; NY, USA.
- Vanier, Jean (2005). Address to the Business Community. Retrieved from:
http://larche.ca/en/jean_vanier/daily_thoughts/theme/friendship

Congreso Universidad 2012
VI Taller Internacional de Internacionalización de la Educación Superior

Título: PROGRAMA DE FORMACION DE DOCENTES PARA LA GESTIÓN DE PROYECTOS DE COLABORACIÓN INTERNACIONAL EN LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS.

Autores: Dayni D. Diaz Mederos, email: ddmederos@ucf.edu.cu, Mario A. Álvarez Guerra Plasencia, email: maquerra@ucf.edu.cu, José Reynaldo Crespo Pulido, email: jcrespo@ucf.edu.cu

Institución: Dirección de Relaciones Internacionales, Universidad de Cienfuegos
"Carlos Rafael Rodríguez"

País: Cuba

Resumen:

La Estrategia Maestra de Internacionalización del MES y las instituciones de educación superior específicas dedica especial atención a la gestión de proyectos de colaboración internacionales que contribuyan al mejoramiento de la infraestructura y al apoyo a su gestión económico financiera.

En investigaciones anteriores se identificaron las competencias necesarias para la gestión de proyectos internacionales tanto por docentes como por el personal de las direcciones de relaciones internacionales encargado de esta actividad y se estableció la necesidad de elaborar un programa para la formación y desarrollo de estas competencias para todo el personal relacionado con la gestión de proyectos.

A partir de estos antecedentes en el presente trabajo se expone el programa de formación de docentes para la gestión de proyectos y la colaboración internacional en la Universidad de Cienfuegos, detallando los métodos y medios necesarios para su implementación.

Palabras clave: internacionalización universidades, proyectos, programas formación.

Introducción

La transformación que se está produciendo en las relaciones sociales y laborales se fundamenta básicamente en la revolución del conocimiento y en el desarrollo de los sistemas de comunicación. Es por ello que las personas constituyen ya el eje del progreso y, su voluntad y "saber hacer" serán claves para la promoción de una sociedad con visión de futuro.

En este sentido la formación de los recursos humanos se ha visto abocada a cambiar su enfoque, surgiendo un concepto nuevo, el de "Competencia Profesional", con pretensiones de consolidarse como una alternativa atractiva para impulsar la formación

en una dirección que armonice las necesidades de las personas, las empresas y la sociedad en general.

Los proyectos de investigación desarrollados por numerosas instituciones académicas y las prácticas empresariales en el ámbito de los recursos humanos reflejan el enorme interés que existe por aplicar la Gestión por Competencias como una herramienta indispensable para profundizar en el desarrollo e involucramiento de su capital humano. Por ello, las empresas deben adaptarse, e incluso, anticiparse a los cambios, planeando adecuadamente sus estrategias y alineando adecuadamente los aportes de su capital intelectual con dichas estrategias a fin de alcanzar los objetivos y metas de la organización.

La realidad económica empresarial cubana no está exento de ello y debe enfrentar un nuevo desafío: el reconocimiento de la importancia vital que tienen los intangibles de una organización en sus resultados económicos.

Desarrollo

En el caso específico de las instituciones de educación superior, el MES ha establecido, dentro del último ejercicio de planeación estratégica como una de sus áreas de resultados clave lo relacionado con el perfeccionamiento del claustro universitario. Así en el Objetivo No. 5 se expresa: Incrementar la formación integral del claustro, con énfasis en la preparación político - ideológica, pedagógica y científica [1].

Dentro de las actividades de superación que deberán atender los profesores de la UCF, según las necesidades identificadas en el estudio referido anteriormente (Mederos et al, 2010) [2] y en consonancia con la política de internacionalización, están aquellas dirigidas al desarrollo de capacidades en la gestión de proyectos de colaboración internacionales. En este aspecto el papel de las direcciones de Relaciones Internacionales resulta decisivo.

Papel de la Dirección de Relaciones Internacionales

Desde la fundación del Ministerio de Educación Superior de Cuba, y como parte de su política, el desarrollo de relaciones internacionales de cooperación fue objeto de atención y resultó un elemento clave para acelerar el avance inicial en materia de investigaciones, formación de doctores y la actividad posgraduada en general.

Para garantizar la eficiencia de estas estrategias, las Direcciones de Relaciones Internacionales deben proporcionar liderazgo, servicio, asesoría y aliento a la comunidad universitaria. Todo ello demanda conocimiento de las funciones y servicios que debe garantizar esta oficina y de personal altamente calificado, con competencias para la necesaria comunicación intercultural, con capacidad de convencimiento y elevado nivel científico – técnico para poder identificar las oportunidades de participación de la institución en los diferentes programas. Las DRI, además, deben gestionar interfaces, los responsables y gestores de la cooperación internacional deben

realizar funciones de negociación y movilización integradas a la actividad de los académicos que representan.

Sobre este principio (Keenan y Vallé, 1994) [3], señalan *que* "...poco podría realizar la Oficina de Asuntos Internacionales en el campo de la internacionalización sin el entusiasmo y los conocimientos especializados de los académicos."

En tal sentido, otra autora plantea que "La credibilidad de la institución descansa en buena medida en el papel de representación y liderazgo que proyecta el responsable de la gestión internacional" (Gacel – Ávila, 2006) [4].

El diseño e implementación del programa de formación por competencias de los docentes de la UCf para gestionar proyectos de colaboración internacional es posible por la existencia en la institución de un Sistema de Gestión de Recursos Humanos consolidado y una estabilidad en los directivos que permite fortalecer paulatinamente todo los procesos sustantivos de la universidad y su gestión.

Los docentes para quienes fue concebido el programa de formación son plantilla del centro, lo que condiciona que su gestión tiene que ser coherente con las regulaciones estatales y con las exigencias de la institución, lo que hace necesario que la formación que se diseñe sea útil para su desempeño como docentes.

Programa de formación de docentes para la gestión de proyectos de colaboración internacional

Objetivo General: Garantizar la formación de los docentes, partiendo del enfoque basado en competencias, de un modo sistémico, holístico y estratégico, así como los principios de flexibilidad, dinamismo y descentralización, que permitan el perfeccionamiento de su continuo desempeño en relación a proyectos de colaboración internacional en la UCF.

Objetivos específicos:

1. Lograr que la formación propicie el desarrollo de las competencias basadas en las unidades de competencias y criterios de desempeño del profesor de categoría superior para gestionar la ciencia por proyectos de internacionalización.
2. Garantizar que las acciones de formación que se diseñen en el programa respondan a las necesidades señaladas por los docentes en correspondencia con las necesidades organizacionales.
3. Contribuir al mejoramiento del desempeño de los docentes y a una gestión eficiente de la ciencia por proyectos de internacionalización.
4. Contribuir a que la implementación del programa de formación y desarrollo de las competencias de los docentes, tribute al perfeccionamiento del Sistema de Gestión de Recursos Humanos de la UCf.

Procesos y actividades:

- a) Responsable de conducir las acciones formativas: Coordinador de los diferentes cursos del programa en estrecha cooperación con los directivos de RR.HH, DRI, y VRIP.
- b) Diseño y puesta en marcha de las acciones según el cronograma propuesto.
- c) Dirección: El Vicerrector de Investigaciones y Postgrados a través de los diferentes coordinadores garantizará el cumplimiento de las acciones del programa, con la flexibilidad que permita la participación de los docentes para que se cumplan los objetivos de cada acción y su repercusión en el desempeño individual y colectivo, lo que se comprobará para realizar los ajustes necesarios al Programa.
- d) Control: Se realizará a través del sistema de evaluación que se diseñe para cada acción formativa, la evaluación de la gestión de proyectos de colaboración internacional del docente al terminar el programa de formación y la evaluación de su desempeño al concluir el curso académico.
- e) Responsable del seguimiento del programa: VRIP y DRI.
- f) Recursos materiales necesarios.
 - Cada acción formativa debe estar respaldada en materiales actualizados en soporte magnético que el VRIP, los Docentes y la DRI puedan garantizar para su consulta.
 - Para cada acción formativa hay que planificar un local con las condiciones que requieran las actividades presenciales de cada acción.
 - Cada acción formativa debe tener un profesor responsable de garantizar la misma con el nivel científico requerido.

Organización:

En cada acción formativa del programa se establece el responsable de esta. El coordinador debe realizar los contactos necesarios con los profesores responsables de impartir la acción de formación, para garantizar el cumplimiento de las reglamentaciones establecidas por el Ministerio de Educación Superior para tales fines, así como el nivel científico de los cursos y postgrados y sus formas de evaluación. Para la elaboración de los módulos de aprendizaje o cursos, se utiliza como referente a los Elementos de la Unidad de Competencia tomados como base de análisis. Se determina si una unidad de competencia, por sí misma, constituye un módulo de aprendizaje o, si por el contrario, debe unirse con otro (s) para conformar un módulo.

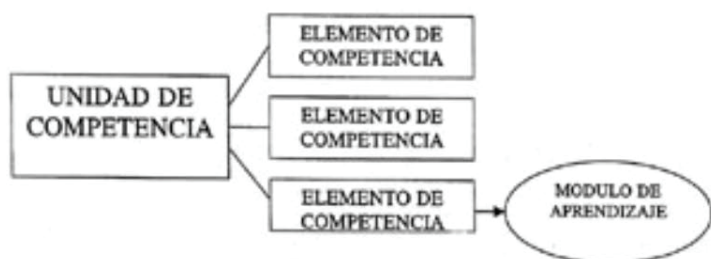


Fig.1 Elementos a tener en cuenta para conformar módulo de aprendizaje.
Fuente: Elaboración propia.

Con base en los criterios **de desempeño**, y tomando como núcleo el elemento de competencia, cada uno de ellos puede corresponder a uno o más resultados de aprendizaje.



Fig. 2 Correspondencia entre elementos de competencia (criterios de desempeño) y resultados de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

El resultado de aprendizaje es el eje a partir del cual se organizan los demás elementos integrantes del programa. Describe el cambio en las habilidades, conocimientos y actitudes que se esperan que un participante presente, solo que en términos de resultados, que pueden ser observables, medibles y logrables, haciendo énfasis en lo que el participante podrá hacer más que en lo que sabrá al concluir el proceso de aprendizaje.

Las habilidades no se declaran explícitamente, sino que, están implicadas a través del desempeño, por lo que se asocia cada elemento de competencia a un tipo de habilidad y a determinados valores también implicados en la actuación.

Para la ejecución del Programa de Formación por competencias las formas organizativas de la docencia a utilizar son las siguientes:

- *Conferencia.*
- *Seminario.*
- *Actividad Práctica.*
- *Talleres.*

Medios de Enseñanza:

Los medios de enseñanza-aprendizaje tradicionales: la pizarra, las láminas y los materiales docentes y los medios de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC): video, computadora, Internet, y otros medios.

Detalles del Programa

Dirigido a docentes de la UCf y Centros de Educación Superior de la Provincia.

- 1.- TITULO: La Formación por Competencias para la gestión de proyectos de colaboración internacional.
2. - CES: VRI y DRI.
3. - COORDINADORES:

Dr. Mario Álvarez Guerra Plasencia
Ms. C. Lourdes Pomares Castellón.

MS.C. Dayni D. Díaz Mederos

- 4. - DURACIÓN: 12 meses
- 5.- FECHA INICIO: Septiembre 2011
- 5.- MODALIDAD: SEMIPRESENCIAL
- 6.-Cantidad de horas: 1008
- 7.-Cantidad de Créditos: 21

Fundamentación

El programa tiene como eje integrador la investigación, donde todos los temas tributan a la elaboración de un proyecto de colaboración internacional como vía de culminación de estudios del programa.

Del estudio documental, se puede constatar que existen diversas formas de concebir la enseñanza, originándose algunos criterios orientadores comunes, de los cuales han sido seleccionados aquellos que se adecuan a las condiciones del programa:

- a) Integración docencia-investigación.
- b) Cursos, Seminarios talleres y módulos como unidades autosuficientes.
- c) Integración de la teoría con la práctica.
- d) Carácter interdisciplinario de la enseñanza.
- e) Papel activo de profesores y educandos.

Como otro elemento importante, se concibe el módulo como una unidad de enseñanza-aprendizaje que tiene cierta autonomía, es una unidad completa en sí misma que se estructura sobre la base de la interdisciplinariedad, donde se integran los temas para contribuir a la formación de las competencias genéricas y las específicas.

La concepción interdisciplinaria está centrada en el principio de la derivación e integración de los contenidos internos de cada módulo, curso o seminario y tiene como hilo conductor aquellos que tributan a la gestión eficaz y eficiente de proyectos de colaboración internacional del docente que declara el programa, se apoya mediante un sistema de evaluación cualitativo, sistémico y de forma integradora, en el cual el producto final se concreta en: elaboración de proyectos, elaboración de artículos con reflexiones propias, evaluación de diseños y metodologías de proyectos, entre otros.

A través del desarrollo de proyectos, los docentes participantes en el programa, en su área del saber específica, consolidan su proceso de formación, actualización y perfeccionamiento, pues desde una dimensión reflexiva, introducen las herramientas que proporciona el programa, realizan búsquedas de fuentes de financiamiento, analizan situaciones cotidianas de la gestión de proyectos de colaboración internacional en su propia área del saber, lo cual contribuye a darle un sentido práctico al programa y a limar las imperfecciones, que aún queden en su formación.

En atención a las demandas educativas de la sociedad cubana actual, a través de la línea de investigación que promueve el programa, permite: sistematizar, evaluar y difundir experiencias innovadoras de los docentes en la gestión en toda su dimensión. Además, contribuye a la generación, aplicación y transferencia del conocimiento. En

este ámbito, los saberes teóricos, éticos y la investigación, se integran como un todo en el mejoramiento del desempeño docente de los profesionales vinculados a este programa. En esta dirección, la reflexión y la acción forman parte de un mismo proceso, en el cual la recuperación de la propia experiencia y el compromiso de los actores involucrados, constituyen elementos significativos para la modificación de la práctica de la gestión universitaria.

El programa tiene como misión la formación por competencias del docente con una sólida preparación-académica y científica, en función de promover el desarrollo de habilidades de investigación, y cambios en su modo de actuación para la gestión de proyectos, demostrando un eficiente desempeño disciplinar donde se conjugan de manera consciente la crítica reflexiva que le permita asumir liderazgo y profesionalismo en los equipos inter, intra y multidisciplinarios. Ello posibilita analizar e interpretar el fenómeno de la internacionalización en el contexto laboral de la organización.

El docente de asume una actitud de:

- Superación personal y profesional permanente.
- Respeto a los derechos humanos y al medio ambiente.
- Compromiso con la profesión y la sociedad.
- Iniciativa, constancia y perseverancia en el desempeño profesional.
- Crítica y reflexión creativa desde una perspectiva personal y profesional.

El docente para la gestión de proyectos de colaboración internacional posee los valores de:

- Responsabilidad en su desempeño profesional.
- Sensibilidad personal para asumir su papel profesional.
- Honradez en su actuación personal y profesional.
- Creatividad.
- Respeto a la diversidad cultural.

En el proceso de formación autodirigido, la autopreparación constituye el núcleo, apoyado por el material elaborado en soporte digital y el intercambio con los profesores que actúan como facilitadores, lo que conlleva un cambio paradigmático porque, sustancialmente, cambia el modelo de actuación investigativa tradicional.

El análisis de los referentes teóricos de la modalidad semipresencial, en la cual se inscribe el programa, ha permitido establecer rasgos que lo diferencian de otros similares en la Universidad. Estos rasgos se definen como situaciones didácticas.

La definición de rasgos o situaciones didácticas se determina a partir de los ejes centrales en el diseño del programa, entre los que se establece una relación dialéctica en la concepción formal y procesual. Desde esta perspectiva, se consideran dos ejes: la flexibilidad y la autopreparación del docente.

El programa se ha organizado en 4 acciones formativas, denominadas de la siguiente manera:

Acción no 1: Seminario Taller: La comunicación como fundamento de la actividad científica en las Instituciones de Educación Superior.

Acción No 2: Curso “Elementos de la gestión del proceso de investigación”.

Acción No 3. Curso: “Gestión de proyectos CTS –Universidad”.

Acción No 4: Diplomado especializado de Gestión de proyectos de colaboración internacional. Trabajo con redes internacionales y escenarios interculturales.

Los docentes participan en una sesión presencial al mes, concebida como el espacio para la reflexión, el análisis, la orientación del trabajo independiente y la evaluación. El trabajo independiente tiene su expresión formal fundamentalmente en la autopreparación de los educandos, en la cual se pone de manifiesto la relación dialéctica entre la dirección y la independencia.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS DEL PROGRAMA POR HORAS Y CRÉDITOS (Anexo 1)

HORAS Y CREDITOS TOTALES DEL PROGRAMA

Horas Lectivas	Horas T.Independ	Total de Horas	Total de Créditos
248	760	1008	21

Consideraciones generales en torno a la flexibilidad del programa.

- La asistencia de los docentes a las sesiones es voluntaria. Estos seleccionan el número de sesiones y horas a participar.
- Los docentes podrán presentar examen de suficiencia en la acción que desee.
- Los docentes pueden adelantar acciones dentro del módulo y presentar la evaluación final correspondiente.
- Los docentes pueden concluir los módulos en dependencia de su ritmo de aprendizaje.

Sistema de evaluación:

Al concluir cada acción formativa, debe evaluarse a través de entrevistas o cuestionarios, la satisfacción de los docentes, con el objetivo de perfeccionar otras ediciones.

Cada acción formativa tiene que diseñar su sistema de evaluación, en correspondencia con los contenidos y habilidades a que da respuesta, con énfasis en las competencias y teniendo en cuenta el cumplimiento de los objetivos.

A cada acción formativa se le da seguimiento en la Planeación Estratégica de la UCf para evaluar su impacto en el desempeño individual e institucional. En especial, en lo referido a las actividades sustantivas descritas en el Área de Resultado Clave Perfeccionamiento del claustro universitario (Planeación estratégica de la UCf, 2011).

Cada módulo con su evaluación tributa al objetivo general del programa que se materializa en la elaboración de un proyecto de colaboración internacional como resultado científico del estudio.

La evaluación final exige del docente la demostración de las habilidades investigativas requeridas, rigor teórico y metodológico y adecuado conocimiento del estado del arte nacional e internacional del tema abordado lo cual se resume en una memoria escrita, que se concreta en un proyectos de colaboración internacional.

Conclusiones:

- Los docentes que tienen la tarea de encauzar en las Instituciones de Educación Superior, el desarrollo Científico Técnico requieren de una formación continua basada en el saber, saber actuar, saber ser, saber estar, querer actuar y poder actuar (competencia)
- En la UCF, el diagnóstico realizado permitió identificar la existencia de un desarrollo científico técnico adecuado y debilidades en la estructura y estrategia institucionales, para una eficiente gestión de los proyectos de colaboración internacional.
- El programa elaborado está basado en la identificación y formación de las competencias de los docentes para la gestión de proyectos de colaboración internacional contextualizada a la Universidad de Cienfuegos.
- La propuesta fue validada por grupo de expertos, destacándose como: relevante, pertinente, adecuada y coherente.
- El proceso investigativo ha permitido constatar que el programa de formación por competencias de los Docentes de la UCF para la gestión de proyectos de colaboración internacional, da respuesta a necesidades actuales.

Citas Bibliográficas:

[1] UCF. Planeación estratégica Curso 2010-2011.

[2] Díaz Mederos, D. et al (2010). *Perfil de competencias de los profesores universitarios para la gestión de proyectos internacionales en la UCF*. Memorias Congreso Universidad 2010, Ciudad de La Habana.

[3] Keenan, Frederick J. y Lionel Vallée. (n.d.). *La gestión de los asuntos internacionales de la universidad*, 1994,

[4] Gacel-Ávila, J. (2006). *La dimensión internacional de las universidades: Contexto, Procesos, Estrategias*.

Bibliografía:

Acosta Hidalgo, Yamila. (2006). *Modelo de Gestión para la Formación y Desarrollo de los profesores a tiempo parcial docentes de la Universalización en la Universidad de Cienfuegos*. Cienfuegos.

Alpizar Fernández, Raúl; Baute Álvarez, L.; Domínguez Domínguez, M. (2002). La evaluación del desempeño del personal docente de la UCF y su papel en el perfeccionamiento de la Educación Superior. Memorias de CD. III Convención Internacional de Educación Superior.

Añorga, Julia. (2000). *Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad*. La Habana: ISP EJV.

Barrios, Edgar. (2006). Gestión de las competencias. CINTERFOR/OIT. ANECA Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Retrieved from www.cinterfor.org.uy.

Baute, L, Domínguez, M. (2003). Papel del sistema de gestión de los recursos humanos de la universidad de Cienfuegos en el perfeccionamiento de la gestión universitaria. Retrieved from www.ucf.edu.cu.

Biasco, I. (2001, June 28). Los sistemas por competencias en el marco de las transformaciones y reformas de la Educación Técnica y Profesional. Retrieved from <http://www.oei.es/eduytrabajo>.

Cañedo, Carlos. (2009). *El modelo Pedagógico de Formación por Competencias*. Universidad de Cienfuegos.

Carlos Alberto Vigil Taquechel, Carlos Alberto Vigil Taquechel, (2001). Algunas ideas claves para la Gestión de Proyectos Internacionales de las Universidades Cubanas.

Centro Interuniversitario de Desarrollo. Seminario Internacional sobre Currículo universitario basado en competencias. (2005, Enero). .

Chirino, M. (2002). *Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. Ciudad de la Habana.

D'Angelo, O. (2005). *Formación por competencias, complejidad y desafío de la educación histórico-cultural, humanista y crítica*. La Habana.

Diego, P. y Marimon, F. (1998). Situación actual y tendencia de futuro a nivel internacional en gestión por competencias. *Revista Capital Humano*, (108), 30-34.

Anexo 1

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS DEL PROGRAMA POR HORAS Y CRÉDITOS

<p>Acción 1. Seminario Taller: La comunicación como fundamento de la actividad científica en las IES.</p>	<p>OBJETIVO GENERAL Desarrollar la competencia comunicativa, a través de habilidades prácticas y teóricas del proceso de comunicación que contribuyan a la socialización de resultados científico-técnicos de los docentes.</p>				
<p>Temas</p>	<p>Horas presenciales</p>	<p>Horas de trabajo independiente</p>	<p>Total de horas</p>	<p>Total de Créditos</p>	<p>Observ.</p>
<p>La investigación y la publicación de los resultados. Redacción literaria y redacción científica. Particularidades de la redacción científica. El estilo de redacción. Las partes de un artículo científico y las peculiaridades de cada una de ellas: título, definición de palabras clave, subtítulos, el resumen, la introducción, el desarrollo, los gráficos, las tablas, las referencias bibliográficas. La publicación de los resultados. La elección de la revista. La indización y el factor de impacto. Las bases de datos de revistas indizadas.</p>	<p>3</p>	<p>13</p>	<p>16</p>		<p>1 sesión</p>
<p>Tipos de conversaciones de liderazgo. El líder como promotor de conversaciones. Principios de la negociación efectiva. Resolución de conflictos.</p>	<p>3</p>	<p>13</p>	<p>16</p>		<p>1 sesión</p>

Escucha efectiva y empática. Aprender a escuchar. Barreras que impiden o limitan la comunicación. Técnicas para superarlas y lograr una comunicación efectiva. La creación de confianza como garantía de éxito.	3	13	16		1 sesión
TOTAL	9	39	48h	1	
EVALUACIÓN FINAL DEL SEMINARIO	Se evaluará a través de actividades prácticas y una evaluación final consistente en la presentación de un artículo científico, una ponencia para un evento o un poster para una presentación. Una parte del grupo actuará como ponente, la otra como panel.				

Acción 2. Curso: Elementos de la gestión del proceso de investigación.	OBJETIVO GENERAL Desarrollar las capacidades para indagar, innovar y gestionar la información y el conocimiento				
Temas	Horas presenciales	Horas de trabajo independiente	Total de horas	Total de Créditos	Observ
La idea de la investigación. Las fuentes de información en una investigación. El problema científico y la situación problémica. Los objetivos o preguntas y las tareas de investigación. La justificación de la investigación. Los marcos teórico y referencial de la investigación. Tipo de investigación y paradigma investigativo.	9	39	48	1	5 sesiones de 4 h
Herramientas para la investigación cualitativa. Herramientas para la investigación cuantitativa. La hipótesis o idea a defender. Muestreo y recolección de datos.	9	39	48	1	5 sesiones de 4 h

Procesamiento de los resultados. Análisis de los resultados. La novedad científica y los aportes prácticos y teóricos. La presentación de los resultados.					
Infotecnología e Información de Frontera. Métodos Modernos de Búsqueda y Revisión bibliográficas. El Web Visible e Invisible. Herramientas Generales. Herramientas Especializadas. Los productos del ISI. La elaboración de Perfiles Especializados de Búsquedas. Los procesadores bibliográficos. Construcción de Bibliotecas Personales de Trabajo y su empleo en la producción intelectual. Inserción de citas y construcción de bibliografías.	9	39	48	1	5 sesiones de 4 h
TOTAL	27	117	144	3	15 sesiones de 4h
Evaluación Final Del Curso	Se realizará a través de seminarios y una evaluación final consistente en la elaboración de una propuesta de diseño de un sistema de gestión de la información para una disciplina.				

Acción 3. Curso: Gestión de proyectos CTS – Universidad.	OBJETIVO GENERAL. <ul style="list-style-type: none"> • Conocer los elementos teóricos fundamentales que permiten la reflexión crítica sobre las relaciones de la tecnología, la ciencia y la educación universitaria para una eficiente gestión de proyectos. 				
Temas	Horas presenciales	Horas de trabajo independiente	Total de horas	Total de Créditos	Observ

Los sistemas científico-tecnológicos y las tendencias de su desarrollo	10	38	48	1	2 sesiones de 5 horas
Ciencia y tecnología en la investigación universitaria. La gestión de sus proyectos.	10	38	48	1	2 sesiones de 5 horas
TOTAL	20	76	96	2	
Evaluación Final Del Curso	Los DOCENTES deberán entregar un proyecto de investigación de su área del saber.				

Acción 4 Diplomado de Gestión de proyectos de colaboración internacional.	OBJETIVO GENERAL Lograr que los DOCENTES se apropien de las herramientas y conocimientos para contribuir al desarrollo de sus competencias específicas para una gestión efectiva de PROYECTOS DE COLABORACION INTERNACIONAL en la UCf.				
Temas	Horas presenciales	Horas de trabajo independiente	Total horas	Total de Créditos	Observ
I. Internacionalización en las IES. Retos y oportunidades	20h	28	48	1	2 sesiones de 8h y una sesión de 4h
II. Trabajo en redes Internacionales.	20h	28	48	1	2 sesiones de 8h y una sesión de 4h
III. Instrumentos de la Cooperación internacional para el desarrollo	20h	28	48	1	2 sesiones de 8h y una sesión de 4h
IV. Modalidades de la Cooperación Internacional.	20h	28	48	1	2 sesiones de 8h y una sesión de 4h
V. La Cooperación para el desarrollo en Cuba	20h	28	48	1	2 sesiones de 8h y una sesión de 4h
VI. Estrategias y cooperación	20h	28	48	1	2 sesiones de 8h y

birregional interuniversitaria.					una sesión de 4h
VII. Evolución del Pensamiento del Desarrollo y la Colaboración Internacional	20h	28	48	1	2 sesiones de 8h y una sesión de 4h
VIII. La Colaboración Norte SUR y Sur-SUR	20h	28	48	1	2 sesiones de 8h y una sesión de 4h
IX. Taller gestión de Proyectos Internacionales	20h	28	48	1	2 sesiones de 8h y una sesión de 4h
X. Tratamiento a la diversidad e intercambio intercultural universitario.	20h	28	48	1	2 sesiones de 8h y una sesión de 4h
TOTAL	192	528	720	15	
Evaluación Final Del Diplomado	Defensa de un proyectos de colaboración internacional elaborado para presentar a una agencia financiadora internacional por parte de los docentes. (5 créditos)				

7th International Workshop on “Internationalization of Higher Education”

The Internationalization of Higher Education in the current international economic context and facing neoliberal globalization

Good practices of interdisciplinary international cooperation between universities and /universities and local development

Ida Castiglioni (ida.castiglioni@unimib.it)

Assistant professor, University of Milano-Bicocca (Italy); President of Intercultural Development Research Institute Europa.

Alberto Giasanti (alberto.giasanti@unimib.it)

Full professor, University of Milano-Bicocca. (Italy).

Abstract

This paper will identify areas of application of good practices which emerged from international research on students', faculties' and workers' exchange and on change agency with intercultural sensitivity, which is at the basis of a new concept of co-operation for local development. Two examples of possible good practices are described such as : 1) The Pilot action-research project on community health and quality of the life in Managua's Barrio Carlos Fonseca (Nicaragua) in 2010; 2) The Intercultural Master on local development and global health inaugurated by Bicocca University (Italy) in 2011.

Key words: co-operation, development, reciprocity, internationalization of universities, intercultural sensitivity, intercultural relations

Introduction

This paper will focus on two themes: a pilot action research on community health and quality of life and an intercultural master on local development and global health. These are two examples of possible Good Practices in the perspective of a model of university as agent of local development.

In a previous paper [Castiglioni, Giasanti, 2010] presented at the 6th conference on universities in Cuba, we asserted that the interdependent relationship among research and education, freedom of teaching and autonomy in academic governance are the guidelines of the European university model [Humbolt 1810]. They have allowed for significant progress in the production of new forms of knowledge and the rise in social well-being. In this time of neo-conservative public policy, this model appears to be questioned in favor of models that merge the development of knowledge with short-term economic interests. Market logic fragments the university mission; universities respond to the growing demand for higher education by creating short degree programs and by regarding students as consumers. The university becomes more and more like a supermarket, able to offer a wide variety of goods to fulfill its clients' needs [Boulton, Lucas 2008].

At the same time, individual universities' autonomy is being questioned through a focus on hierarchies and centralized decision-making. Thus, in the pursuit of private, short-term interests, higher education will function less as a public social project in the mid- and long-term.

These are issues that refer to a series of questions that fuel national, European and international debates on the development of higher educational systems.

So, who will be the main users of university education in the near future? What factors will influence the supply and demand of graduates? Will the tri-level (undergraduate, post-graduate, doctorate) become the general model or will regional or group differences reign? Will universities cooperate more and more with outside partners in research and teaching? If not, how will they compete for their own independence? How will higher educational systems contribute to societal progress? In the ever more internationalized world what will it mean to be a citizen; how will that category be defined?

In this paper we will address only some of these important issues and, perhaps, mainly whether by becoming a citizen itself, universities have abdicated their roles of developers of citizenry. It is possible that through more committed processes of internationalization they will also be able to regain their original educational purpose of creating citizens.

It is important to emphasize how universities' rising number of tasks makes them increasingly important as *agents for local development* [European Commission 2003]. Therefore the university is measured not only on the basis of the quality of knowledge and of the human capital, but also on the level of embedded social capital within a certain region. Value is added in those contexts where suitable skills resulting from constant investment in university education and professional qualification are useful. The university must offer more and more spaces in which people (even those from abroad, and quite far away) can come together, ask questions, make demands and offer experiences. These social and professional practices pass through the university arena and return to their origins enriched by the exchange of new perspectives. The *outside*, stimulates the *inside* through continuous co-mingling of ideas, with critical practice and knowledge that fosters change with a view toward action research. Thus the university becomes a meeting ground for theories and practices that produce knowledge by placing different forms of understanding in dialogue with each other and build connections while maintaining difference.

This is a vision of the university as a critical conscience of society that, perhaps, even requires a rethinking of the role of professors as intellectuals and generators of doubt rather than certainty [Treves 2009; Giasanti, 2009], who base themselves on scientific knowledge that by nature is open to change and thus relative and provisional. Unfortunately this has led many to think that since research is in continuous progress, then nothing could be defined as "scientific" or "certain", in everyday language. In some parts of the world, and prominently in some areas of the U.S.A., the idea of evolution, for instance, is still debated as a belief, an opinion, and not as substantiated scientific theory by a good number of people. The relativity of science needs to be associated with the idea of cumulative knowledge and experience which is a distinctive trait of university

higher education. In this regard we subscribe the appeal of Eugene Scott (National Center for Science and Education-USA) to start thinking about scientists as citizens: if education is decentralized, it means it is also politicized. Therefore, we need to take responsibility, when we talk about the relativity of discoveries and of different perspectives on issues, in order not to obviate the pedagogical construction of a relativist higher education. It is our role, both as intellectuals and citizens, to unfold the laws of the physical world and the folds of humanistic perspectives by using a language that reveals the construction of reality.

Development and Cooperation

If one were to measure the relative good and bad political practices of development and the effects international cooperation has induced at the end of the century, the sum would certainly be negative. The gap between rich and poor has widened and the prevalent economic concept of development still focuses on social, cultural and environmental aspects. One of the principal issues of cooperation is the very ambiguity of the concept of development, which in the most prevalent interpretations, seems to have little to do with the quality of life of communities, the needs of populations or regional resources.

In the years following World War II, development became synonymous with growth and economic wealth, and cooperation came to mean technical aid from 'Northern' countries (the so-called donor countries) toward countries in the 'South' of the world (so-called receiver countries). This has brought about a perverse relationship between donor and recipient countries. The ever-expanding culture of assistance has become more exclusionary and impedes recipient individuals and communities from taking on active and reciprocal roles using their own resources and capacities. Since the '90s, however, (at the international conferences in Rio de Janeiro on the environment, in Vienna on human rights, in Cairo on population, in Beijing on gender, in Istanbul on habitat, in Rome on food and in Copenhagen on social development) international cooperation has tried to challenge important topics like poverty, unemployment and social marginalization with the goal of signaling ways to make development more fair and humane.

Still, it is obvious that development results from a complex material process involving different social agents and that marginalization is a logical consequence of the means of production in certain societies and times in history. It is thus insufficient to add adjectives to the term 'development' ' like sustainable, local, community, participatory, integrated, lasting, alternative, etc. – to contrast the competitive logic that sustains the still primary idea of development as continual economic growth. It is necessary to build or reconstruct a critical culture that is able to question the very content of development and that can strive to create a society based on quality of life rather than quantity, on cooperation rather than competition, on reduction rather than accumulation and limitless consumption [Latouche 2007].

If cooperation is in crisis, it is because still today it is based on ideologies and intervention capitalistic models that come from the end of World War II, which are inadequate today from a social and ethical point of view. From an ethical

standpoint, more than half a century of experience has shown that cooperation is still unevenly weighed in favor of donor countries and functions toward their economic and ideological hegemony. This contributes to the widening gap between rich and poor rather than reducing it. From a social point of view, the application of a Western model of cooperation shows exclusionary strategies of competition [Carrino 2005] in which some fight for dominance over others in an international context of dramatic change in power relationships between no longer hegemonic countries and emerging ones.

Given this, how can we open up a space of critical comparison on ideas and practices of change in which cooperation can take on the role of a research laboratory? A concrete possibility lies in taking the local community as an example. The local community is made up of a strong synergy among a region, a population and a government that represents it. It is the level of organization best placed to strive for a better quality of life and to respond meaningfully to the collective needs of the population. The local community seems to be the de-centered cooperation model of the future since it favors people's direct and active participation in decision-making through suitable local politics.

Furthermore, a critical approach must totally abandon the still wide-spread idea and practice that cooperation happens between donor and recipient countries and should be based on a nexus among regions, partnerships and constructive relationships between different cultural agents who acknowledge each other through the *work of co-operation*. A famous example of direct democracy is the Brazilian "participatory budget" experience in Porto Alegre. This was a grass-roots assembly of citizens' groups, neighborhood groups, grass-roots committees, etc. in which the local population decided where and how to dedicate community funds to improve quality of life. The goals of this grass-roots participation are to fairly distribute resources and to build a regional regulatory panel compatible with the demands and needs of the local population.

Building these local societies' fair networks can be defined as a *bottom-up co-operation*, which is also a world strategic network. This project, through the participation of Local Social Forums and Local Governments, has started building this new form of co-operation [The New Municipium, 2003].

Taking the region as a system implies considering it as a seat of continuously transforming integration processes between nature and culture, and as a place of exchange among different communities. Such a practice requires an inter-cultural approach that acknowledges these differences and can put their synergy and complementarity to good use. This can only happen if we restore the etymological meaning of the word co-operation, *to operate jointly* understanding that mutual aid allows for a better solution to local problems. Furthermore, local regions can make important contributions by opposing issues that derive from current global development such as [Carrino 2005]: excessive urbanization, the phenomenon of social disintegration; regional vulnerability, marginalization of weak areas, the consequences of conflicts, etc.

Therefore, the goal of a de-centered co-operation process is to construct a complex exchange network among local communities. These exchanges, understood as laboratories of action-research, allow comparisons of culture and

different experiences as well as trials of possible alternative solutions through intercultural projects that stimulate positive change.

University as co-operation agent

It seems urgent to revise the notion of the current culture of co-operation as an uneven balance between haves and have-nots. The contribution universities can bring to this discussion is an important one; even more so if they become part of this “new culture” of co-operation. Their role should remain one of training and research on the one hand, but also one of systematizing various inputs coming from social actors on the field, both locally and internationally. For instance, collecting anecdotal information from local communities in their interaction with co-operation agents and reframe them into more theoretical coherent perspectives would be an important task that would support a different direction in working with developing contexts: it would mean a more accurate and perhaps replicable intervention. More so, it would support a logic of reciprocity and exchange. In a perspective of economical de-growth, there is much more to learn about, say, recycling and self-sustainability from countries like Cuba than from the United States, but one can find this in project reports, rarely in academic literature. Activating resources for the systemization of information and inputs would create nomothetic data that could make experiences comparable and interventions transferable. Transferability of theories and practices is a topic that has in fact not received enough attention in the co-operation literature. After the demises of several aid projects from the Sixties on, there has been an awareness of the inadequacy of the transfer of technology from richer to poorer countries, but there is still little awareness that behaviors and practices can also not be transferred from one cultural context to another, unless they are reprocessed and revised with a different cultural framework. Not only a project should be seen through the eyes of the so called recipient, but also through a perspective which takes into account the interaction between this subject and an outsider (once donor) in a dynamic of exchange. This implies an intercultural competence which is often a neglected subject in many professional trainings for co-operation. At best, students are prepared to deal with their own emotional changes which might occur when shifting cultural context, but not enough is being done to stress the importance of recognizing differences, accepting them for what they are, work through and with them in order to construe a mutual achievable goal and prepare a setting for reciprocal learning between stakeholders.

There is space for the training and qualification in this regard of both students, faculties and staff of higher education institutions that are dealing with decentered co-operation. Most of the exchange programs between universities have the underlying philosophy that is the contact itself between people and organization to promote the recognition and appreciation of differences, stretching to the ability to work together as partners or team members. Research shows that contact with cultural differences without preparation is bound to reinforce stereotypes and divisions [Pettigrew, 1997; Stephan, 1985]; nevertheless

very little has been done to compensate this deficiency in exchange programs, which are, at present, the core of many efforts for internationalizing universities. We propose here the creation of a model of a transnational and intercultural network of universities in which this concept can be implemented. The TINU (Transnational and intercultural network of universities) should involve 1) local communities where they are based and/or communities where development projects have been set; 2) researchers both from academic settings and from agencies operating in a territory; 3) Astudents, possibly from different contexts and/or countries; 4) faculties and staff of universities and different organizations. The idea is to have an interconnected process of learning among these subjects which all would share a platform of common language about the recognition of differences and of their potential, about the ability to process intercultural ethical issues and about the capacity of transferability. This would create a communal competence that would allow the network to operate at a level of technical and humanistic performance that would support the creation of new models of respectful interventions and creative modeling of research and applications. This approach can be a different approach to internationalization that can foster, at least in this domain of studies, a true ethnorelative mindset. It is through an ethnorelative perspective that the idea of partnership can assume the meaning it was evoked for , in the sharing of goals and the creation of third cultures [Bennett, 2004; Castiglioni, 2009] which encompass values, behaviors, communication styles and cognitive styles of the actors. Internationalization therefore is seen here not as a way to make our universities a more cosmopolitan place seasoned with some political correctness and a few courses taught in a different language, but as a way to prepare new citizens for an enlarged world. A world which demands more responsibility not only for a sustainable physical environment, but also for a more sustainable social environment in which intercultural competence becomes a central piece of people's education to guarantee autonomy of development and mutual learning.

The Pilot action-research project

The intercultural master inserts into an action-research programme which offers to the students and professors of the participating universities a chance to interact, also through fieldwork, in the context of integrated local development activities, collaborating with institutional actors and civil society organizations. The programme, based on a partnership agreement between the universities Bicocca (Italy) and UNAN of Managua (Nicaragua), was born from the encounter between a variety of disciplinary and professional experiences and aims at developing a new approach to global health in Latin America. Through an interdisciplinary and intercultural approach, it offered new, extraordinary opportunities of learning and human progress. In particular, the action research project between Universities and local communities has seen the first, experimental interdisciplinary investigation, conducted in the Barrio Carlo Fonseca a Managua, which involved students and professors of Bicocca and the Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, with the contribution of all departments and all faculties of the latter university to the design and

implementation of the project. The program of the Interuniversity and Intercultural Network, foresees that this experience could extend to all the universities of the network and their territories, under the broad idea that the universities should increasingly act as agents for local development.

It is interesting to note that the project develops from an initial successful partnership, established since 1986, between the Paediatric department of the Bicocca University Faculty of Medicine, directed by professor Giuseppe Masera, and the La Mascota Hospital in Managua which brought to the sustainable establishment of a Paediatric Oncology Centre in that Nicaraguan hospital. Based on that experience and that fruitful relationship, the pilot action-research project in Managua's Barrio Carlos Fonseca was initiated, aiming at extending the experience to an increasing number of communities in Nicaraguan and possibly to other Latinamerican countries. The project integrates community health teaching, thus the analysis of transnational processes and decisions that influence health globally and their interaction with national and local health systems, to the interdisciplinary and intercultural experience, involving all the Faculties of the Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN, Managua) and for the Bicocca University the Faculties of Medicine, Sociology, Statistical Sciences, Mathematics, Physics and Natural Sciences, The Bocconi University (Italy) is also involved with its Center for Research in Health and Social care management .

The adopted methodological approach is based on both a local and an international dimension. The first coordinated by an Interdisciplinary Experimental Workshop, and the second one based on systematic interchange between partner universities. Health issues are analysed with an interdisciplinary focus and an integral approach toward the multiplicity of determinants of health and life conditions of the population and the complexity of their interactions.

UNAN's interdisciplinary workshop collaborates with the national government, the metropolitan municipality of Managua, local Institutions, health and social services, NGOs, volunteer and community organizations, in order to promote synergies, optimize resources and improve public policies. The idea of a pilot project, with flexible project modules of an integral intervention on the field, justifies the adoption of participatory approaches involving the local community, which is no more the beneficiary of those interventions, but the main actor in the search for an better quality of life.

The National Autonomous University of Nicaragua-Managua UNAN and Bicocca University have been conducting since 2010, an intercultural and interdisciplinary program in Barrio Carlos Fonseca Amador , District 5 in the city of Managua as a new experience of work as it links University and Community. This work is to promote interdisciplinary programs that allow you to configure a more active academic model with the socioeconomic and cultural context of the country through the transfer of the social value of knowledge held by the university in working with communities. It is contributes to the solution social problems and raise the quality of life of local people, The academic program involves various careers in the social sciences, humanities and medical, which has developed a comprehensive diagnosis in the neighborhood 'Carlos Fonseca Amador'. One of

the strategic integration of UNAN-Managua and Bicocca University is to strengthen the commitment to Nicaraguan society, contributing to the solution needs, specific problems and challenges with emphasis on the most vulnerable through social research and impact on public policy. Similarly, a second strategic objective is to enhance quality and relevance of the university articulation with their environment (people, companies, state, social and political organizations) through social and cultural integration and academic dissemination. The analysis of social and health services in the neighborhood of the city means: a) to assess their real impact with the community, b) to develop integrated strategies for action, c) to coordinate all activities for more effective intervention.

The Intercultural master on Global Health

In the context of a partnership project between different universities financed by Fondazione Cariplo (Italy), in the academic year 2010-2011, Bicocca University inaugurated a 160 hours bilingual master, taught simultaneously in Italian and Spanish. Professors and students had a diverse background (sociology, anthropology, medicine, economics, political science, informatics, statistics, intercultural communication, psychology, and public health) and were evenly distributed between Italians and Latinamericans from universities of Argentina, Chile, Cuba, Italy, and Nicaragua. The experience contributed to the consolidation of the pre-existing collaborations and fostered new ones. Among other things, it demonstrated the ease of interactions between the participants, without resorting to systematic translation or to a third, working language (i.e. English). Through an interdisciplinary and intercultural approach, it offered new, extraordinary opportunities of learning and human progress. It was a good occasion for the students coming from Latin America to talk about culture general and culture specific differences. Moreover, it was an extraordinary experience for many of them to dig in not only their “national” differences but also in their regional, gender, age, professional and disciplinary diversity. This intentional process of raising awareness around difference in a constructive way, has allowed the group to be able to tackle difficult tack projects during the course and to take on new personal and professional challenges for the immediate future. The project has had the support of the rector and the entire university of Milano Bicocca, inaugurating a season of international and intercultural programs of excellence which is bound to leave a footprint in the European and Latin American scenario.

The program of the Interuniversity and Intercultural Network, foresees that this experience could extend to all the universities of the network and their territories, under the broad idea that the universities should increasingly act as agents for local development.

Conclusions

Recognizing the influence of globalization implies extending the scope of the analysis, and consequently of the action beyond national borders and processes. However, it also implies recognising the increasing global interdependence and

interconnectedness, allowing for intensive interaction and interchange of ideas and experience between distant local communities and their institutions. As our experience shows, in the common search of appropriate solutions for local development, the intercultural encounter offers a unique opportunity for interuniversity cooperation.

References

- Benda, J.(1946). *Trahison des clerics*, Grasset, Paris.
- Bennett, M. J. (2004). *Becoming interculturally competent*. In J.S. Wurzel (Ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Boffi M., Castiglioni I, Giasanti A. (2011). *Contemporaneous university as agent for local development*, I UNISS international scientific conference YayaBociencia 2011.
- Boulton G., Lucas C.(2008). *What are universities for ?*, LERU, Leuven.
- Castiglioni I. (2005). *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*. Carocci, Roma.
- Castiglioni,I. (2009). *La differenza c'è. Gestire la diversità nell'organizzazione dei servizi*, FrancoAngeli, Milano.
- Castiglioni I., Giasanti A. (2010). *Co-Operation for development as a way to internationalize universities*, University 2010,7° International Congress of Higher Education, Cuba.
- Carrino, L. (2005). *Perle e pirati. Critica della cooperazione allo sviluppo e nuovo multilateralismo*, Erickson, Trento.
- European Commission (2003). *The Role of the Universities in the Europe of Knowledge*, Bruxelles.
- Giasanti, A., Martinotti G. (1977). *The Robbed Baron: The academic profession in the Italian university*, in "Higher Education",6.
- Giasanti, A.(2009). *Il ruolo critico dell'intellettuale in Treves R. Spirito critico e spirito dogmatico*,Franco Angeli, Milano.
- Giasanti A, Missoni E. (2011). *Global health and development as an interdisciplinary and intercultural opportunity for interuniversity cooperation*, II° Congresso Nazionale CUCS sulla Cooperazione Universitaria, Padova.
- Humbolt, W. Von,*Über die innere und aeussere Organisation der hoeheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* in Leitzmann et

- al., eds. Wilhelm von Humbolts Gesammelte Schriften, Ban X, Berlin 1930-35.
- Kant I. (2006) Critica della ragione pratica e altri scritti morali, trad. it., Utet, Milano.
- Latouche, S. (2006). Le pari de la décroissance, Librairie Arthème Fayard, Paris.
- Pettigrew, T. F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(2), 173-185.
- Stephan, W. (1985). "Intergroup relations", in Lindzey G. & Aronson E. (eds.), *Handbook of Social Psychology*, Random House, New York, vol.2, 3rd ed.
- The New Municipium (2003). European Social Forum, Saint Denis.
- Weiler, H. (2005). Ambivalence and the politics of knowledge: The struggle for change in German higher education in "Higher Education", 49.

Título: ENTRE LA INTERNACIONALIZACIÓN Y LA GLOBALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA. TENSIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Autor: Esp. Sergio Ricardo Quiroga

Coordinador de Investigación Instituto Cultural Argentino de Educación Superior – ICAES
Villa Mercedes – San Luis.

Email: icaefinv@yahoo.com.ar

Proyecto; Tendencias y Cambios en la Educación Superior. Su Impacto en los Postgrados, en particular en los de Educación Superior – Universidad Nacional de San Luis - PROIPRO 4-0210

Introducción

En esta elaboración, pretendemos caracterizar brevemente los rasgos más sobresalientes que alcanza la Cooperación Internacional en Educación Superior de los países latinoamericanos y del MERCOSUR, el fenómeno de la internacionalización y la cooperación internacional y el análisis de posibles perspectivas y posibles estrategias que puedan utilizar los países latinoamericanos para desarrollarlas como instrumentos; se repite muy cerca: estrategia relevante en el tiempo de la globalización.

A menudo se ha señalado que las tres misiones tradicionales de la universidad son la docencia, la investigación y la extensión, aunque la función principal de estas usinas de ciencia, pueda caracterizarse como el descubrimiento del conocimiento a través de la indagación institucional, su comunicación y su enseñanza. ¿Es posible agregar a estas tres misiones tradicionales la de institucionalizar el desarrollo de la internacionalización y la cooperación internacional? La internacionalización está implicando el establecimiento permanente de una cultura institucional que valora las perspectivas interculturales, promueve y apoya la interacción internacional, la cooperación y el intercambio. Las Instituciones de educación superior comienzan a vivir la transformación en sus estructuras, el nacimiento de nuevos campos científicos y tecnológicos, la reorganización de la investigación y capacitación y la búsqueda de soluciones a problemas complejos

Existen diversas iniciativas, gran cantidad de programas y proyectos internacionales en los cuales investigadores, docentes, estudiantes y directivos han participado en los últimos años, y que dan cuenta de la importancia estratégica que éstos tienen. Pero, a pesar de ello, la falta de planificación, las falencias organizacionales, la ausencia de fondos financieros de contrapartes para programas internacionales, la fragmentación en la gestión de las relaciones internacionales y en muchos casos, la falta de

institucionalización de las Secretarías de Relaciones Internacionales en la mayoría de las universidades y unidades académicas, son algunas de las debilidades institucionales que se está exponiendo en una mirada macro de las universidades latinoamericanas y que nos animan a pensar que la definición y ejecución de políticas específicas de internacionalización contribuirán a transformar a las mismas en grandes fortalezas.

En este contexto resulta adecuado revisar y reorientar las políticas de internacionalización que atraviesan a las universidades latinoamericanas mediante una reflexión y un diálogo maduro y permanente entre todos aquellos actores que tienen la responsabilidad de gestionar y/o formular acciones de carácter internacional. En la actualidad, la revolución tecnológica (comunicaciones y transporte), han modificado sustancialmente las posibilidades de interrelación entre los distintos habitantes del mundo. Esta situación coloca a las Oficinas de Relaciones Internacionales de las Instituciones de Educación Superior, en la necesidad de dar respuestas a los nuevos retos que se plantean desde los distintos ámbitos internacionales.

El diseño y puesta en marcha de políticas de internacionalización de la educación superior, por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias del MECyT (a finales del año 2006), a través del Programa de Promoción de la Universidad Argentina, como así también, el programa de Movilidad de MERCOSUR PMM cofinanciado por la Unión Europea (por un monto de cinco millones trescientos mil euros) a partir del año 2008, han situado a las universidades argentinas frente a la posibilidad histórica de promover y articular nuevos proyectos internacionales que atiendan las necesidades propias, pero ya en el marco de una estrategia de desarrollo e integración regional. Aceptar este reto supone crear, generar y definir políticas institucionales que impacten fuertemente en el fortalecimiento de los procesos de internacionalización, de manera que las mismas, puedan interpretar las actuales tendencias mundiales y regionales que influyen la educación superior mundial. En un tiempo en que el fenómeno de la globalización y de la fragmentación trasciende los diferentes ámbitos, las sociedades buscan transitar hacia nuevos paradigmas que requieren mayor reflexión y capacidad interpretativa de parte de los individuos, como así también, una mayor capacidad de planificación y de adaptación de parte de las instituciones de educación superior para poder enfrentar la complejidad del mundo actual.

EI MERCOSUR

El 26 de marzo de 1991 Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay suscribieron el Tratado de Asunción, creando el Mercado Común del Sur, MERCOSUR, el cual busca la integración de los cuatro Estados Partes, a través de la libre circulación de bienes, servicios y

factores productivos, el establecimiento de un arancel externo común y la adopción de una política comercial común, la coordinación de políticas macroeconómicas y sectoriales, y la armonización de legislaciones en las áreas pertinentes, para lograr el fortalecimiento del proceso de integración. Los países que conforman el MERCOSUR en general, buscan manejar una política conjunta sin asumir compromisos con terceros países que puedan afectar su integración. Sin ser la Educación Superior la excepción a la regla, las acciones formuladas por este organismo pretenden crear un bloque que tiene dos actividades contrapuestas: se liberaliza en su interior pero que asume una posición de defensa ante los acuerdos fuera de sus fronteras. La Educación Superior juega un papel muy importante en el proceso de integración y es por esto que, desde la firma del Tratado de Asunción en 1991, se constituyó, dentro del Protocolo de Intenciones suscrito por los Ministros de Educación de la región, lo que se llama el Sector Educativo de MERCOSUR (SEM) o MERCOSUR Educativo como un espacio para el tratamiento específico de la educación.

EI MERCOSUR universitario

El proceso de integración universitaria ha avanzado lentamente, pero se han dado pasos fundamentales: acuerdos sobre reconocimiento de títulos, procesos de acreditación de carreras y acuerdos sobre funcionamiento de las agencias de evaluación. Existe además, una experiencia de cooperación⁶ interuniversitaria regional a través del Grupo de Universidades de Montevideo (12 instituciones de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Chile). También se ha incrementado el intercambio académico entre distintas universidades de Argentina con Brasil, Bolivia, Uruguay y Chile. (Pérez Lindo, 2008:39). Se ha completado también el Mecanismo Experimental de Acreditación (MEXA) que se aplicó a carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina y se ha puesto en marcha el SAM (Sistema Permanente de Acreditación de Carreras de Grado del Mercosur). Se ha creado el Programa de Movilidad de Docentes de Grado (MARCA), el Centro Regional de Enseñanza e Investigación en Meteorología y Ciencias Afines. También se ha propuesto organizar un Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior.

De esta manera, se tienden a consolidar los mecanismos de evaluación y acreditación universitaria para lo cual las distintas agencias nacionales se encuentran cooperando y acordando criterios comunes. En la era de la globalización y de procesos de internacionalización crecientes de la educación superior, el principal desafío de la cooperación universitaria aparece en el encuentro de marcos y criterios comunes para hacer frente a la diversificación institucional, a las diversas culturas académicas y a la fragmentación de los planes de estudio. Se trata de apreciar las diferencias y a “los otros”

como actores y socios del cambio y la transformación social, reconociendo sus aportes. Resulta imprescindible, en el nuevo milenio que las organizaciones académicas o investigativas y las universidades desarrollen competencias y valores profesionales con el propósito de adaptarse a los rápidos cambios que se están produciendo. La globalización que vivimos, resulta de procesos de contracción, de “síntesis simulada” de tiempo y espacio, y este proceso coloca a la educación superior en proceso de transformación que afecta a personas, conocimientos, tecnologías, valores e ideas que trascienden fronteras e influyen a cada país de manera diferente, según su historia, cultura, tradiciones, y prioridades. En tanto, la internacionalización descansa en la soberanía de las naciones y las relaciones entre los estado-nación de los países; en sus diferencias e identidades culturales; metas, prioridades y estrategias de desarrollo (Aponte, 2006) La internacionalización representa una respuesta de la educación superior mediante la cual cada país e institución, desde cada lugar, intenta responder a lo global e interactúa localmente con el mundo. La integración regional para el desarrollo es un proceso en donde convergen prioridades y urgencias.

Temas como el Desarrollo Humano y gestión del cambio en la educación superior, la profesionalización, las competencias, valores y desarrollo individual y grupal, la introspección, autoestima, autonomía y trabajo en equipo, el desarrollo de competencias para la investigación científica: (métodos, instrumentos y diseños de investigación) el desarrollo de competencias para la comunicación científica, la exposición, debate y estrategias comunicativas y el desarrollo de competencias para la cooperación internacional aparecen progresivamente en la agenda de la educación superior internacional. Teniendo en cuenta los lazos históricos y la cooperación estratégica entre América Latina, El Caribe y Europa, bajo la Presidencia francesa de la Unión Europea, los Ministros de Educación de estas tres regiones expidieron, en el 2000, la Declaración de París, con el propósito de construir un Espacio Común de Enseñanza Superior en América Latina, el Caribe y Europa (ALCUE), que facilite la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo, la evaluación, la calidad y la convergencia de los sistemas de Educación Superior de las tres regiones. 8 Una herramienta de cooperación, PREFALC (Programa Regional Francia-América Latina-Caribe), financiado por Francia desde el 2001, contribuye específicamente a la convergencia y articulación de los sistemas de Educación Superior entre las tres regiones, implantando módulos de formación integrada de nivel master, en asociación con universidades de América Latina y el Caribe. Distintos programas, redes e instrumentos de cooperación universitaria contribuyen igualmente al proceso de convergencia y articulación de los sistemas de

Educación Superior tanto en América Latina y el Caribe, como entre estas dos regiones y Europa. Entre ellos se pueden citar el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y Caribe (IESALC) de la UNESCO, la Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), en especial el programa “Educación Comparada” y el PIMA (Proyecto de Intercambio y Movilidad Académica), los programas y acciones de la Organización Universitaria Interamericana (OUI), a través del IGLU (Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario), las Redes de universidades como la Red RIACES (Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación superior) con sede en Madrid.

La Internacionalización de la Educación Superior:

La internacionalización de la educación superior ha experimentado recientemente una ampliación en su dimensión que motiva profundos y necesarios debates para la toma de decisiones en materia de política educativa en los países del mundo. La internacionalización del currículo es una de las expresiones de la dimensión internacional de la universidad. En ella queda explícita la voluntad de la comunidad universitaria, de llevar a la acción la estrategia de internacionalización. Un currículo internacionalizado va más allá de los contenidos y de la manera en cómo se diseñan los programas académicos de cara al nuevo orden mundial. Junto a este esfuerzo, se debe propiciar un ambiente internacional y multicultural, en el cual la integralidad del propósito formativo, sea una oportunidad para los miembros de la comunidad universitaria de crear nuevas formas de interrelacionamiento y de interdependencia, que se deben tener en cuenta en el momento de plantear la estrategia de internacionalización. Knight (1997) señala que internacionalización es “el proceso de integrar una dimensión internacional dentro de la investigación, la enseñanza y las funciones de servicio en una institución de educación superior”. Gacel (1999) ha sugerido que la “internacionalización es un proceso integral, internacional e intercultural en la misión y en las instituciones de educación superior, de tal manera que sean inseparables de su identidad y cultura”. Didou (2000) caracteriza a la internacionalización como un esfuerzo sostenido y sistemático para hacer que la educación superior responda ante los requisitos y desafíos relacionados con la globalización de las sociedades, economía, trabajo y mercado.

Estamos advirtiendo entonces, que aparecen nuevos modos de relación entre las personas, y los cuerpos sociales y expuestos en las prácticas,; situación que expone por un lado, la crisis de identidad de la educación física latinoamericana, la diversidad y transformaciones de las unidades académico-curriculares universitarias, la limitación de las organizaciones deportivas tradicionales (que se vieron superadas por su falta de

adaptación a los nuevos entornos sociales dinámicos), la aparición de nuevas formas de gestión y nuevas organizaciones deportivas dominadas por el mercado, la aparición de los nuevos espacios culturales y/o deportivos como gimnasios, los *"personal trainers"*, el deporte mediático, las nuevas relaciones y modos de concebir al cuerpo, la música y otras especialidades vinculadas con la educación física.

Sin embargo, y pese a los esfuerzos realizados, se siguen registrando indicadores macroeconómicos y sectoriales, que presentan a la región como una zona de sensibles inequidades y asimetrías. El proceso de integración debería ayudar a superarlas tanto al interior de cada país como a nivel de la región, promoviendo acciones que contemplen las asimetrías, fortalezcan el dialogo y consoliden la equidad. En general, la Cooperación Bilateral se desarrolla, en el marco de convenios celebrados entre los países, mediante los cuales, se establecen los alcances y la modalidad de la cooperación para cada caso. Las relaciones de cooperación en educación superior entre la República Argentina y otros países en este ámbito, son las mantenidas con Alemania, con Francia, con Italia, Australia, Bélgica, Brasil, Chile, China, Estados Unidos, Finlandia, Hungría, México, y Portugal entre otros países. La cooperación en el ámbito multilateral sirve para fomentar la investigación científica y la innovación tecnológica entre grupos de investigación de diferentes regiones del mundo. Existen formas de Cooperación multilateral en Programas de la Organización de Estados Americanos (OEA), en el Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología (CyTED) en el ámbito iberoamericano, y la cooperación con la Unión Europea (UE). Ésta tiene diferentes programas, en los que puede participar América Latina, tales como el VI PROGRAMA MARCO, ALFA, ALBAN, @LIS (, etc.).

La Educación Física y el deporte en la sociedad latinoamericana

Asistimos a un tiempo de crisis, de transformación de las identidades, de nuevas tendencias y formas inéditas de relacionarse los hombres con la educación física y el deporte, las ciudades modernas, lugares donde viven la mayoría de los seres humanos, nos están mostrando inéditos estilos de vinculación entre el hombre y el deporte y la actividad física, al mismo tiempo en que se modifica su relación con el espacio urbano y simbólico, y donde influyen practicas corporales regladas y libres, como así también y experiencias lúdicas distintas e improntas mediáticas y culturales diversas. Las nuevas estéticas, las culturas urbanas y suburbanas, las formas diversas en que nos relacionamos con el cuerpo, el espacio social y el entorno, los nuevos imaginarios sociales, las influencias mediáticas, las interacciones y comunicación paralingüística, la transformación y desarrollo de los espacios deportivos y verdes urbanos (con el advenimiento de progresistas políticas públicas), y las culturas ciudadanas influyen sobre

las prácticas corporales, deportivas y lúdicas de una población.

Cooperación en Educación Física y Deporte:

La Cooperación Internacional en educación física y deporte es apenas incipiente en la actualidad y debe desarrollarse aun más en los países latinoamericanos y del MERCOSUR. Sin duda, la realización de tres foros de educación física, deporte y recreación y múltiples actividades entre los actores de esa organización, han dado un fuerte impulso a los procesos de integración y cooperación en educación física y deporte. Los Foros se han realizado en Buenos Aires (Argentina) en el 2006, en San Carlos de Cojedes en Venezuela en el 2007 y en Quito (Ecuador) en el 2008, integrando organizaciones no académicas y académicas de Brasil, Argentina, Venezuela, Ecuador y Colombia, entre otros países. Los Foros no sólo han reunido a organizaciones académicas, sino también a movimientos sociales, sindicales y funcionarios de los estados participantes. La Carta de Quito del 10 de Octubre del 2008, formulada en el último Foro realizado con la participación de investigadores, dirigentes y gestores deportivos de distintos países latinoamericanos, expresa que “un conjunto de instituciones, organizaciones sociales y sindicales, autoridades de Estado, se reunieron en Quito – Ecuador, en el periodo del 08 a 11 de octubre de 2008, en ocasión del III Foro MERCOSUR Latinoamericano para la Democratización del Deporte, la Educación Física y la Recreación y promovieron el documento denominado como Carta de Quito. También debemos considerar un paso más en la integración latinoamericana en educación física y deporte, a la reunión de julio en Asunción, Paraguay. Las conclusiones de La Cumbre Social del Mercosur, celebrada en Asunción, Paraguay-durante los días 21 y 22 De Julio del 2009 mostraron el interés de los participantes para profundizar procesos de integración regional. En esa ocasión, los representantes de las Instituciones participantes concluyeron en considerar al Deporte como Idioma Universal y actividad propicia para la comunicación e Integración del Mercosur y Latinoamérica., ratificar la necesidad de inclusión de la educación física, el deporte y la recreación como espacio curricular en los diferentes niveles del sistema educativo y en los espacios laborales, fortalecer el reclamo de la incorporación de los temas de la Educación Física, El Deporte y La Recreación en la agenda de los gobiernos del Mercosur y Latinoamérica.

Conclusiones:

En este marco, debemos comprender que, las políticas de internacionalización de la educación superior, van reorientando paulatinamente sus formas de programas de movilidad académica y estudiantil tradicionales, hacia la constitución de redes y alianzas estratégicas inter-universitarias, en los cuales la inserción en nuevos escenarios significa

el primer éxito. Por eso, es necesario, el fortalecimiento y viabilidad de las instituciones públicas y locales ante la privatización del crecimiento y la comercialización transnacional, , la internacionalización de licencias y certificaciones de las instituciones transnacionales a través de organismos multilaterales, acuerdos regionales y locales, el desarrollo de redes de colaboración entre instituciones y red de redes (como la RED UNITWIN UNESCO y la RED de Cátedras de Educación Superior basadas en la complementariedad, solidaridad y el desarrollo sostenible),. el fortalecimiento de las instituciones a través de redes como las MACRO Universidades de la América Latina y el Caribe (4 años), UNICA (40 años), ATLANTEA (12 años) Grupo Montevideo, UNMAZ, ANUIES 14 y la promoción de las iniciativas para la internacionalización de las instituciones. Las instituciones de Educación Superior ya no pueden concebirse en forma aislada, es su deber la integración intercultural e internacional, pues se han convertido en "actores con vocación de integración regional" (*Declaración de Cartagena de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, Cres 2008*);. pero también, es urgente el desarrollo de formas de creación autóctonas, que nazcan y germinen en cada uno de nuestros países. Se reitera así la iniciativa Enlaces, producto de la Cres 2008, ideada como un espacio de encuentro en comunidad de los países de América Latina y el Caribe en materia de Educación Superior.

Atendiendo a la importancia asignada a esta clase de procesos de internacionalización,, fundamentados en los alcances no económicos de la integración regional, se hace necesario proponer una mirada exploratoria y profunda sobre una serie de experiencias que han seguido los países que participan del Mercosur. Además es preciso llamar a la reflexión a la comunidad Latinoamericana y del Caribe, para estimular, a través de cada una de sus instituciones de Educación Superior y los distintos entes gubernamentales, a la cooperación y colaboración en materia de Educación Superior para lograr el desarrollo regional con nivel de competitividad trascendente.

En la era de la comunicación y el intercambio global, es relevante considerar que la colaboración, la interactuación y la compatibilidad en el ambiente internacional son elementos estratégicos a tener en cuenta para estimular el perfeccionamiento de las prácticas institucionales y el dinamismo creativo e innovador de las comunidades científicas y universitarias. Esto es relevante, para la formulación e implementación de respuestas eficientes a los desafíos de alcanzar el desarrollo compartido y sustentable. Esta demanda de compartir y colaborar, debe constituir uno de los principales retos de las instituciones de Educación Superior de la región, puesto que implica rediseñarse y superar los modelos asistencialistas extranjeros; los cuales, en muchas ocasiones, coloca

a las instituciones en condiciones no adecuadas a la realidad latinoamericana.

Deberíamos entonces, examinar críticamente si la cooperación comprende esferas personales o institucionales y en cómo enfrentar las dificultades para articular la oferta internacional con la política interna en cada universidad en una clara estrategia de buscar concebir a la cooperación como parte integrante de las misiones institucionales de los establecimientos y sistemas de educación superior. Si esto es así, la comunidad universitaria debe pensar o repensar en cómo articular los intereses diversos de los diferentes grupos como los docentes, investigadores y estudiantes. Finalmente, no debemos olvidar la faz política en la estrategia de internacionalización y cooperación que supone sintonizar, los lineamientos de política de desarrollo nacional e internacional para poder entrar en planes presupuestales de convocatorias multilaterales, ingreso que siempre constituye éxitos y capital social para la organización académica que lo logra.

Bibliografía:

Barsky O., Sigal V. y Dávila M. (compiladores) (2004). "Los desafíos de la universidad argentina". Editorial Universidad de Belgrano y Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Octubre 2004.

Buarque, C. (2005) "Universidad sin fronteras". Seminario internacional "La internacionalización del conocimiento: un desafío para las redes de cooperación regionales". Junio 2005.

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 del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México. Enero de 2005.

Fernandez Lamarra N. (2003). La Educación Superior argentina en debate, (. Buenos Aires:) Eudeba, Buenos Aires

Fernandez Lamarra N. (2007). Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina, (. Buenos Aires:) IESALC- UNTREF, Buenos Aires

Gómez Isa, F. (1999). El derecho al desarrollo. Universidad de Deusto, Bilbao. 16 Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Año (2003). "Reformas e innovaciones en la educación superior en algunos países de América Latina y el Caribe entre los años 1998 y 2003".

Informe de la Subcomisión para el Mejoramiento de la Educación Superior (1992) *Informe Juri*, Subcomisión II, M.E.C.T, junio.

Mora J. G. y Fernández Lamarra, N. (2005) "Educación superior. Convergencia entre América Latina y Europa". Buenos Aires Editorial de la Universidad Nacional de Tres de

Febrero. Junio 2005.

Pérez Lindo A. (2008) Secretaria de Ciencia y Tecnología - Plan Estratégico Nacional de CTI Bicentenario (2006-2010) Ejercicio 2020: Escenarios y estrategias del CTI Grupo Educación Superior, Buenos Aires.

Petrucci V. L. (1998) *A Democratização de Conhecimento Científico e Tecnológico*. Ponencia II Congreso Brasileño de Periodismo Científico.

Peirano F, Salazar M. (2002) "Indicadores de la sociedad del conocimiento. Aspectos conceptuales y Metodológicos"(En C. Bianco y G. Lugones) Bianco C. y Lugones G (comps). .REDES, Centro de Trabajo sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior. Documento de Trabajo N° 2, 26 de Noviembre.

Pugliese, J. C. (2003) "Política de Estado para la universidad argentina". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Mayo.

"Bases para una nueva ley de educación superior" (2005). Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Junio

Recondo, G. (1997) "Identidad, Integración y Creación Cultural en América Latina. El desafío del MERCOSUR". (Buenos Aires:) Ediciones UNESCO. Buenos Aires.

Satolongo Codina y Delgado Díaz (2006) "La Revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo". Clacso, Buenos Aires.

A SOLIDARIEDADE: UM PRINCÍPIO BÁSICO NA COLABORAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADES CUBANAS E O INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO HUAMBO



Autores: Miranda Lopes Miguel Ph.D
Diretor Geral do Instituto Superior de Educação do Huambo (ISCED
– Huambo)
E_mail: mirramiguel@hotmail.com
MSc. Ana Alexandre Pereira Robalo
Chefe de Departamento de Recursos Humanos ISCED - Huambo
E_mail xandarobalo@gmail.com
Dr C. Alberto Hernández Flores
Colaborador Cubano ISCED - Huambo
E_mail ahflores1981@yahoo.es

RESUMO

Neste trabalho avaliam-se os resultados da colaboração entre universidades cubanas e o Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo, mediante a revisão documentária e a entrevista com uma parte das protagonistas de ambas as partes, realizou-se a análise do trabalho de direção administrativa, acadêmica e nas investigações, assim como docentes, desenvolvida pelos profissionais cubanos e angolanos no último quinquênio.

Nas conclusões do trabalho tem-se como resultados mais relevantes da colaboração entre universidades cubanas e o ISCED – Huambo onde se obteve um contributo com sócio-econômico significativo na província do Huambo e outros territórios vizinhos, o que se manifesta na graduação de mais de 1744 profissionais de nível superior nos cursos de Pedagogia, Biologia, Geografia, Psicologia e Matemática (nos últimos 4 anos). Desenvolveram-se investigações conjuntas enfocadas à solução de problemas relacionados com os diferentes níveis de ensino, e a sociedade em geral. Entre os temas de maior impacto se podem citar: “A orientação familiar via para obter a coerência educativa com a escola,.” “Ações pedagógicas para potencializar os valores morais nos estudantes”. “As causas que originam os atos de delinquência juvenil no Huambo.” “ Proposta de um sistema de ações para fortalecer o valor patriotismo dos estudantes e Estratégia educativa para evitar o consumo de drogas no ciclo de ensino secundário.”

Palavras Chave: Solidariedade, colaboração, Nação

INTRODUÇÃO

A verdadeira solidariedade, aquela que está chamada a impulsionar os verdadeiros ventos de mudança que favoreçam o desenvolvimento dos indivíduos e as nações, está fundada principalmente na igualdade radical que une a todos os homens. Esta igualdade é uma derivação direta e inegável da verdadeira dignidade do ser humano, que pertence à realidade intrínseca da pessoa, sem importar sua raça, idade, sexo, credo, nacionalidade ou partido.

Quis-se aplicar algumas vezes a palavra solidariedade à relação que pode existir, por exemplo, entre um ser humano e um animal ou, ainda mais amplamente, entre um ser humano e seu entorno ecológico. Não se pode conceber uma solidariedade verdadeira entre um humano e um animal, a não ser acaso uma relação de mútua necessidade ou de interdependência; quão mesma encontramos no homem que cuida da natureza; mas não se pode chamar a isso, de maneira nenhuma, solidariedade. A solidariedade, essencialmente, deve ser dirigida ao ser humano. A pessoa humana é princípio e fim da solidariedade. O ato solidário deve ser feito em benefício de uma pessoa, direta ou indiretamente. Desta maneira, pode-se verdadeiramente ajudar a outras pessoas se se favorecer o cuidado de um ecossistema, para que outros possam desfrutar ordenadamente de seus benefícios. O ser humano pode servir-se de todos os bens naturais, de maneira ordenada, para seu benefício. Desde este ponto de vista, a natureza não pode ser para a solidariedade um fim, a não ser um meio.

A solidariedade nasce do ser humano e dirige-se para o ser humano. Sempre foi uma exigência de convivência entre os homens. Mas não terá que confundir tampouco à solidariedade com a caridade pura, ou com a liberalidade. A solidariedade é, em sentido estrito, uma relação de justiça: por que solidariedade? (...) solidariedade, porque é o justo, porque todos vivemos em uma sociedade; porque todos necessitamos de todos, porque estamos juntos neste navio da civilização; porque somos seres humanos, iguais em dignidade e direitos. A solidariedade é justa porque os bens da terra estão destinados ao bem comum, ao bem de todos e cada um dos homens, e os que, dada sua boa fortuna, têm mais, estão obrigados a contribuir mais em favor de outras pessoas e da sociedade em geral. A solidariedade, pois, é justa e, portanto,

moralmente obrigatória em todos os casos, além daqueles em que a lei a contempla e a faz juridicamente obrigatória.

A solidariedade é uma relação entre seres humanos, derivada da justiça, fundamentada na igualdade, enriquecida pela caridade, na qual um deles toma por próprias as cargas do outro e se responsabiliza junto com este de sortes cargas e dita relação, entendida unicamente no entorno do ser humano, pode levar-se a cabo em três níveis distintos, conforme se relacionem, respectivamente, um homem com outro, um homem com sua sociedade ou uma sociedade com outra.

Em particular os povos de Angola e Cuba desenvolveram relações solidárias exemplares da década dos anos 60 do século passado, cubanos e angolanos lutaram unidos e derramado seu sangue contra os antigos colonizadores e contra os que tentaram ultrajar a soberania nacional, isto como exemplo de solidariedade entre nações, cento de jovens angolanos formaram-se como profissionais nos mais diversos ramos do conhecimento em universidades do país caribenho e hoje se desempenham como profissionais em distintas esferas da produção e os serviços. Só na década de 80 foram formados 845 professores em diversos níveis de ensino cubano, no âmbito dos acordos de cooperação em Angola e Cuba. Mais recentemente no auge na relações entre ambas as nações que se manifesta na realização de projetos sociais e econômicos, entre os que pode-se citar a participação de profissionais cubanos em distintas universidades angolanas como assessores dos diferentes processos universitários, ou como professores. Em particular no Instituto Superior de Ciências da Educação brindaram com o seu contributo solidário nos últimos 5 anos mais de 40 professores cubanos provenientes de mais de 15 universidades cubanas, 4 professores do ISCED cursaram curso de mestrado em território cubano e hoje se preparam outros 10 para sua formação pós-graduação como Masters ou Doutores. Daí que o objetivo do trabalho resulte Avaliar o contributo da colaboração de profissionais de universidades cubanas no desenvolvimento do ISCED.

DESENVOLVIMENTO

A colaboração entre as universidades cubanas e o ISCED – Huambo data desde ano 2004 quando um pequeno número de professores da ilha caribenha começaram a emprestar seus serviços acadêmicos e científicos nas carreiras que então se ofereciam no alto centro de estudos da cidade do Huambo; até o momento se conta que um total de 46 professores cubanos se desempenharam como colaboradores internacionalistas nas distintas carreiras, na figura 1 se expõe o crescimento quanto ao número de professores cubanos que colaboraram com o ISCED – Huambo nos últimos 4 anos.

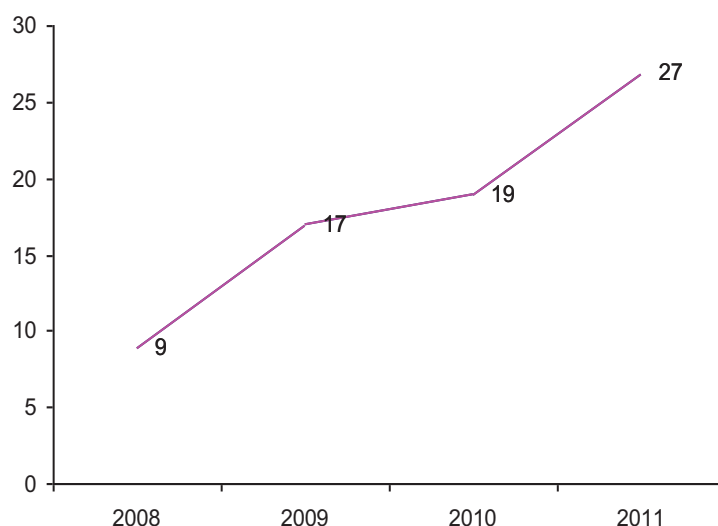


Figura 1. Incremento do número de colaboradores cubanos no ISCED – Huambo

No eixo das abscissas tem-se o número de colaboradores e no eixo das coordenadas os anos do 2008 até o 2011, e pode-se apreciar um marco no incremento nesta atividade solidária.

Nas figuras 2 e 3 se expõem a composição atual dos colaboradores cubanos que trabalham atualmente no ISCED – Huambo quanto à categoria docente e grau científico ou acadêmico.

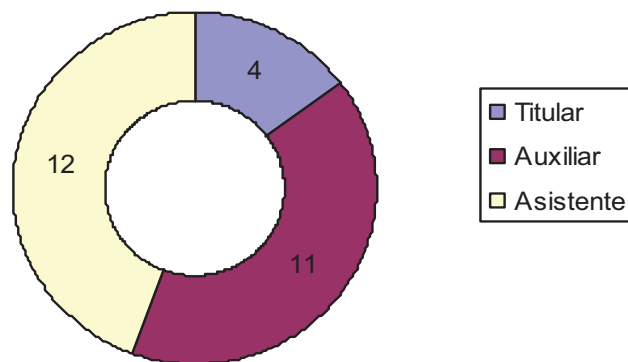


Figura 2. Composição do coletivo de colaboradores cubanos segundo a categoria docente

Pode-se apreciar que mais de 50% dos colaboradores possuem categoria docente principal de Professor Titular ou Auxiliar, o que põe de manifesto o apoio das autoridades cubanas a esta atividade, quando não se limita do serviço de vários profissionais do primeiro nível para que contribuam seus conhecimentos e experiências de maneira solidária.

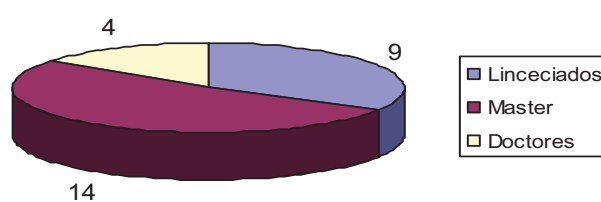


Figura 3. Composição do coletivo de colaboradores cubanos segundo o grau científico ou acadêmico

Também se observa (fig.3) que perto de 50% dos colaboradores que emprestam seus serviços no ISCED – Huambo apresenta graus de doutores ou

mestres em ciências particulares, o que põe de manifesto também o alto nível científico deste coletivo.

PRINCIPAIS LOGROS DA COLABORAÇÃO

1. Assessoramento no desenvolvimento de carreiras como: Matemática, Pedagogia, Psicologia, Geografia e Biologia.
2. Assessoramento na criação e desenvolvimento de novas carreiras como: Física e Química.
3. Concepção e desenho metodológico do exercício final de culminação de estudo em todas as carreiras.
4. Desenho e desenvolvimento do diplomado para o desenvolvimento docente profissional do professorado do ISCED – Huambo.
5. Direção e assessoramento de investigações científicas com impacto nas diferentes esferas da sociedade, principalmente na educação, a cultura e o governo entre as que se podem citar:
 - Influência dos métodos e meios de ensino para a eficiência na aprendizagem das matemática.
 - A orientação familiar via para obter a coerência educativa com a escola.
 - Ações pedagógicas para potencializar os valores morais nos estudantes.
 - As causas que originam os atos de delinquência juvenil no Huambo.
 - Proposta do sistema de ações para fortalecer o valor patriotismo dos estudantes.
 - Estratégia educativa para evitar o consumo de drogas no ciclo de ensino secundário.
 - Proposta de atividades para a promoção de saúde em relação a planeamento familiar para ser desenvolvidas na comunidade Bom Pastor – Huambo.

CONCLUSÕES

1. A colaboração acadêmica e científica entre as universidades cubanas e o Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo, é fruto da integração solidária entre duas nações irmãs, que apresenta como logros fundamentais;
 - Assessoramento na criação e desenvolvimento de carreiras.
 - Desenvolvimento de atividades docentes metodológicas tanto em pregrado como em postgrado.
 - Realização de atividades de caráter científico com um significativo impacto social, tais como:

Eventos:

- Ações que implicam na apresentação e/ou exibição pública do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Instituição

Congressos:

- Evento de âmbito regional, nacional ou internacional, com duração de 3 a 7 dias, que reúne participantes de uma comunidade científica ou profissional ampla.

Palestra:

- Apresentação formal de matéria em determinada área de conhecimento e que possibilite discussão e/ou debates.

Mesa-redonda e Painéis:

- Apresentação, por um número restrito de pesquisadores convidados, de um tema comum, seguido de debates.

Publicações e outros Produtos Acadêmicos:

- Tem como propósito estimular a produção e publicação de produtos acadêmicos, como artigos, ensaios, monografias, informativos etc., permitindo-se, assim, uma maior divulgação cultural, científica ou tecnológica.

2. A colaboração entre ambas as partes é um processo em desenvolvimento e em ascensão que se propõe ampliar mediante a realização de atividades de formação pós-graduada para professores do ISCED - Huambo no seio das universidades cubanas.

BIBLIOGRAFIA

CASTELLS, Manuel (1999). **A sociedade em rede**. 2ª ed. São Paulo, Paz e Terra.

GARCIA, F.(2011). **A solidariedade** . Monografia.

HERNÁNDEZ, Flores, A.(2011). **Aponte da colaboração no ISCED** – Huambo.

MIRANDA, L.M. (2011). **Actas de conselhos de direção ISCED** – Huambo.

ROBALO A.(2011). **Arquivos de Recursos humanos ISCED** – Huambo.

SÃS M, M do C. (2011). **Cultura da solidariedade**. Revista de serviços sociais e política social, ISSN 1130-7633, Não .52, p? 89-94. México

Sites:

<http://www.adusp.org.br/revista/14/r14a04.pdf> , Consultado a 25 de Novembro de 2011

http://jornaldeangola.sapo.ao/20/0/saude_e_educacao_no_centro_da_cooperacao_com_cuba
consultado a 27 de Novembro de 2011

EJERCICIO DE PLANEACIÓN ESTRATÉGICA PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN: PROPUESTA DE METODOLOGÍA Y ESTUDIO DE CASO DE LA UCLV

Autores: Dra. C. Alina Montero Torres amontero@uclv.edu.cu
Directora de Relaciones Internacionales
Ing. Milagros Sarduy Valdés milagrossv@uclv.edu.cu

Institución: Dirección de Relaciones Internacionales, Universidad Central “Marta Abreu”
de Las Villas (UCLV), Santa Clara, Cuba

RESUMEN

La planeación estratégica de todos los procesos que tienen lugar en las Instituciones de Educación Superior constituye un imperativo para la consecución eficiente de metas y objetivos. La estrategia de Internacionalización en cada uno de nuestros países y en particular en nuestros centros de educación superior en Cuba, se concibe como una estrategia transversal con impacto en los procesos sustantivos de cada institución. En el presente trabajo se propone una metodología para la planeación estratégica de la Internacionalización aplicable a centros u organizaciones de diverso grado de complejidad y se efectúa un análisis de la aplicación de la metodología en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas como caso de estudio.

Palabras claves: Internacionalización, planeación estratégica

1. INTRODUCCIÓN

La estrategia de internacionalización es una estrategia transversal que tributa a los procesos sustantivos institucionales al tiempo que se fundamenta estructuralmente en estos. La misma implica el desarrollo de un conjunto de acciones encaminadas a elevar la calidad de los procesos sustantivos del centro. Sin embargo, no es la suma de estas acciones independientes lo que constituye el paradigma de solidez de la internacionalización ni de las relaciones internacionales, ni lo que conduce de forma más eficiente al cumplimiento de los objetivos institucionales, sino la planificación estratégica del proceso y la dirección del mismo atendiendo al carácter rector del plan.

En los centros de educación superior los dispositivos de Relaciones Internacionales o Cooperación (ORI, DRI, OCI, etc) están llamados a propiciar y conducir, en consenso con las estructuras directivas y actores institucionales, la planeación estratégica del proceso de internacionalización. El mismo debe concebirse como un sistema coherentemente estructurado caracterizado por la descentralización de la gestión sobre la base de políticas y líneas de actuación bien establecidas. En la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas este proceso es coordinado por la Dirección de Relaciones Internacionales y se ha venido desarrollando en los últimos años en consonancia con la indicación de consolidar la institucionalidad y la planificación de todos los procesos universitarios.

En el presente trabajo se propone una metodología para la planeación estratégica de la Internacionalización aplicable a centros u organizaciones de diverso grado de complejidad, tomando como base el proceso desplegado en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

2. DESARROLLO

2.1 Planeación estratégica de la Internacionalización en la UCLV

La planeación estratégica constituye una herramienta que propicia la optimización de esfuerzos y recursos, la priorización de acciones y el direccionamiento de procesos atendiendo de la misión y a los objetivos de la organización donde se despliega. Es el proceso a través del cual se declara la visión y la misión de la organización, se analiza tanto la situación interna como externa (observándose debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades), se establecen los objetivos generales, y se formulan las estrategias y planes correspondientes para alcanzar dichos objetivos.

En el caso de la UCLV el **PLAN ESTRATÉGICO DE INTERNACIONALIZACIÓN INSTITUCIONAL** responde y se subordina a la planeación estratégica de la UCLV, a sus prioridades y objetivos, por lo que todas sus acciones están encaminadas al cumplimiento de estos.

Para conducir este proceso de diseño, implantación y evaluación del plan estratégico se parte de la definición de la **Misión** y **Visión** de la organización, es decir el propósito o razón de ser, y lo que se pretende llegar a ser respectivamente. En el caso de nuestra Dirección, se enfoca la Internacionalización con la misión es

“contribuir al cumplimiento de los objetivos estratégicos de la Institución en términos de desarrollo y recursos, del programa de becarios extranjeros y del sistema de relaciones de solidaridad hacia y desde Cuba; así como a elevar el prestigio internacional de la Universidad y de la Educación Superior Cubana”,

teniéndose la visión de que

“se incorpora la dimensión internacional de forma sistémica a los procesos sustantivos de la institución, alcanzándose niveles de excelencia acordes a los referentes internacionales de formación, investigación, extensión y gestión de la educación superior”.

De forma resumida, este proceso que se sustenta en la planeación estratégica institucional pero que se fundamenta en la misión y visión específica del proceso de internacionalización se muestra en la **Figura 1**. Se observa en dicha figura que se obtienen 3 documentos de trabajo específicos: Los **lineamientos de política y estrategia** (1), el **sistema de indicadores** (2) y el **plan de acción para la internacionalización** (3).

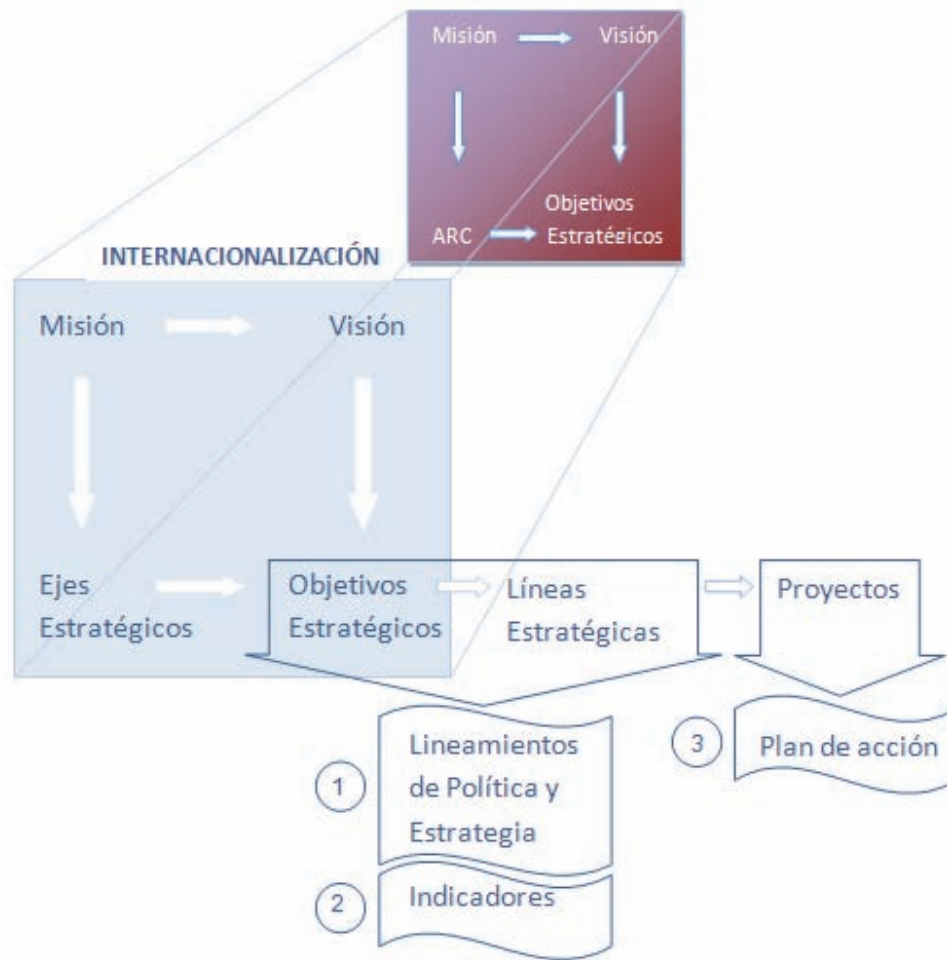


Figura 1: Esquema general de la planeación estratégica de la internacionalización

Para detallar las etapas del proceso de planeación estratégica de la internacionalización, y tomando como base la metodología desarrollada en la UCLV, extenderemos el esquema anterior insertando las etapas de trabajo, tal y como se muestra en la **Figura 2**.

Como puede observarse, tomando en cuenta la misión y visión de la organización, se comienza el proceso con una **FASE INICIAL** en la cual se realiza el **análisis externo** de Amenazas y Oportunidades, e **interno** de Debilidades y Fortalezas, mediante un sistema de Talleres de expertos. La construcción de la Matriz **DAFO** global permite la definición de estrategias y la identificación de los Ejes Estratégicos, que en el caso de la UCLV sirvieron como guía para el diseño y selección de los equipos o mesas de expertos que laboraron participativamente en la definición de las ocho estrategias específicas y en todo el proceso de despliegue del plan. Los ejes estratégicos son las áreas de actuación que se relacionan con las áreas de resultado clave de la institución en las cuales se incide. Como puede apreciarse se definieron ocho ejes estratégicos y se constituyeron ocho equipos para el trabajo de Expertos (ETE).

En una segunda fase denominada **FASE de PARTICIPACIÓN**, los Equipos de Expertos trabajaron en talleres independientes y en sesiones conjuntas en la definición de los objetivos estratégicos, lo cual en nuestro caso se resume en las estrategias específicas para la internacionalización. Dichas estrategias y sus lineamientos correspondientes (líneas estratégicas) en la **FASE de SÍNTESIS**, se consolidaron en el documento rector de la internacionalización: los **Lineamientos de política y estrategia**.

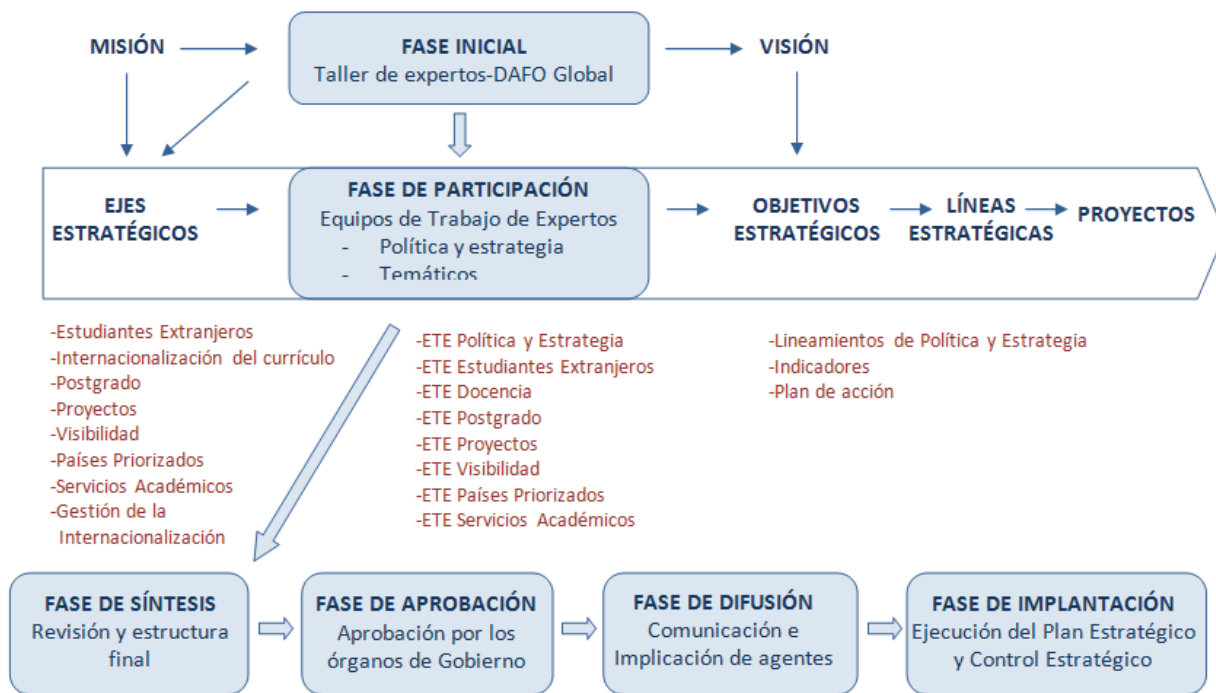


Figura 2: Etapas de la planeación estratégica

Los equipos de trabajo a su vez laboraron en la propuesta del sistema de indicadores y en el plan de acción para cada una de las estrategias específicas. Concluido el trabajo de mesa para la elaboración del conjunto de documentos que conformarían el Plan estratégico de Internacionalización (Lineamientos de política y estrategia, Sistema de indicadores y Planes de acción), en la **FASE de APROBACIÓN**, fueron sometidos dichos documentos a la aprobación del órgano máximo de Gobierno Universitario, es decir, el Consejo de Dirección. En base al **PLAN ESTRATÉGICO** institucional, los consejos de dirección de las áreas universitarias elaboran sus planes de acción específicos a fin de cumplir con los objetivos de internacionalización.

En la **FASE de DIFUSIÓN** fueron dados a conocer los mismos de forma gradual a fin de iniciar de forma escalonada la **FASE de IMPLANTACIÓN** de la estrategia.

En la **Tabla 1** se muestra un resumen de las acciones desarrollada en casa una de las fases acometidas en los años 2010 y 2011.

Fase	Acciones	E	F	M	A	M	J	J	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J	S	O	N	D		
Fase Inicial	Taller de Expertos-DAFO Inicial, Talleres grupales por áreas																								
	Encuentro con los CD de las áreas																								
	Trabajo de Mesa																								
	Propuesta de ejes estratégicos																								
Fase de Participación	Creación de los Equipos de Trabajo de Expertos																								
	Análisis y aprobación de la propuesta de Lineamientos de Política y Estrategia por el ETE Política y Estrategia																								
	Trabajo de Equipos para la propuesta de planes de acción																								
Fase de Síntesis	Elaboración de la propuesta definitiva de Lineamientos de Política y Estrategia																								
	Elaboración del plan de acción operativo																								
Fase de Aprobación	Aprobación de los Lineamientos de Política y Estrategia en el CD																								
	Aprobación del plan de acción de áreas centrales en rectoría																								
	Aprobación de los planes de acción generales en CD																								
	Aprobación de los tableros control por área en CD																								
Fase de Difusión	Divulgación del plan estratégico																								
	Presentación en el Consejo Científico																								
Fase de Implementación	Implementación y control de acciones																								
	Definición de indicadores en las áreas para 2012 y meta 2015																								

Tabla 1: Acciones desarrolladas por etapas de trabajo.

A continuación, se hará una breve descripción de la estructura y el contenido de los tres documentos que mencionamos constituyen el plan estratégico institucional.

2.3 Lineamientos de Política y Estrategia de Internacionalización

El documento de Lineamientos de Política y Estrategia de Internacionalización consta de cuatro partes:

- Antecedentes
- Fundamentos
- Principales elementos que se aspira caractericen el período
- Estrategia y Lineamientos de la política de Internacionalización

A continuación resumimos las características de cada una de estas partes:

1. Antecedentes

Es una breve contextualización (1 o 2 párrafos) del proceso de internacionalización. Se aportan elementos de su historia institucional.

2. Fundamentos

Se declaran los valores, principios, conceptos y subordinación. Por ejemplo:

La Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas (UCLV) como CES adscrito al Ministerio de Educación Superior (MES) de la República de Cuba:

- *Suscribe íntegramente los principios y políticas establecidos por el MINREX y MINCEX como órganos rectores de la actividad en el país en el ámbito de relaciones con el exterior, colaboración y cooperación internacional.*
- *Reconoce a las Relaciones Internacionales no como un fin, sino como un medio para favorecer el incremento en los niveles de calidad de los procesos sustantivos de la Educación Superior, el fortalecimiento de la imagen de Cuba y sus instituciones en el exterior y el desarrollo cultural de la nación.*

3. Principales elementos que se aspira caractericen este período.

Se relación componentes estructurales y más detallados de la visión, así como características del marco de actuación. Por ejemplo:

- *Perfeccionamiento del **sistema de gestión de la internacionalización** y evolución hacia un modelo integrado/proactivo acorde a las potencialidades de la institución.*
- *Atención priorizada a la **gestión de proyectos de colaboración internacional** en correspondencia con las líneas de trabajo universitarias.*

4. Estrategias y Lineamientos de la Política de Internacionalización

Consta de dos partes. En la primera se plantea el **Objetivo** de la Estrategia y se relacionan los **Lineamientos** generales (líneas estratégicas o de actuación). Por ejemplo:

Objetivo: *Contribuir al cumplimiento de los objetivos estratégicos de la Institución en términos de desarrollo y recursos, del programa de becarios extranjeros y del sistema de relaciones de solidaridad hacia y desde Cuba; así como a elevar el prestigio internacional de la Universidad y de la Educación Superior Cubana.*

Lineamientos generales

- El **PLAN ESTRATÉGICO DE INTERNACIONALIZACIÓN INSTITUCIONAL** responde y se subordina a la planeación estratégica de la UCLV, a sus prioridades y objetivos, por lo que todas sus acciones estarán encaminadas a su cumplimiento. A partir de esta política se aprobará un **PLAN DE ACCIÓN** para cada curso (o año) que regirá el trabajo universitario en este campo.
- En base al **PLAN ESTRATÉGICO** institucional, los consejos de dirección de las áreas universitarias elaborarán sus planes de acción específicos a fin de cumplir con los objetivos de internacionalización.

En la segunda parte se enuncian las Estrategias Específicas y sus respectivos lineamientos. En nuestro caso fueron definidas ocho estrategias específicas en relación con los ejes estratégicos inicialmente identificados. Por ejemplo:

Estrategias Específicas y Lineamientos

1. Desarrollo del **Programa de becarios y estudiantes extranjeros** en general, velando por su adecuada formación e inserción social, potenciando un sistema de relaciones de amistad y solidaridad internacional hacia Cuba, el MES y sus instituciones.
 - 1.1 La atención a estudiantes extranjeros es una responsabilidad de todos los actores institucionales y organizaciones políticas y de masas, siendo coordinada por el Departamento de Atención a Estudiantes Extranjeros de la Dirección de Relaciones Internacionales.
 - 1.2 La Comisión de Atención a Estudiantes Extranjeros constituirá el órgano ejecutivo encargado de dar seguimiento al trabajo en esta esfera.
 - 1.3 Cada área implementará su plan propio de atención a estudiantes de otras nacionalidades.
 - 1.4 Los estudiantes extranjeros tendrán los mismos deberes y derechos que los estudiantes nacionales, acorde a lo establecido en resoluciones y reglamentos ministeriales e institucionales.
2. Potenciar el reconocimiento internacional de la calidad docente de nuestra universidad a través de la **internacionalización del currículo de los programas de pregrado y la acreditación internacional de carreras**.
 - 2.1 Se reconocen como componentes de la estrategia de internacionalización del curriculum de pregrado:
 - el diseño curricular en base a créditos homologables internacionalmente,
 - la recepción de estudiantes de pregrado y el reconocimiento por parte de sus instituciones de las materias recibidas en la UCLV en el marco de sus programas de estudio y
 - la acreditación internacional de carreras.
 - 2.2 El diseño curricular en base a créditos homologables internacionalmente será introducido en la universidad paulatinamente en función de las indicaciones que el ministerio emane al respecto.
 - 2.3 Las áreas definirán, en coordinación con las universidades de origen y la OCSA el programa de estudio durante la pasantía de los estudiantes extranjeros.
 - 2.4 Será parte integrante del plan de acción de internacionalización, el plan para la acreditación internacional de carreras a corto, mediano y largo plazo, el cual será elaborado por el Vicerrectorado Docente Educativo y aprobado por el Consejo de Dirección Universitario.

2.4 Plan de Acción

El plan de acción constituye la guía de actividades a realizar por la institución, las cuales tributarán a las diferentes estrategias específicas. Su gestión es centralizada por la Dirección de Relaciones Internacionales (convocatoria, ubicación en el plan de trabajo institucional cada mes, etc), pero la responsabilidad de las acciones recae en los Jefes de procesos universitarios, decanos y consejo de dirección. Por ejemplo:

Ejemplo de Plan de Acción:

Consejo de Dirección o Cons. Cient
VRIP
VRDE
VREC
DRI
Facultades y centros

Plan de Acción Proyectos										
a. Identificación de necesidades de colaboración internacional para el perfeccionamiento de procesos										
b. Portal de fuentes de financiamiento en la Web										
c. Talleres de fuentes de financiamiento										
d. Curso de Jefes de Proyectos										
e. Cartera de proyectos por áreas										
f. Cartera de proyectos de la UCLV										
g. Gestión de financiamiento										
h. Evaluación de la estrategia de gestión de proyectos										

2.5 Sistema de indicadores

El sistema de indicadores es un documento que se concilia al inicio de la etapa y por el que rinden cuenta las diferentes áreas universitarias. A continuación se muestra un ejemplo de algunos indicadores del sistema de la UCLV:

Indicadores	2011	2012	2013	2014	2015
Internacionalización del currículum					
Cantidad de solicitudes para la acreditación internacional de carreras					
Cantidad de Carreras acreditadas internacionalmente					
Cantidad de estudiantes de la UCLV con pasantías en el exterior (especificar en descripción anexa CES y país)					
Cantidad de estudiantes extranjeros con pasantías de pregrado en la UCLV					
Postgrado					
Cantidad de programas de doctorado, maestría, especialización o diplomados cooperados (especificar en descripción anexa nombre y CES/país)					
Cantidad de especialistas extranjeros recibidos en el marco de programas de postgrado cooperados					
Cantidad de profesores de la UCLV en becas predoctorales en el exterior					
Cantidad de profesores de la UCLV en becas postdoctorales en el exterior					
Cantidad de solicitudes de evaluación internacional de Maestrías o Doctorados (especificar en descripción anexa)					
Cantidad de Maestrías o Doctorados evaluadas internacionalmente (especificar en descripción anexa)					
Aspirantes de la UCLV insertados en programas doctorales internacionales (en Cuba o el extranjero)					
Aspirantes extranjeros en la UCLV					
Maestranteros extranjeros inscritos en la UCLV					
Extranjeros en diplomados, cursos y especializaciones de la UCLV					
Proyectos					
Cantidad de proyectos en Cartera (especificar en descripción anexa)					
Cantidad de proyectos ejecutados con TdR (especificar en descripción anexa)					
Cantidad de Proyectos académicos y de movilidad (especificar en descripción anexa)					

3. CONCLUSIONES

Considerando todo el proceso de diseño, despliegue e implementación de la planeación y dirección estratégica de la Internacionalización en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas podemos arribar a las siguientes conclusiones:

- La planeación estratégica de la Internacionalización en la UCLV ha permitido determinar prioridades, optimizar recursos y esfuerzos, y tributar, de forma más eficiente, al cumplimiento de los objetivos estratégicos de la institución.
- El **PLAN ESTRATÉGICO DE INTERNACIONALIZACIÓN INSTITUCIONAL** responde y se subordina a la planeación estratégica de la UCLV, a sus prioridades y objetivos, por lo que todas sus acciones estarán encaminadas a su cumplimiento.
- La participación de la comunidad universitaria y líderes institucionales en el proceso de planeación e implementación de la internacionalización propicia la sensibilización y compromiso de los actores de la internacionalización.
- Evitar la dispersión documental y concentrar esfuerzos en la definición de los instrumentos centrales para la conducción de la planeación estratégica de la internacionalización, permitió en el caso de la UCLV la trasmisión de mensajes claros a actores institucionales y directivos. Fueron definidos como documentos de trabajo los **Lineamientos de política y estrategia de internacionalización**, el **Sistema de indicadores** y el **Plan de acción**.
- Únicamente la planeación estratégica no garantiza el éxito del proceso de internacionalización. En este sentido el compromiso de la máxima dirección institucional, la dirección estratégica del proceso, la sensibilización y capacidad de los actores y la disponibilidad de recursos, constituyen elementos de trascendental importancia.

4. RECOMENDACIONES

Concluida esta etapa de la planeación estratégica de la internacionalización recomendamos dar continuidad a la fase de implementación y mantener la retroalimentación y el perfeccionamiento de la metodología en base a los resultados parciales obtenidos.

5. BIBLIOGRAFÍA

1. Objetivos Estratégicos del Ministerio de Educación Superior de Cuba (2011).
2. Terrados, J. Plan Estratégico de la Universidad de Jaén (2005).
http://www.upct.es/~planupct/archivos/documentos_DAFO.pdf
3. Sebastián, J. Cooperación e internacionalización de las Universidades. Editorial Biblos (2004).
4. David, Fred R. Conceptos de Administración Estratégica. Pearson Educación (2003).

UM ESTUDO SOBRE ESTUDANTES AFRICANOS NO BRASIL: A EXPERIÊNCIA DE DUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Ilison Dias dos Santos¹

ilison.dias@ufba.br

Sônia Maria Rocha Sampaio²

sonia.sampaio@terra.com.br

Resumo

Esta pesquisa se propõe discutir as interações acadêmico/institucionais e de relação com o saber de estudantes provenientes da África e que estudam no Brasil, através do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) do Ministério da Educação e das Relações Exteriores, especificamente em duas instituições do Estado da Bahia: a Universidade Federal da Bahia e a Universidade do Estado da Bahia. Nesse estudo, de caráter qualitativo, fez-se uso da etnometodologia como opção teórico-metodológica e de técnicas características da etnografia (observação participante, diário de campo e outros). Discute-se a importância desse programa como promotor de desenvolvimento educacional, social e econômico para os países africanos envolvidos nessa parceria. Aborda-se também a assistência estudantil que recebem esses estudantes das duas universidades receptoras pesquisadas. Posteriormente, delinea-se o processo de estranhamento e afiliação acadêmica e institucional dos estudantes do PEC-G UFBA e UNEB, bem como a importância da relação com o saber para a permanência bem sucedida desses jovens. Conclui-se pela importância dos elementos integração/convivência ao longo de sua estadia, bem como pelo cultivo de uma relação com o saber integradora e que promova a permanência universitária com sucesso.

¹ Acadêmico do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal da Bahia – Brasil e Bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Professora Associada III da Universidade Federal da Bahia – Brasil, coordenadora do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre Universidade (EISU).

Palavras-chave: Educação superior; etnometodologia; itinerário universitário; assistência estudantil.

A study of African students in Brazil: the experience of two public Universities

Abstract

This research is aimed at discussing the academic/institutional interactions and the relationship with knowledge of students from Africa studying in Brazil, through the Program for Students Undergraduate Agreement (PEC-G) of the Ministry of Education and Foreign Affairs, both at the Federal University of Bahia (UFBA) and the Bahia State University (UNEB). In this qualitative study, ethnomethodology is used as theoretical and methodological choice, as well as ethnographic research techniques (participant observation, field diary and others). Initially, the importance of this program as a promoter of educational, social and economic development for African countries involved in this partnership is evaluated. It also addresses the institutional support provided to those students by the two host universities surveyed. Later, the process of estrangement and of academic and institutional affiliation of the students in PEC-G UFBA and UNEB is outlined, as well as the importance of the relationship with knowledge so that these students can successfully continue their studies. The conclusion stresses the importance of integration and socialization for the permanence of these students, and the importance of the development of an integrative relationship with knowledge which can promote permanence in the university.

Keywords: Higher education; Ethnomethodology; Itinerary university, student assistance.

Introdução

Desde 1940 que, através do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e Ministério da Educação (MEC), o Brasil desenvolve parcerias educacionais com países Africanos com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento cultural, educacional e social desses países. Porém, somente em 1964, a iniciativa tornou-se permanente através do Programa de Estudantes Convênio da Graduação (PEC-G). Esse programa contribui para o processo de formação dos estudantes, através de intercâmbios estudantis para a graduação África-Brasil e prevê o retorno desses jovens, já graduados, a seus países de origem para que, assim, contribuam com o desenvolvimento local.

A seleção dos estudantes para participarem do PEC-G, se dá através dos

órgãos de relações internacionais de cada país. Para estudar no Brasil, os estudantes africanos, sujeitos dessa pesquisa, precisam comprovar que possuem o ensino médio completo ou curso equivalente, proficiência em língua portuguesa, para os países que não fazem parte da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e declarar que possuem recurso financeiro mínimo para custear suas despesas no Brasil.

Logo que ingressam na complexa vida universitária o estudante está exposto a “todos os perigos” (COULON, 2010)³, já que este é o momento decisivo para determinar sua permanência e seu itinerário universitário. Ainda, segundo Coulon (2008), no início de sua trajetória universitária o estudante passa pelos chamados processos de estranhamento e aprendizagem até, finalmente, atingir a afiliação acadêmica e institucional no âmbito universitário. Esses são passos iniciais, porém firmes, que contribuem para a permanência universitária (trans)formadora da realidade desses sujeitos, a partir do momento que há a compreensão que:

Para um novo estudante, o conteúdo intelectual se relaciona, em um primeiro momento, às suas regras formais práticas, por exemplo, de utilização do vocabulário, de intervenções orais oportunas, de práticas de escrita e leitura, de concentração. Um pouco mais tarde, ele vai descobrir que existem também regras do trabalho intelectual que devem ser dominadas imperativamente, em particular, as regras de classificação das idéias dos conceitos, dos discursos e das práticas universitárias (COULON, 1999, p30).

Vale ressaltar ainda a importância da chamada relação com o saber (CHARLOT, 2000) para a permanência, com qualidade, desses estudantes. Vindos das mais diversas partes do continente Africano, como Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola, Gana e Moçambique, os estudantes do PEC-G materializam a etnodiversidade de suas culturas e trajetórias educacionais, que Charlot indica que seja considerada na condução do processo de aprendizagem pois, seu descarte, resultará em insucesso acadêmico, já que as aprendizagens não terão significado para esses sujeitos. Assim, é necessário “[...] levar em consideração o

³ Trecho de conferência no I Colóquio Internacional do Observatório da Vida Estudantil, realizado em 03 de junho de 2010, Cachoeira –BA

sujeito na singularidade de sua história e atividades que realiza” (CHARLOT, 2005, p. 40).

Outro fato importante é a possibilidade desses estudantes usufruírem, mesmo que de forma incipiente, das políticas de ações afirmativas das duas instituições de ensino superior pesquisadas, a UFBA⁴ e a UNEB, como bolsas e auxílios que visam contribuir para uma trajetória bem sucedida. Contudo, por se caracterizarem como estudantes extranumerários⁵ são limitados os auxílios a eles destinados, o que dificulta sua trajetória acadêmica, como podemos observar no seguinte trecho de entrevista “[...] Tem coisas que a universidade não pode fazer por você, porque somos estudantes de convênio e [ser] estudante de convênio, significa que você tem que custear quase tudo por sua conta.”⁶

Objetivo

Esse estudo se coloca a partir das discussões acerca das políticas de permanência universitária implantadas na UFBA, em 2005 e, posteriormente, na UNEB que, através do Programa de Estudantes Convênio da Graduação (PEC-G) atendem, mesmo que de forma incipiente, estudantes oriundos de países africanos que se adequam ao perfil dos programas de ações afirmativas.

Nesse sentido, compreender a dinâmica dos estudantes vindos desses países parece ser importante para se conhecer seus perfis e, dessa forma, orientar ações para uma educação superior multicultural, menos desigual e mais inclusiva (ALMEIDA-FILHO e SANTOS, 2007), sobretudo tratando-se de sujeitos cujos países de origem se debatem com dificuldades de toda ordem.

Essa pesquisa pretendeu contribuir para as discussões desse tema através de uma abordagem etnoeducacional centrada na relação com o saber acadêmico e na afiliação acadêmico/institucional, sobretudo em que isso reverbera no itinerário universitário dos estudantes do PEC-G. Outro ponto relevante para essa

⁴ A UFBA é a maior e mais tradicional Universidade pública do Estado da Bahia, sendo classificada como uma das maiores do País.

⁵ Estudantes que não pertence ao quadro efetivo da Universidade

⁶ Trecho de entrevista com estudante de Letras da UNEB

pesquisa são as discussões que se travam nos conselhos superiores da UFBA acerca da continuidade das ações afirmativas nessa universidade, podendo ser esse estudo utilizado como instrumento de orientação para as discussões que se avizinham.

Opção teórico-metodológica

A etnometodologia (COULON 1995; 1998; 2008; MIGUÉLEZ, 2005) compreende os sujeitos sociais como atores e autores de suas trajetórias, modificando, significando e ressignificando, continuamente a realidade onde estão situados através da sua participação no cotidiano das interações sociais, dando destaque às relações que os atores/autores estabelecem com o ambiente e à descrição dos diferentes cenários de sua atuação. “A abordagem etnometodológica considera os fatos como “realizações praticas” e não como coisas. A etnometodologia interessa-se prioritariamente pelo social se fazendo e não pelo social consolidado” (COULON *apud* SANTOS, 2002, p.14).

Não obstante, a etnometodologia apesar de utilizar uma abordagem microssocial não desvincula-se dos aspectos macrossociais, por considerar a complexidade/hipercomplexidade dos fenômenos sociais, cujo estudo necessita da cooperação de diferentes olhares para se consolidarem (COULON 1995).

Vale ressaltar, que a escolha pela etnometodologia é baseada no importante papel que essa desempenha com relação às abordagens em educação, sendo, segundo Coulon (1995), esse importante papel desempenhado através da captação que essa faz de fenômenos que escapariam às maneiras clássicas de fazer pesquisa nesse campo, como as questões de aprendizagem e o fracasso.

A metodologia utilizada fez uso das técnicas etnográficas, que se colocam como sensíveis para estudar fatos sociais complexos, como o diário de campo e entrevistas compreensivas, com quatro estudantes dos cursos de Medicina e

Arquitetura atendidos pelo PEC-G da UFBA e três estudantes de Letras e Administração da UNEB, também atendidos por este programa. Para obter uma compreensão institucional, foi entrevistado, igualmente, o ex-reitor da UFBA e as coordenadoras dos programas PEC-G das duas universidades. Também foi utilizada a técnica etnográfica de observação participante, que compreende que “[...] as relações interpessoais entre pesquisador e sujeito, ali chamadas “relações sociais”, constituem as teorias; é a relação que determina o pensamento e não o contrário” (EZPELETA e ROCKWELL *apud* MARTINS, 2002, p.30).

Discussões e perspectivas

Através de dados coletados em 2002 pelo projeto “A cor da Bahia”⁷, do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UFBA), teve-se, pela primeira vez, dados sobre a origem social e étnico/racial, tanto na inscrição quanto na aprovação do vestibular da UFBA, mapeando, dessa forma, o perfil daqueles que nela ingressavam. De acordo com essa pesquisa, a maioria esmagadora dos estudantes eram das classes A e B, porém, essa situação era heterogênea nas unidades universitárias.

A pesquisa demonstrou que a universidade [UFBA] era povoada pelas classes média e média alta e que esses alunos eram em sua maioria brancos, entretanto, haviam unidades universitárias onde isso se invertia, ou seja, em alguns cursos essa desigualdade era muito maior que em outros. Tínhamos cursos que o número de negros era menor que 5% (os cursos mais tradicionais) já outros passava dos 50%.⁸

Após a apresentação dos dados desta pesquisa, de amplo debate social, nos Conselhos Superiores e de dois anos de elaboração, a UFBA iniciou a implantação do seu Programa de Ações Afirmativas com o primeiro vestibular, em 2005, que incluía reserva de vagas para alunos de escolas públicas, negros, quilombolas, índios e índio-descendentes, além de comprometer-se em criar um

⁷ Ver em www.acordabahia.ufba.br

⁸ Trecho de entrevista com o Professor Naomar de Almeida Filho, Reitor da UFBA 2002-2010.

órgão de apoio à permanência desses estudantes (Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil).

Nesse período o PEC-G já funcionava na UFBA, porém, com a implantação das políticas de ações afirmativas, voltadas para a permanência, esse programa pôde ser potencializado, pois os estudantes africanos agora poderiam usufruir de alguns auxílios disponibilizados pela assistência estudantil.

Uma das questões evidenciadas nessa pesquisa é a dificuldades que esses intercambistas possuem para comprovar que suas famílias possuem disponibilidade de recursos materiais suficientes para mantê-los no Brasil, o equivalente ao valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais. Em muitos casos, quando o estudante já se encontra no Brasil a família cessa o envio de recursos, por não conseguir custear esse valor.

Muitos dos estudantes quando chegam contam com o envio de dinheiro de suas famílias que, aliás, é um dos pré-requisitos para participar do Programa, porém, o que acontece, é que, na maioria das vezes, as famílias param de enviar dinheiro, por não terem mais condição (econômica), aí o estudante precisa mesmo de ajuda da Universidade ou então terá que voltar para seu país de origem sem sua graduação concluída.⁹

Nesse sentido, vale ressaltar, que a permanência com qualidade desses estudantes passa por fatores que extrapolam o econômico e que carece da devida atenção por serem fundantes na confirmação de um itinerário de sucesso.

O processo de afiliação e estranhamento à vida universitária

Em pesquisa recente Santos e Sampaio (2010) constataram que a Universidade está longe de ser um lugar acolhedor e promotor de sucesso acadêmico imediato aos estudantes que nela chegam para darem seus primeiros passos de vida universitária. Nessa perspectiva, Coulon (2008) também afirma que a instituição universitária é um ambiente bastante complexo, pois, é nesse período inicial que os estudantes da educação superior sofrem o chamado “estranhamento” e todos os perigos que resultam dessa experiência: “A

⁹ Trecho de entrevista com a coordenadora do PEC-G da UFBA, Alzira Santos.

universidade é uma experiência de estranhamento radical, o saber, a linguagem, os procedimentos se organizam de maneira diferente do ensino médio” (COULON, 2008, p. 83).

Esse “estranhamento” sofrido por estudantes em seu primeiro ano de vida universitária ocorre, pois, a universidade é um mundo totalmente novo e complexo, cheio de regras e normas que esses estudantes precisam decifrar para atingirem o sucesso acadêmico, que, segundo Coulon, se traduz na permanência e na obtenção de um diploma. Para que isso aconteça é fundamental uma espécie de “ritual de passagem” do estranhamento para a aprendizagem e por fim para a afiliação, ou seja, é preciso aprender o “ofício de estudante”, significado por Coulon (2008) como a necessidade de aprender a se tornar um deles para não ser eliminado ou auto-eliminar-se, porque se continuou como um estrangeiro nesse mundo novo, dessa forma o estudante precisa passar do estatuto de aluno (élève) e conquistar o de estudante (étudiant).

Essa afiliação acontecerá somente se o estudante compreender que precisa aprender esse ofício de estudante, tornando-se um “estudante profissional”: “aprender o ofício de estudante consiste em aprender os inúmeros códigos que balizam a vida intelectual e proceder de maneira que os professores (...) reconheçam que eles apresentam um domínio suficiente para exercê-lo” (COULON 2008, P. 46).

A partir destes pressupostos, se todos os estudantes estão sujeitos a passar pelo estranhamento para atingirem a necessária afiliação institucional e acadêmica, com os estudantes do PEC-G não seria diferente:

No V encontro promovido por estudantes da UFBA e UNEB, vinculados ao PEC-G para discutir a relação educacional entre Brasil e África, percebi, nas falas de quase todos os estudantes, o quanto foi difícil seus primeiros momentos na Universidade, chamou-me a atenção o discurso de uma das estudantes que afirmou compreender a universidade como um outro mundo, ao qual ela só começou a pertencer em seu 2º semestre.¹⁰

Não obstante, esses estudantes, por serem de países com culturas bem diferentes da brasileira, possuem uma maior dificuldade em alcançarem a

¹⁰ Trecho extraído do diário de campo do pesquisador.

afiliação universitária, como aponta a seguinte entrevista:

No início é sempre difícil [...] um país que não é seu, uma cultura diferente, costumes e aí você vai adaptar-se a novos costumes, no início é tudo bem diferente, a gente não sabe onde fica nada, tudo parece muito estranho, a Universidade é muito grande e você não conhece ninguém, é muito difícil mesmo, o início [...].¹¹

Aparece nessa pesquisa o elemento integração/convivência com argamassa fundamental para o desenvolvimento de competências que contribuam para a afiliação e para a permanência bem sucedida desses estudantes vindos do exterior, o que faz coro com a ideia de que ser estudante, vai muito além de cumprir as tabelas estabelecidas, é preciso vincular-se ao mundo universitário de forma a compreender sua dinâmica, para, dessa forma, sentir-se membro desse novo mundo que se apresenta e precisa ser ‘desbravado’.

A relação com o saber na vida universitária

Para Charlot (2000) o fracasso escolas não existe enquanto fenômeno. Segundo esse autor, o que de fato existe, são alunos que, por algum motivo, estão em situação de fracasso. De acordo com essa perspectiva, pensar o fracasso escolar como um fenômeno inexistente, do ponto de vista empírico, é negar uma relação automática de causa e efeito com o tema, como as que são feitas, normalmente, com pobreza, incultura, fatalidade e doença.

O “fracasso escolar” não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar”. (CHARLOT 2000, P.16)

Diante desses argumentos, nega-se a compreensão da sociologia da reprodução que tributa o fracasso escolar à origem sociofamiliar, ou seja, a causa do fracasso seria a origem familiar do indivíduo porque a pobreza econômica

¹¹ Trecho de entrevista de entrevista com estudante de Arquitetura da UFBA/PEC-G

resultaria em pessoas socioculturalmente pobres e, portanto, pouco aptas a desenvolver-se intelectualmente.

Charlot (2000) sugere uma sociologia do sujeito, em que o saber dialogue com o passado e o presente para assim poder (trans)formar o futuro do sujeito da educação. Dessa forma, o itinerário escolar seria compreendido como uma relação consigo mesmo, com o outro e com o saber. Nas palavras do autor, essa sociologia que tem como centro o sujeito busca:

[...] compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar, [...] como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio” (CHARLOT, 2005, p.41).

Tomando, como ponto de partida, o itinerário de estudantes universitários, tema desse estudo, deve-se compreender que esses indivíduos são dotados de grande singularidade e etnodiversidade, denominado por Charlot (2005) de *posição social objetiva*, contudo cada sujeito interpreta esse mundo de forma diferenciada, num processo de elaboração de significados particulares, específicos, o que Charlot chama de *posição social subjetiva*. É nesse intenso processo de elaboração da própria posição subjetiva que se insere a relação com o saber em que o estudante é convidado a autorizar-se¹².

Dessa forma é de crucial importância considerar na vida universitária as histórias dos indivíduos, sobretudo no que toca sua relação com o aprendizado, para que dessa forma esse novo saber que lhes interpela no complexo mundo universitário não se apresente como algo abstrato e desconexo de sua posição social objetiva.

Considerações Finais

¹² O processo de autorização é, em suma, subjetivo. Nesse sentido, é preciso que o estudante permita-se, deixe-se levar pela criatividade, considerando-se membro permanente desse novo mundo chamado universidade em que sua autonomia é o destino.

Diante das considerações trazidas por este trabalho evidencia-se a dificuldade dos estudantes africanos, vinculados ao PEC-G, para lidar com os processos de afiliação em nossas universidades. Seja pela dinâmica da vida universitária ou, ainda, pela incipiência dos programas de assistência e permanência estudantil a que esses estudantes podem se candidatar, no Brasil. É inegável o importante papel desempenhado pelo PEC-G, tanto na recepção quanto na permanência desses jovens quanto como contribuição ao desenvolvimento dos países africanos de língua portuguesa. Contudo, é preciso pensar a permanência bem sucedida com um fenômeno de responsabilidade institucional e social, em que questões como integração e convivência são elementos fundamentais. É através da afiliação acadêmico/institucional que o estudante se vincula afetivamente com o país que o acolhe, desenvolve um itinerário universitário, tornando-se um “estudante profissional” (COULON 2008).

Por fim, é preciso cultivar uma relação com o saber plural (CHARLOT 2000; 2005) de forma a não negligenciar a história educacional dos indivíduos, compreendendo a etnodiversidade como característica de cada indivíduo e sua importância para a aprendizagem, já que o aprender está intimamente relacionado com os percursos educacionais anteriores. Observar esses aspectos, certamente traduz-se em política de permanência na medida que essa nova relação com o conhecimento contribui para um itinerário universitário bem sucedido.

Referências

ALMEIDA FILHO, N.; SANTOS, B. (2008) *A universidade no século XXI: Para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina.

CHARLOT, B. (2000) *Da Relação com o Saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.

_____. (2005) *Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje*. 1ªed. Porto Alegre: Artmed.

COULON, A. (2008) *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba.

_____.(1999). *Penser, classer, catégoriser: l'efficacité de la méthodologie documentaire des premiers cycles universitaires. Les cas de l'Université de Paris 8*. Paris: Laboratoire de Recherches Ethnométhodologiques.

_____.(1998) *La etnometodología*, Madrid, Cátedra.

_____.(1995) *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis: Vozes. MIGUÉLEZ, M.

M. (2005) *La Etnometodología y el Interaccionismo Simbólico. Sus aspectos metodológicos específicos*. Disponível em [http://prof.usb.ve/miguelm/laetno metodologia.html](http://prof.usb.ve/miguelm/laetno%20metodologia.html). Acesso em: 10 de nov. de 2011.

MARTINS, J. B. (2002) *Observação Participante: Uma abordagem metodológica para Psicologia Escolart*. In: MARTINS, J. Psicologia e educação:Tecendo Caminhos. São Carlos: RiMa. p.19 – 34.

SAMPAIO, S. (2009) *Explorando possibilidades: o trabalho do psicólogo na Educação Superior*. In: Marinho, C. M. M. (Org.). *Psicologia escolar: interfaces e contextos de pesquisa e intervenção*. Campinas, SP: Alínea. p. 202 – 218.

_____.(2010) A psicologia na educação superior: ausências e percalços. *Em Aberto*, Brasília, v.23, n. 83, p. 95-105, 2010.Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1635/1301>>. Aceso em: 10 dez. 2010.

_____.(2011) A educação superior como espaço privilegiado para orientação acadêmica. In: GUZZO, R.; MARINHO, C. *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas: Átomo e Alínea. p. 2015 – 228.

SANTOS, G.G. (2002) O Fazer Etnometodologico ou o Comentario do Mundo. In: MARTINS, J. Psicologia e educação:Tecendo Caminhos. São Carlos: RiM. p.13– 18.

SANTOS, I.; SAMPAIO,S.(2010) Faculdade ou curso técnico?. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO OBSERVATÓRIO DA VIDA ESTUDANTIL DA UFBA E UFRB, 1., 2010, Cachoeira. *Anais...Cachoeira: Universidade Federal da Bahia/Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*. 1CD-ROM.

POLÍTICAS DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA, EN PAÍSES QUE CONFORMAN LA COMUNIDAD DE ESTADOS LATINOAMERICANOS Y CARIBEÑOS (CELAC).

Jairo Contreras Capella, PhD.*

“Los pueblos marchan hacia su grandeza al mismo paso que avanza su educación”: Simón Bolívar.

RESUMEN

Promover políticas públicas de integración universitaria en países miembros de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC), constituye un reto no solo para las universidades latinoamericanas, sino para los respectivos ministerios de educación superior donde se insertan dichas instituciones, un reto también, para los estamentos universitarios, así como para las comunidades académicas y los Estados de que son parte. En este sentido, si bien, los Presidentes y Jefes de Gobierno reunidos en México (2010) establecieron como objetivo profundizar la integración en un marco de “solidaridad, cooperación, complementariedad y concertación política”¹, este propósito no se percibe con suficiente fuerza, o es inexistente, en términos de políticas de integración universitaria, y, en los lineamientos generales que orientan los sistemas de educación superior de los países que conforman la CELAC.

ABSTRACT

Promote university integration public policies in member countries of the Community of Latin American and Caribbean (ECLAC), is a challenge not only for Latin American universities, but to the respective ministries of higher education where such institutions are inserted, a challenge also for the university bodies, as well as the academic communities and member States. In this sense, although the Presidents and Heads of Government meeting in Mexico (2010) established with the objective to study depth the integration within a framework of “solidarity, cooperation, complementarity and political agreement”, this purpose is not perceived with sufficient force, or nonexistent, as force university integration policies, and in the general guidelines that guide higher education systems of countries are member of CELAC.

PALABRAS CLAVE: Políticas Públicas – Integración universitaria – Comunidad de Estado Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) – Educación superior latinoamericana

* Post Doctorado en Gerencia Pública y Gobierno (República Bolivariana de Venezuela) – Doctor en Ciencias Pedagógicas (Universidad de Holguín-Cuba) - Director Grupo de Investigación INVIUS – Director Centro de Investigaciones “Luis Eduardo Nieto Arteta” Programa de Ciencias Jurídicas Universidad del Atlántico – Docente Investigador Titular de Carrera de la Universidad Libre Seccional Barranquilla (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales) – Catedrático Universidad Autónoma del Caribe. Barranquilla (Colombia)- jotauno2005@yahoo.com – Teléfono móvil (+57) 300-808-7481.

¹COMUNIDAD DE ESTADOS LATINOAMERICANOS Y CARIBEÑOS (CELAC), página oficial. Dic.2011 http://www.celac.gob.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=10&lang=es

KEY WORDS: Public Policy - Integration University - Community of Latin American and Caribbean (ECLAC) - Latin American higher education

INTRODUCCIÓN

La realidad compleja que caracteriza los procesos de gestión universitaria en las sociedades de comienzo del siglo XXI, obliga a reflexionar acerca del rol de la educación superior, de sus instituciones, y, en general, de la política pública de integración universitaria, en una fase caracterizada por la tendencia de los países latinoamericanos a asociarse y compartir espacios geográficos, en la perspectiva de construir, colectivamente, fortalezas que se traduzcan en elevación de los niveles de democracia, participación ciudadana y mayores oportunidades de bienestar económico, social y cultural de sus habitantes, promoviendo y fortaleciendo lo que economistas denominan, externalidades positivas en sus economías.

Frente al anterior panorama, el sentido común reivindica la conveniencia social de que los sistemas de educación superior asuman una orientación integracionista, tal como se declara en la carta política de los países miembros de la CELAC. Esto favorecería no sólo a las comunidades académicas, sino, además, al desarrollo económico, social y político de los pueblos involucrados. Las universidades no han de sustraerse a los esfuerzos de integración de los Estados donde se domicilian, siendo, por tanto, factible proponer que la función integracionista se difunda socialmente desde los centros de educación superior, como una función de las universidades, adicional a las tradicionalmente conocidas funciones de docencia, investigación y extensión. Así se completarían las “cuatro patas de mesa” de las funciones que deben desarrollarlas instituciones de educación superior: docencia, investigación, extensión e integración.

1. SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PROMOTOR DE INTEGRACIÓN ECONOMICA, SOCIAL Y POLÍTICA EN PAISES QUE CONFORMAN LA CELAC.

Si bien se reconoce, que los nuevos tiempos requieren profesionales capaces de aportar a las organizaciones los avances de la ciencia, la técnica y la tecnología, facilitando así la gestión pública y privada, la conservación, incremento, distribución e integración de la riqueza social, y la transformación de la realidad de nuestras comunidades, no siempre está claro cómo llevar a cabo dicha gesta institucional.

En oportunidades se estima que bastan las buenas intenciones de universidades, organismos, instancias, instituciones y gremios de naturaleza pública o privada, para garantizar que la capacidad y vocación científica ejercida aisladamente, sin sujeción a un marco como el de la CELAC, es suficiente para el éxito del proceso de integración de comunidades universitarias, constituyendo, a la larga, acciones individuales, insuficientes y descontextualizadas respecto a los escenarios económicos reales.

Se considera que impulsar un sistema de educación superior, flexible e integrado al contexto económico, social y político en el que se desenvuelven las comunidades académicas y estamentos universitarios de los países miembros de la CELAC, ha de ser un propósito coordinado, en el que las universidades asimilen, promuevan y

desarrollen los lineamientos generales del citado organismo y se allanen a la construcción colectiva de planes de integración universitarios que interpreten y expresen el escenario de articulación propuesto. Se impone, por tanto, la identificación de condiciones, etapas, fases y mecanismos interinstitucionales, orientados a potenciar el mencionado proceso de integración.

En ese orden de ideas, se propone que el sistema de educación superior, al cual se ha hecho referencia, sea producto del aporte de los Estados, a través de los respectivos ministerios de educación superior, como también de las universidades y sus respectivas organizaciones gremiales, del dialogo con los respectivos estamentos universitarios a través de los instrumentos propios de construcción colectiva de políticas públicas, de procesos de gestión curricular; pero también, resultado de la acción de instancias de gestión de la CELAC, mediante la adecuación de instituciones.

Si bien es cierto que desde algunos países de la CELAC, como en el caso colombianoⁱ, se ha trabajado en las condiciones de calidad de los programas académicos de pregradoⁱⁱ y postgradoⁱⁱⁱ, se observa que dichos esfuerzos están desarticulados de los propósitos de integración proclamados por la CELAC. Esto se evidencia al leer el Decreto 2566 de 2003 y la Resolución 2768 del 2003, así como en normas posteriores, en donde se destaca la carencia de orientaciones para la formación de profesionales con sentido integracionista.

Otra evidencia del autismo que padece el sistema de educación superior en un número importante de países miembros de la CELAC puede ser constatada mediante revisión a los planes de estudio, el currículo, el Proyecto Educativo del Programa (PEP) y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de sus universidades. Se percibe la ausencia de lineamientos gubernamentales o institucionales que fomenten la integración universitaria efectiva, sistemática, y, menos aún, prácticas compartidas de formación universitaria que deriven en ciudadanos con vocación integracionista. Esa omisión por parte de los agentes del sistema educativo de nivel superior, constituye un contrasentido al proceso integracionista; situación que nos invita a reflexionar respecto a las conductas involucradas en éste desacato^{iv} legal.

El citado desacato legal tiene la potencialidad de constituir, para el caso colombiano, una infracción grave que contraría la Constitución Política, teniendo en cuenta, por una parte, la naturaleza eminentemente pública del ejercicio de la enseñanza superior, y por la otra, el apotegma legal de que el funcionario público o

ⁱSe hace referencia al caso de Colombia por ser el país con el cual se contrasta el análisis en cuanto a la normatividad en materia educativa.

ⁱⁱDecreto 2566 del 10 de Septiembre de 2003 “Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones”.

ⁱⁱⁱDecreto No. 1001 de abril 3 de 2006, “Por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones”

^{iv}En un sistema de educación definido como de naturaleza pública, las conductas como “el no hacer”, “el hacer” y el “dejar hacer”, son valoradas de manera diferente por los sistemas legales de los países, atendiendo la condición del sujeto activo de la conducta.

particular en el desempeño de funciones públicas, no sólo es culpable de lo que hace, sino además, culpable por aquello que deja de hacer.

El artículo sexto de la Constitución Política de Colombia señala que “Los particulares solo son responsables ante las autoridades por infringir la Constitución y las leyes. Los servidores públicos lo son por la misma causa y por omisión o extralimitación en el ejercicio de sus funciones”.

En el contexto referenciado, al proponer un sistema de educación superior, flexible e integrado al contexto económico, social y político, se sustenta la conveniencia de impulsar un currículo, para los programas académicos, que incorpore lineamientos integracionistas en la formación profesional de quienes participan del ejercicio de enseñanza- aprendizaje a nivel de la educación superior. El valor integracionista ha de ser incorporado por los actores del sistema de educación superior de los países miembros de la CELAC, especialmente por los correspondientes ministerios de educación superior. En el caso de las universidades, además de lo anterior, se propone que su modelo pedagógico (educativo) se apoye, en áreas de formación, que propicien procesos de integración permanentes, en lo local, nacional e internacional.

Por ejemplo, respecto al área de **formación socio-humanística latinoamericana**, se propone que el estudiante de cualquier disciplina en un contexto como el referenciado, alcance una formación integral que proporcione una visión holística del ejercicio profesional en un contexto que supere la visión de mercado interior. Se pretende promover el dialogo interdisciplinario en un marco intercultural, a través de la formación de equipos internacionales e interdisciplinarios de profesionales. Un objetivo fundamental a lograr, radica en desarrollar y fomentar valores éticos y morales en función de promover la responsabilidad social, complementando la formación integral del profesional en contextos nacionales de identidad latinoamericana.

El estudiante podría tomar asignaturas virtuales por semestre, bajo la orientación de otras universidades ubicadas en cualquiera de los Estados miembros de La CELAC, de acuerdo al perfil de su formación profesional, intereses vocacionales, problemática a resolver, etc.

Como opción de grado, se tendrían en cuenta modalidades, como:

- a) Pasantías por seis meses en país miembro de la CELAC,
- b) Investigaciones entre estudiantes de diversos países de la CELAC.
- c) Práctica profesional de un (1) año o de dos(2) años durante los estudios, bajo la modalidad de pasantías continuas o discontinuas.
- d) El estudiante podrá cursar asignaturas presenciales, semi-presenciales y virtuales, en cualquier institución universitaria de país miembro de la CELAC.

El último semestre (X), estará dedicado, exclusivamente, a cumplir con la práctica sociala micro, pequeña o mediana empresa, institución social, económica, política o cultural de naturaleza pública o privada, en alguna de las alternativas siguientes:

- a) Consultoría propia de la disciplina de formación.

- b) Asesoría en la disciplina correspondiente,.
- c) Estadía de (4) meses como visitante en país miembro de la CELAC.

2. NUEVAS TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN PAISES MIEMBROS DE LA CELAC.

Entre las nuevas tendencias en la formación universitaria, está la internacionalización del contenido curricular. Tendencia que conviene sea reflexionada a la luz de los esfuerzos por profundizar la integración entre los países que conforman la CELAC.

La **Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños, CELAC**, es un organismo intergubernamental de ámbito regional, que se conformó recogiendo las experiencias del Grupo de Río, como también de la Cumbre de América Latina y del Caribe (CALC). A partir de la CELAC, se ha conformado una comunidad de 33 Estados que realizan esfuerzos colectivos por elevar los niveles de integración y desarrollo de los países latinoamericanos y caribeños, así en la Declaración de Caracas, se señalan elementos importantes de la recién conformada región:

Declaración de Caracas “En el Bicentenario de la Lucha por la Independencia Hacia el Camino de Nuestros Libertadores”

1. Las Jefas y los Jefes de Estado y de Gobierno de los países de América Latina y el Caribe, reunidos en Caracas, República Bolivariana de Venezuela, los días 2 y 3 de diciembre de 2011, en el marco de la III Cumbre de América Latina y el Caribe sobre Integración y Desarrollo (CALC) y la XXII Cumbre del Grupo de Río, y en el año de la conmemoración del Bicentenario de la Independencia de Venezuela, y en memoria y homenaje a la trascendental obra histórica de El Libertador Simón Bolívar, acuerdan:

2. Reconocer la valiosa contribución del Mecanismo Permanente de Consulta y Concertación Política - Grupo de Río- creado en diciembre de 1986 en Río de Janeiro en los temas centrales de la agenda regional y global y en favor de las más altas aspiraciones de nuestros países, así como el impulso que ha otorgado a la cooperación, como a la integración y al desarrollo de la región, la CALC, creada en diciembre de 2008, en Salvador de Bahía, Brasil.

3. Reafirmar la declaración de la Cumbre de la Unidad de América Latina y el Caribe (Riviera Maya, México, 23 de febrero de 2010) y, en particular, la decisión de constituir la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) que comprende a los 33 Estados soberanos de nuestra región.²

El propósito de articular los sistemas de educación superior entre países miembros de la CELAC, ha de constituir un ejercicio que valore la experiencia del continente europeo, pero también las experiencias propias. El denominado proyecto Tuningⁱ, constituye un

² COMUNIDAD DE ESTADOS LATINOAMERICANOS Y CARIBEÑOS (CELAC), página oficial. Diciembre de 2011
http://www.celac.gob.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=10&lang=es

ⁱ Conocido como proyecto Alfa Tuning. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos. La estructura organizativa del proyecto está conformada por 181 Universidades Latinoamericanas, 18 Centros Nacionales Tuning y un Comité de Gestión.

buen ejemplo en busca de "afinar" las estructuras educativas de distintos programas académicos de nivel superior. En igual sentido, los sistemas de evaluación de la calidad implementada en muchos países latinoamericanos, han de ser, igualmente un referente a los fines de la CELAC.

En éste orden de ideas, la promoción de espacios de concertación, complementariedad, integración y cooperación entre los programas académicos de formación universitaria, técnica y tecnológica, se ha de nutrir de la perspectiva integracionista inherente a la alta política de Estado contenida en las Constituciones Políticas de muchos países de la región. Así, en Colombiaⁱⁱ, el preámbulo de su Constitución Política, señala el compromiso de "(...)impulsar la integración de la comunidad latinoamericana (...)"ⁱⁱⁱ, indicando, expresamente, en el artículo nueve (9) de la Constitución Nacional que "De igual manera, la política exterior de Colombia se orientará hacia la integración latinoamericana y del Caribe". En el caso del Ecuador^{iv}, la vigente Constitución aprobada mediante Asamblea Nacional Constituyente contiene claros lineamientos acerca de la integración de Latinoamérica y el Caribe¹⁵, así: a) en el preámbulo de la mencionada Carta Política se proclama como "Un país democrático, comprometido con la integración latinoamericana – sueño de Bolívar y Alfaro-, la paz y la solidaridad con todos los pueblos de la tierra"; b) en el artículo 276, numeral 5, ubicado en título VI acerca del "Régimen de Desarrollo", capítulo primero "Principios generales", se contempla que el régimen de desarrollo tendrá como objetivo garantizar la soberanía nacional y promover la integración latinoamericana; c) el capítulo tercero del citado título, artículo 423 se considera como un objetivo estratégico del Estado, la integración con los países de Latinoamérica y el Caribe, comprometiéndose el Estado ecuatoriano a "propiciar la creación de la ciudadanía latinoamericana y caribeña; la libre circulación de las personas en la región; la implementación de políticas que garanticen los derechos humanos de las poblaciones de frontera y de los refugiados; y la protección común de los latinoamericanos y caribeños en los países de tránsito y destino migratorio" (Artículo 423, numeral 5).

ⁱⁱLa Constitución Política de Colombia promulgada en 1991, más conocida como la Constitución de 1991 es la Constitución vigente de la República de Colombia, y derogó a la constitución de 1886.

ⁱⁱⁱConstitución Política de Colombia, Preámbulo.

^{iv}La Constitución Política de Ecuador ha tenido una agitada vida Constitucional. En la primera mitad del siglo XIX los textos constitucionales se suceden desde la primera Constitución ecuatoriana de 1830. En el siglo XX (1929) se dicta una nueva Constitución tras el golpe militar de 1925. Otro gobierno militar de facto (1972), inicia en 1976 un proceso de apertura e institucionalización, que pone nuevamente en funcionamiento al Congreso Nacional, y entra en vigor la Constitución del 10 de agosto de 1979, a la cual le sucede la del 30 de abril de 1998. Más recientemente (2009) mediante Asamblea Nacional Constituyente fue aprobada la más reciente Constitución Política de la República del Ecuador, la cual contiene importantes lineamientos en materia de integración latinoamericana.

¹⁵Preámbulo de la Carta Política de la República del Ecuador; art. 276, título VI, numeral 5; título VI, capítulo 3, art. 423, numeral 5.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuelaⁱ, fundamenta en la Carta Magna el criterio de que la misma sirva de respaldo a la “(...) cooperación pacífica entre las naciones e impulse y consolide la integración latinoamericana (...)”ⁱⁱ. En el caso de Boliviaⁱⁱⁱ, la nueva Carta Política aprobada en grande sobre la base de informes de mayorías de la magna asamblea constituyente del 24 noviembre 2007, contiene explícitamente, en el título séptimo acerca de las “relaciones internacionales, fronteras, integración y reivindicación marítima”, y más exactamente en el numeral 1 del capítulo tercero acerca de la integración, que “El Estado promoverá, sobre los principios de una relación justa, equitativa y con reconocimiento de las asimetrías, las relaciones de integración social, política, cultural y económica con los demás Estados, naciones y pueblos del mundo; en particular, promoverá la integración latinoamericana”^{iv}

La Constitución Política de Perú^v, por su parte señala que “Es deber del Estado establecer y ejecutar la política de fronteras y promover la integración particularmente latinoamericana, así como el desarrollo y la cohesión de las zonas fronterizas, en concordancia con la política exterior”^{vi}. Chile, país miembro de la CELAC, no incluye en su Constitución Política un referente directo a la integración con los países latinoamericanos.

En este contexto, resulta útil preguntarse acerca de ¿qué políticas o estrategias han previsto incorporar las universidades en sus programas académicos, con relación al proceso de integración de la CELAC?. ¿cuáles son las alternativas para alcanzar mayores grados de complementariedad e integración regional de los distintos programas académicos de formación técnica, tecnológica y universitaria que se ofrecen en la región?, ¿contribuyen éstos esfuerzos a elevar el nivel científico de las disciplinas y a identificar sus respectivos núcleos problemáticos?, ¿contribuye esta dinámica actualizar la práctica profesional en La CELAC?, ¿Son suficientes los espacios de integración existentes a la fecha y en los cuales participa muchos países? por ejemplo, los relativos al “Espacio común de educación América Latina y el Caribe – Unión

ⁱLa actual Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, corresponde a la aprobada el 15 de diciembre de 1999, hoy vigente, sustituyó a la del año 1961, que fuera elaborada con el acuerdo y respaldo de los tres principales partidos (Acción Democrática, Copei y Unión Republicana Democrática).

ⁱⁱPreámbulo de la Constitución Política de la República Bolivariana de Venezuela.

ⁱⁱⁱEn los últimos años numerosos sectores de la población boliviana han reclamado un reconocimiento real en la Constitución y una refundación del Estado a partir de la participación del conjunto de toda la población. El actual proceso de Asamblea Constituyente ha pasado por un camino de acumulación de movilizaciones sociales y populares. Por una parte, la demanda fue consigna del movimiento indígena de tierras bajas en los años 90, siendo retomada con mayor fuerza en la marcha del año 2002, la cual reviste importancia central para el proceso constituyente

^{iv}Constitución Política de Bolivia (anterior al año 2007), artículo 37, numeral 2 literal C. Y Constitución Política de Bolivia (vigente a 2010): Título VII, capítulo 3, numeral I.

^vLa **Constitución Política del Perú de 1993** es considerada como la norma jurídica suprema y vértice de todo el ordenamiento jurídico. Fue aprobada mediante un referéndum,(1993).

^{vi}Título II, Capítulo I, artículo 44 Constitución Nacional de Perú.

Europea (ALCUE)”; el “Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC)”; la “Comunidad Andina de Naciones (CAN)”; el “Mercado Común del Sur (MERCOSUR)”; el “Plan Puebla Panamá”; la “Experiencia de EuroSocial como iniciativa de cooperación técnica de la Comisión Europea para promover la cohesión social en América Latina”, la cual parte del intercambio de experiencias entre administraciones públicas responsables de la justicia, la educación, el empleo, la fiscalidad y la salud.

Se considera que la integración universitaria mediante la definición de políticas integracionistas en el marco de la CELAC, constituye una de las mejores alternativas para modernizar la formación y práctica universitaria. Con lo cual se avanzaría hacia un Sistema de Educación Superior Latinoamericano y Caribeño (SESLAyC), y la Comunidad Universitaria Latinoamericana y Caribeña (CULAC), armonizando la visión teleológica de las universidades, el componente misional de los ministerios de educación superior de los países miembros, las prácticas pedagógicas y los currículos de los programas académicos que se ofertan en la CELAC.

3. BENEFICIOS DERIVADOS DE LA INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA Y DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE PAISES MIEMBROS DE LA CELAC

Entre los beneficios esperados del proceso de integración universitaria, tenemos;

- Facilitaría procesos de integración entre diversos programas académicos.
- Ampliaría la movilidad de docentes, estudiantes, egresados y profesionales de diversas disciplinas.
- Fortalecería espacios de entrenamiento, reflexión y conocimientos capaces de elevar el nivel de competencia y profesionalidad de los actores.
- Se favorecería la perspectiva académica, profesional y económica del conjunto de naciones que conforman la CELAC.
- Se repotenciaría el reservorio de talentos humanos, capacidad científica y tecnológica de universidades, el aparato productivo y el liderazgo de los agentes empresariales.
- Las universidades adecuarían la gestión, la política institucional, y los currículos.
- Favorecería la complementariedad y subsidiariedad en la formación/transformación de nuestro reservorio de talentos humanos.

Con base en la naturaleza del fenómeno analizado, resta preguntarnos, ¿Cómo proceder mediante acciones asertivas a la integración de los sistemas de educación superior en la CELAC?, ¿Cuál es el rol de la universidad en este proceso? ¿Cuáles han de ser las acciones, metas y planes futuros, encaminados a la construcción de un sistema de consenso académico e investigativo que siga los lineamientos de la CELAC?.

4. CONCLUSIONES

El esfuerzo que realizan los países latinoamericanos y del caribe en el seno de la CELAC, recibirían un impulso si el sistema de educación superior, universidades y demás actores del sector educación, en los países involucrados, valoraran los elementos identitarios, históricos, sociológicos, económicos y políticos, que facilitan un proceso de articulación, y ayudan a promover el debate en torno a los correspondientes currículos de las profesiones que se ofrecen en la citada Comunidad de Estados, así como el PEI y PEP, donde se insertan los programas académicos.

Este escenario es susceptible de generar movilidad, emprendimiento e integración entre la comunidad académica de referencia, al tiempo, es capaz de proporcionar condiciones que generalicen un clima colaborativo. Una de las circunstancias más determinantes, radica en la confluencia de un conjunto de intereses que se orientan a reconocer en los albores del siglo XXI, la necesidad de fortalecer la capacidad científica en las universidades, para lo cual se considera necesario ejercitar acciones de internacionalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del cual se forman los profesionales, en sus distintas disciplinas. Es por ello que se requiere, asumir un direccionamiento que concrete dicho objetivo, abocándonos a contemporizar con la estrategia de integración económica de países en regiones o bloques, como el caso de la CELAC.

Las ventajas de asumir un proceso escalonado de integración en los sistemas de educación superior en la CELAC, obedece a aspectos prácticos, lógicos y de economía institucional, que pretende garantizar el cubrimiento en varias fases, etapas, momentos, y escenarios que han de sucederse de manera simultánea unas veces, en secuencia otras, a marchas y contramarchas, como resultado de un proceso que se revela complejo y no exento de dificultades.

En estas circunstancias los sistemas de educación superior, así como las Instituciones de Educación Superior (IES) ubicadas geográficamente en las distintas subregiones de la CELAC, a través de los programas académicos que se ofrecen en dicho espacio geográfico, han de asumir iniciativas novedosas, capaces de replantear los temas educativos de nivel superior y los paradigmas hoy vigentes, como resultado de una profunda reflexión en torno a los principio/funciones básicas de la Universidad, como instancias de gestión del conocimiento socialmente útil. Ésta nueva exigencia social a nuestras universidades impone un replanteo de sus principios rectores.

BIBLIOGRAFÍA

ALADI. Informe del Secretario General sobre el proceso de integración regional en 2004. Montevideo 2005.

BARRON, C. La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En: Valle, M. Formación en competencias y certificación profesional. México UMAM. 2000.

BORRERO, C. Administración Universitaria. Conferencia XXI. Simposio Permanente sobre la Universidad,(mimeo).Bogotá: Universidad Javeriana.1998.

BRIONES, Guillermo. Métodos y técnicas de investigación aplicadas a la educación y las ciencias; módulo epistemología y metodología de la investigación social. 2 Ed. Bogotá: ICBFS, PHE, 1998.

CEPAL. El regionalismo abierto en América Latina y el Caribe : la integración económica al servicio de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: CEPAL. 1994.

CIFUENTES, J.(s.f).Tensiones en el diseño y la implementación de currículos flexibles. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

COMUNIDAD DE ESTADOS LATINOAMERICANOS Y CARIBEÑOS (CELAC). página oficial. Dic.2011 http://www.celac.gob.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=10&lang=es

CONSTITUCIONES POLÍTICAS de las Repúblicas de Colombia, Bolivariana de Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia y Chile.

Decreto No. 1001 de abril 3 de 2006, “Por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones”

Diario Oficial No.45308 de 12 de Septiembre de 2003. Decreto 2566 de Septiembre 10 de 2003.

GARCIA, A. La estructura del atraso en América Latina; hacia una teoría latinoamericana del desarrollo. Bogotá. Convenio Andrés Bello.2006.

JARAMILLO, Luis Javier. Ciencia tecnología y desarrollo. Bogotá: ICFES, ICESI Serie Aprender a investigar. Módulo I, 1995, 1.3.2 La investigación básica 1.3.3. La investigación aplicada.

Resolución 2768 del 13 Diciembre de 2003, “Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de formación profesional de pregrado en Derecho” (Colombia).

RODRIGUEZ, Rafael. Enfoques Curriculares para el Siglo XXI. Revista Educación y Cultura No.30.CEID-Fecode, Julio 1993.Ley 115 de Febrero 1994.

TITULO: PROCEDIMIENTO PARA LA GESTIÓN DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SANCTI SPIRITUS “JOSÉ MARTÍ PÉREZ”

Autores: Prof. Tit. Dr. C. Ing. Osvaldo Romero Romero*. osvaldo@bibliocuss.suss.co.cu

Lic. Arelys Guerrero Cabrera*** arelys@fch.suss.co.cu

MSc. Lic. Osmaira Méndez Hernández** osmaira@bibliocuss.suss.co.cu

* Vicerrector; ** Directora de Relaciones Internacionales, *** Profesora de idioma inglés; Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”, UNISS, Cuba.

Resumen

El presente trabajo se realizó con el objetivo de mostrar los resultados de un procedimiento para la gestión de internacionalización implementado en la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”, a partir de un trabajo de investigación continua de la gestión internacional realizado por más de 9 años en dicha institución.

El trabajo muestra una investigación que a partir del análisis histórico de la internacionalización de la institución, un diagnóstico de la percepción de los actores directos sobre la efectividad del procedimiento empleado y una evaluación de los indicadores de la internacionalización permite definir las principales deficiencias del procedimiento empleado y sobre esa base proponer uno nuevo que cumple con los principios de mejoramiento continuo, flexibilidad, adaptabilidad, aprendizaje, parsimonia, pertinencia, suficiencia, consistencia lógica y perspectiva o generalidad para responder a las exigencias del proceso.

Se obtienen como resultados más importantes, que la utilización de este procedimiento de gestión de internacionalización en la UNISS permitió modificar la percepción que tienen los actores sobre la efectividad del proceso, así como mejorar de forma estable los principales indicadores de la internacionalización en esta universidad.

Palabras claves: Procedimiento de internacionalización, universidad, gestión, desarrollo.

Summary

The present work was accomplished aiming to show the results of a procedure for the internationalization management implemented in the Sancti Spiritus University "José Martí Pérez", starting from a continuous investigation work of the international administration carried out for more than 9 years in this institution.

The work shows an investigation that starting from the historical analysis of the internationalization of the institution, a diagnosis of the perception of the direct actors about the effectiveness of the used procedure and an evaluation of the indicators of the internationalization allows to define the main deficiencies of the used procedure and on that base to propose one new that completes with the principles of continuous improvement, flexibility, adaptability, learning, parsimony, relevancy, sufficiency, logical consistency and perspective or generality to respond to the demands of the process.

They are obtained as more important results that the use of this procedure for internationalization management in the UNISS allowed to modify the perception that the actors have about the effectiveness of the process, as well as to improve in a stable way the main indicators of the internationalization in this university.

Key-words: Procedure of internationalization, university, management, development.

Introducción

La necesidad latente de los hombres a nivel mundial de prepararse como recursos humanos cada vez con mayor especialización para el enfrentamiento de los procesos, el uso de las tecnologías y la administración de los recursos disponibles, constituye el desafío de las universidades a gran escala. Es imprescindible entonces, el papel de la educación superior en sus universidades a través de la gestión del conocimiento en los temas vulnerables que puedan aportar al mejoramiento de los procesos universitarios con impacto en la localidad. Las universidades y otras instituciones de educación superior, especialmente las de países en vías de desarrollo, están enfrentando al reto de servir a una población cada vez mayor de estudiantes, más diversificada social y culturalmente, en un nuevo ambiente social, más dinámico y turbulento.

Por otra parte el siglo XXI va a ser para las universidades el siglo de la calidad y enfatiza que en la actualidad deben atenderse importantes procesos como la movilidad internacional y la integración de las universidades en redes internacionales, pues una universidad incapaz de relacionarse con las de su entorno mediante intercambios y proyectos de investigación y desarrollo comunes, no será una universidad de calidad.

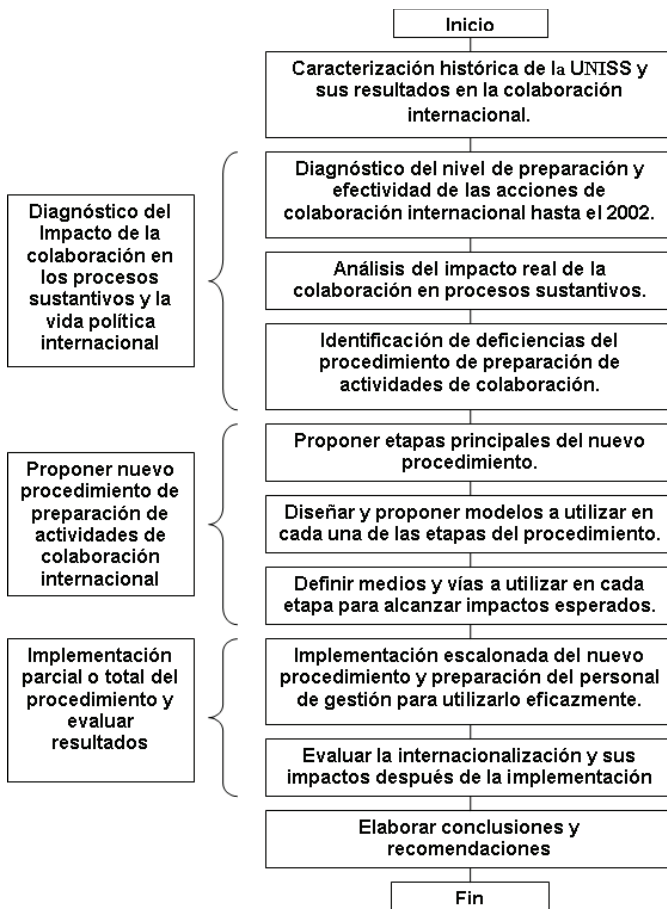
“No puede ser que en un mundo global pensemos únicamente en una universidad local y cerrada sobre sí misma”. La internacionalización obliga a aplicar diversos procedimientos, estrategias y medidas que redefinan la orientación internacional de la universidad, realización de programas de intercambio, presentación y desarrollo de proyectos internacionales de enseñanza e investigación, imprescindibles para iniciar este proceso, y que no son posibles sin un procedimiento para la gestión de actividades de colaboración internacional que responda a los intereses de desarrollo de la universidad, y de su localidad a través del impacto social generado.

Atendiendo a todos estos elementos la UNISS, trabaja desde hace varios años en la eficacia e incremento progresivo de sus áreas de resultados claves, que constituyen su potencial en la formación profesional y científica de estudiantes y profesores; así como en la capacitación de trabajadores y procesos de los sectores productivos y de servicios del territorio, como los recursos humanos capacitados que la sociedad necesita para su desarrollo, basada en la universalización e internacionalización de su enseñanza.

La Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez” forma profesionales integrales identificados con la historia y las mejores tradiciones de la nación cubana, superándolos de manera continua, cuenta con un claustro integralmente preparado y un adecuado aseguramiento material y financiero, que permite desarrollar y promover la ciencia, la cultura y la innovación tecnológica, con la finalidad de dar respuesta a las necesidades de la sociedad cubana, orientado también a la labor de internacionalización y dicho claustro a su vez posee habilidades para relacionarse con la comunidad científica nacional, internacional e instituciones homólogas y promover la realidad de la universidad cubana y sus procesos.

El objetivo del presente trabajo es mostrar los resultados derivados de la implementación de un procedimiento para la gestión de actividades de colaboración internacional en la UNISS, como herramienta para contribuir a elevar el impacto de las mismas en los procesos sustantivos y en los procesos políticos de Cuba.

Proceso de investigación realizado



Hilo conductor del trabajo de investigación realizado

Bases teóricas.

Según Jesús Sebastián (2004) la globalización de la producción, el comercio y las comunicaciones ha creado un mundo altamente interconectado y a la vez competitivo. Este fenómeno genera grandes oportunidades y, al mismo tiempo, desigualdades tanto económicas como sociales y culturales.

A lo largo del tiempo, la simple movilización internacional de estudiantes y profesores, ha llegado a convertirse hoy en día en un componente esencial y estratégico para el fortalecimiento institucional y para la proyección en un espacio supranacional de las ofertas de educación superior. Hoy en día la colaboración internacional de las universidades se basa en la complementariedad de sus capacidades para realizar actividades conjuntamente y en su asociación para el beneficio mutuo. Es apostar por estar en y con el mundo, por pertenecer cabalmente a la sociedad del conocimiento y la información, por aprovechar las experiencias académicas y culturales que en otras latitudes y comunidades se generan, y por hacer aportaciones como universitarios al país y al resto del mundo¹. Apuesta además por el encuentro de culturas, el diálogo

¹ Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La Educación encierra un tesoro, UNESCO, París, 2003.

comprendido y el trabajo colaborativo, habitar en y con culturas diferentes y dar significación a la pertenencia común a una tierra necesitada de solidaridades, mediante el estudio y entendimiento de las historias y experiencias de otros pueblos².

La colaboración internacional no es medida por la simple movilidad que promueve o asegura, sino también por el desarrollo que le brinda a las IES con el fortalecimiento de su claustro de profesores y estudiantes, el mejoramiento de sus infraestructuras, etc, por lo que debe evaluarse a través de las ventajas que se tomen de las acciones de colaboración para lograr un mayor impacto de las mismas en el desarrollo endógeno institucional así como en intercambio, cultural, político y económico. Lograr que la colaboración internacional sea el lazo que una a las universidades y naciones con un mismo fin, el de aprender y formar para ser mejores hombres - profesionales y cohabitar en el planeta de manera sostenible.

Caracterización histórica de la UNISS y su colaboración internacional.

En 1976 se funda la Filial Universitaria "José Martí" de Sancti Spiritus, como campus de la Universidad Central de Las Villas, la cual se crea con la apertura de las Carreras en Cursos Para Trabajadores, CPT, de Contabilidad, Agronomía y Pecuaria. De este período, que se extendió hasta 1994, no se tienen referencias del trabajo de Relaciones Internacionales, no existía oficina de Relaciones Internacionales y no existieron resultados en este aspecto de la vida Universitaria.

En 1994 se crea la Sede Universitaria Sancti Spiritus, nueva categoría que adquirió la institución sobre la base del desarrollo de los recursos humanos, las posibilidades para la investigación y la docencia que se habían creado en base a excelentes relaciones con las instituciones del territorio y a una estrategia de desarrollo a largo plazo que se había creado por la dirección de la Filial Universitaria. La Sede Universitaria seguía siendo Campus de la UCLV, universidad de tradición en el país que a su vez facilitaba el desarrollo académico e investigativo de la joven institución espirituaña. En este período se designa por primera vez un profesor para atender las relaciones internacionales, comenzando a su vez un despegue en la actividad de Relaciones Internacionales como la visita del Rector de la Universidad de Girona en España a la Sede Universitaria, la participación una Reunión de Rectores en América Latina y el establecimiento de los primeros contactos para el desarrollo de un doctorado curricular en derecho, así como el trabajo de varios profesores en América Latina y se participa en las primeras becas para el desarrollo del claustro.

En Junio del 2003 se constituye oficialmente el Centro Universitario de Sancti Spiritus y se aprueba el nombre de "José Martí Pérez". Este período que se extiende hasta hoy ha estado caracterizado por un desarrollo acelerado del trabajo de las Sedes Universitarias Municipales, al tiempo que se continúan desarrollando los recursos humanos tanto en calidad como en cantidad. En la actividad de Relaciones Internacionales se continuó avanzando de manera sostenida, lo que le ha permitido a la institución contar con reconocimiento de la dirección de Relaciones Internacionales del MES.

Como se mencionó anteriormente desde el año 1996 un solo profesor era responsable de atender la actividad de Relaciones Internacionales, lo que se mantuvo así hasta el año 2003; cuando se creó la oficina de relaciones internacionales, la que ha mantenido un trabajo sistemático de control y seguimiento de la actividad internacional de la

² Sebastián, Jesús."Colaboración e internacionalización de las universidades. Edit. Biblos,2004.

institución, así como un trabajo constante de capacitación y preparación de los profesores en temas de internacionalización unido a investigaciones para fortalecer la capacidad institucional para enfrentar la internacionalización.

En enero del 2010 se constituyó oficialmente la actual Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez” por el desarrollo alcanzado por el Centro Universitario, en el cual la internacionalización contribuyó de manera directa; apoyado en la organización de la oficina de relaciones internacionales y el procedimiento que se presenta en este trabajo que se ha venido implementando paulatinamente desde el año 2003.

Diagnóstico del nivel de preparación y efectividad de las acciones de colaboración internacional hasta el 2002.

La evaluación de la calidad percibida por profesores sobre la gestión de actividades de colaboración antes del 2002 aportó los siguientes resultados.

Gráfico No 1: Participación y preparación departamental e individual percibida antes del 2002

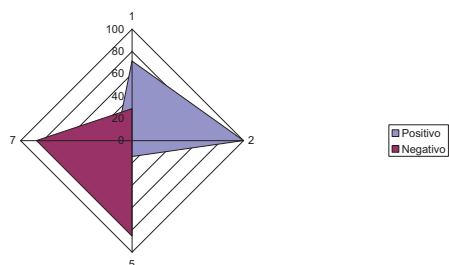
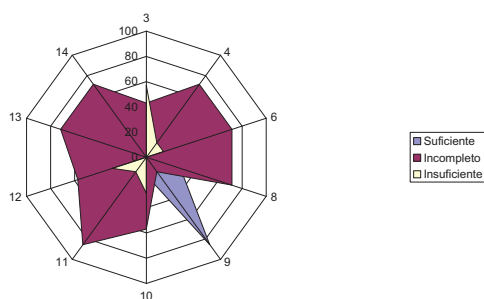


Gráfico No 2: Control y resultados percibidos antes del 2002



Al revisar los resultados del gráfico No 1 puede observarse que antes del 2002 los niveles de participación en actividades de colaboración eran elevados entre los encuestados, preguntas 1 y 2, lo cual es lógico ya que se aplicó la encuesta de forma intencional a los involucrados en dichas actividades, puede observarse que el 100% había participado en actividades fuera de Cuba y más de un 70% se había vinculado a actividades con extranjeros en Cuba.

Sin embargo, la percepción de los encuestados demostró que más de un 80% considera que no recibió preparación adicional para su participación en las actividades internacionales, ni sus departamentos tenían adecuadamente identificadas las prioridades para enfrentar la colaboración internacional, preguntas 5 y 7; ambos aspectos demuestran la necesidad de modificar el procedimiento utilizado para la gestión de dichas actividades ya que con intervenciones sin la adecuada preparación y no definición de las prioridades, se corre el riesgo por una parte de involucrarse en proyectos o tareas de interés de la contraparte extranjera, pero no tanto para la UNISS, la provincia y el país y por la otra, que los resultados de las actividades de colaboración internacional no tengan el impacto institucional y nacional que pudieran.

Al revisar el gráfico No 2 se observa que el proceso de tramitación de actividades de colaboración internacional, pregunta 3, era percibido como lento por un 57% de los encuestados; mientras que el apoyo institucional, la definición de tareas y el nivel de preparación alcanzado se perciben mayoritariamente como incompletos, preguntas 4, 6 y 8; en contradicción más del 80% considera que los resultados de su actividad de colaboración internacional fueron suficientes, pregunta 9.

Por otra parte la mayoría consideró como incompleta la continuidad de las acciones, el control de las mismas, el impacto hacia los procesos de la universidad y en los procesos políticos internacionales; preguntas 10 a la 14, lo anterior es una dicotomía con la percepción de buenos resultados comentada en el párrafo anterior, lo que demuestra que para los encuestados el éxito de la actividad de colaboración lo evaluaban en ella misma y no en la contribución futura y real a aspectos claves del desarrollo institucional y la política exterior del país.

Como puede observarse en el diagnóstico realizado, las actividades de colaboración en la institución hasta el año 2002 se gestionaban por mecanismos lentos e inefectivos, las actividades internacionales recaían en un número reducido de profesores y a su vez estas se realizaban con pocos países en el mundo, los resultados alcanzados no eran adecuadamente controlados y seguidos y en consecuencia no se obtenían los impactos a largo plazo sobre los procesos sustantivos y en la vida política internacional del país; de manera particular eran pocas las actividades encaminadas al fortalecimiento del claustro y la infraestructura universitaria.

No obstante en ese período esta universidad avanzó y logró iniciar colaboración internacional con universidades muy reconocidas en el mundo como la de Girona y León en España, así como la Humboldt de Berlín en Alemania. Por otra parte se inicia la participación del rector en reuniones con rectores de otros países y se identifica una importante contraparte en la Universidad de Ancona en Italia a través del hermanamiento existente a nivel de gobierno:

Deficiencias fundamentales en la gestión de actividades de colaboración internacional de la UNISS que sustentaron el nuevo procedimiento

Falta de identificación de demandas institucionales para enfrentar las actividades de colaboración internacional; no concreción de demandas del entorno que podrían cubrirse mediante la colaboración internacional; insuficiente concreción por parte de los departamentos de las actividades a priorizar por los profesores que se involucraban en actividades de colaboración internacional; falta de correspondencia entre las demandas y el análisis de las potencialidades para enfrentar la colaboración: identificación de contrapartes extranjeras al azar y no mediante un análisis de las potencialidades de estas para responder a las demandas existentes; búsqueda individual por los profesores de posibilidades de colaboración internacional sin tener en cuenta las demandas y posibilidades de la institución; los intereses individuales predominan muchas veces por encima de los institucionales durante el desarrollo de la colaboración internacional; las aprobaciones de las actividades de colaboración internacional se realizaban de forma individual por diferentes directivos pero en momentos diferentes, es decir no se colegian los detalles del análisis entre ellos; los documentos y modelos para la gestión y aprobación de las actividades de colaboración en el exterior no dejaban claridad de los resultados a esperar y en las visitas de extranjeros a la UNISS no siempre daban toda la información necesaria para la tramitación con las autoridades migratorias del país; no se concebía una etapa de preparación del profesor para enfrentar las actividades de colaboración internacional y en consecuencia su visión era parcial de su departamento o facultad, pero no integraba en sus posibilidades la integración de otras áreas como elemento de aporte a toda la institución y laceraba el carácter multidisciplinario de la actividad de colaboración iniciada; falta de seguimiento y control por parte de los departamentos, facultades y la DRI durante el desarrollo de la actividad, orientando y reorientando las prioridades de ser necesario, así como retroalimentando de manera

constante al profesor involucrado; no en todos los casos se presentaba un informe de los resultados alcanzados en cada una de las actividades de colaboración internacional que dejara evidencia y permitiera el control y seguimiento de los resultados; carencia de intercambio entre los profesores involucrados en la colaboración internacional con sus colegas de departamento y otras áreas para buscar las alianzas que permitieran responder mejor a la colaboración y poca observancia de las prioridades del MES para la colaboración internacional, así como de las prioridades de la política exterior cubana para integrarlas a las actividades de colaboración internacional.

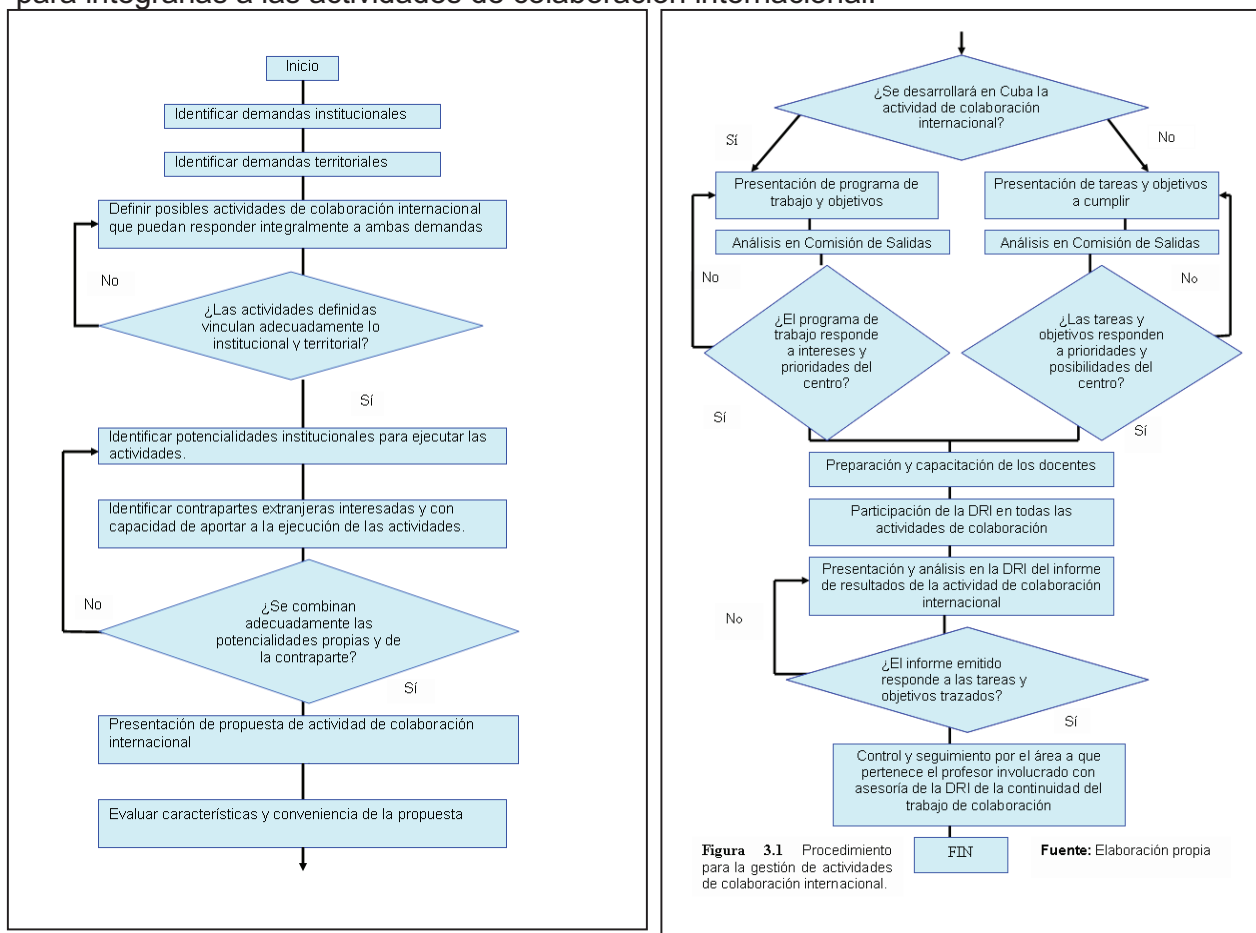


Figura 3.1 Procedimiento para la gestión de actividades de colaboración internacional. Fuente: Elaboración propia

El procedimiento desarrollado se sustenta en los siguientes principios: **Mejoramiento continuo:** se contempla en el reinicio de etapas ya realizadas con el objetivo de ir mejorando diferentes aspectos que puedan presentarse con deficiencias. **Adaptabilidad:** es lo suficientemente general como para ser aplicado en cualquier universidad. **Aprendizaje:** contiene métodos de trabajo en grupo, encuestas, entrevistas. Para lograr esto se requiere de una capacitación en las técnicas a aplicar y de un enfoque participativo. **Parsimonia:** la estructuración del procedimiento, su consistencia lógica y flexibilidad permiten llevar a cabo un proceso complejo de forma relativamente simple. **Pertinencia:** la posibilidad que tiene el procedimiento de ser aplicado integralmente en las condiciones que presenta la universidad. **Flexibilidad:** potencialidad de aplicarse en otras universidades con características no necesariamente idénticas a las seleccionadas dentro del universo investigado. **Suficiencia:** referida a la disponibilidad de toda la información (y su tratamiento) que se

requiere para su aplicación en estos procesos. **Consistencia lógica:** en función de la ejecución de sus pasos en la secuencia planteada, en correspondencia con la lógica de ejecución de este tipo de estudio. **Perspectiva o generalidad:** dada la posibilidad de su extensión como instrumento metodológico para ejecutar estos estudios en otros procesos similares.

La internacionalización y sus impactos después de implementar el procedimiento.

Al aplicar encuesta a docentes involucrados en actividades de colaboración internacional en el período, el nivel y tipo de actividades en que participan se comporta similar a antes de aplicar el procedimiento, sin embargo la percepción sobre el nivel de información recibida y la definición de prioridades para el desarrollo de la internacionalización se modificó positivamente con relación al diagnóstico realizado, gráfico No3.

Gráfico No 3: Participación y preparación departamental e individual percibida del 2003 al 2008

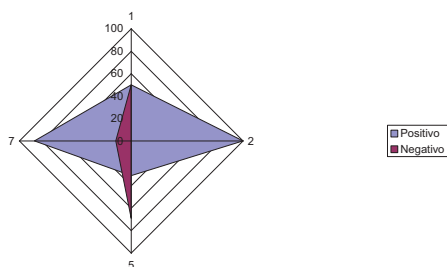
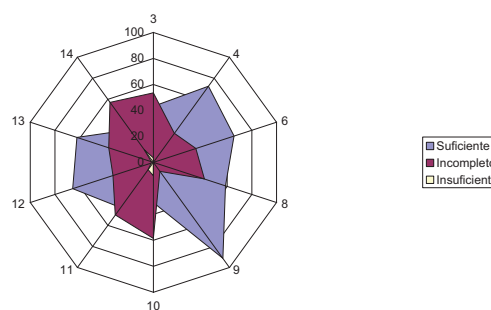


Gráfico No 5: Control y resultados percibidos del 2003 al 2008



Igualmente en el gráfico No 5 puede observarse que la calidad percibida sobre la gestión de actividades de colaboración tienen un desplazamiento hacia una mayor eficacia, sobre todo pues la velocidad en la tramitación, la preparación recibida y la concreción de tareas no reciben prácticamente ninguna valoración insuficiente entre los encuestados, en tanto, el nivel de control que sintieron los profesores sobre los resultados de las actividades es apreciablemente mayor, al ser mínimo el número de encuestados que evaluó estos aspectos como negativos; por otra parte de forma general los impactos de evaluación suficiente fueron mucho mayor después de aplicado el procedimiento que durante el diagnóstico, lo que se evidencia en el aumento del área en azul.

Cuando se analiza el gráfico No 6, que expresa los resultados en frecuencia absoluta de las evaluaciones recibidas por los expedientes de las actividades de colaboración internacional puede interpretarse que la calidad y concreción de tareas en función de los procesos universitarios y las prioridades políticas internacionales del país es mayoritariamente buena, sin embargo todavía en un 50% de los expedientes es deficiente la concreción de acciones, mayoritariamente en asistencia técnica exportada y misiones de solidaridad, comprobándose que aún cuando esta implementado el procedimiento se desaprovecha esta oportunidad de elevar el impacto hacia la institución y en la vida política internacional de Cuba.

Por otra parte se observa en el propio gráfico que la calidad de los informes se evalúan mayoritariamente como buenos, pero en contradicción de forma mayoritaria la correspondencia entre las tareas definidas y el informe presentado es evaluada en un 51% de mal, el alcance de las tareas planificadas es mayoritariamente regular, por lo que el impacto en los procesos sustantivos de la universidad en un 41%, y en la vida

política internacional de Cuba en un 71% son evaluados aún de mal; esto evidencia que aunque el procedimiento estaba implementado parcial o totalmente, en el período no se han logrado los impactos según las expectativas del equipo de gestión; cabe destacar que la evaluación de expediente se realizó a los 58 docentes vinculados a actividades de internacionalización desde el 2003 hasta el 2008 e insistimos que la implementación total del procedimiento fue en este último año, donde se identifican los expedientes con mejores resultados.

Gráfico No 6: Resultados de la evaluación de la calidad de los expedientes

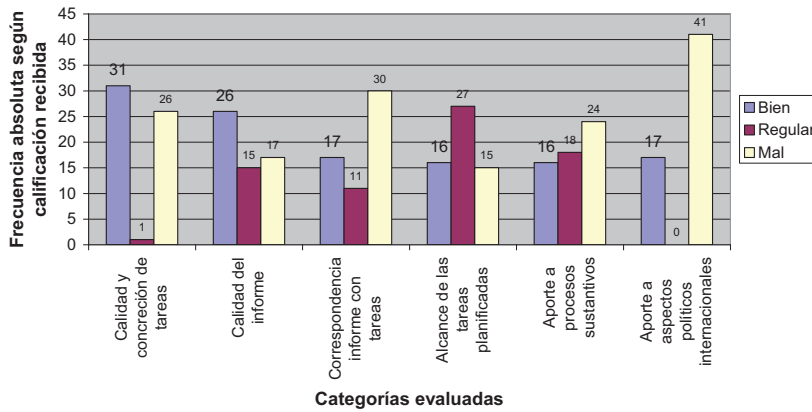


Gráfico 7: Ingresos por proyectos internacionales en 7 años

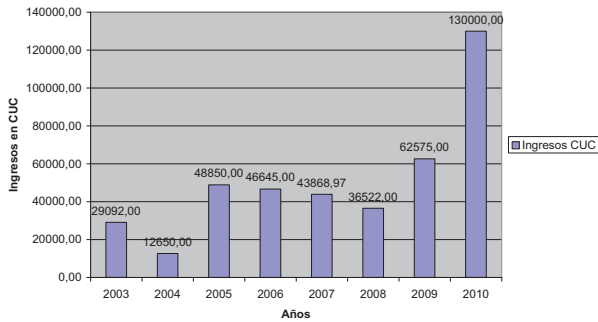


Gráfico 8: Ingresos por donativos en el CUSS durante 7 años.

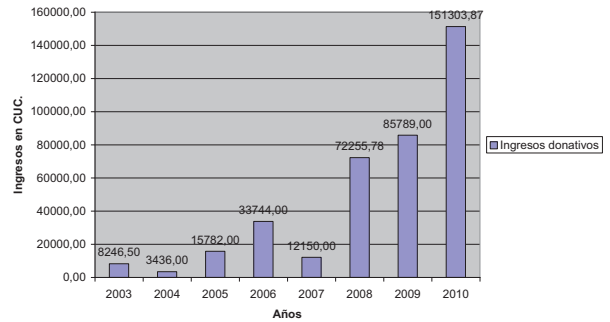


Gráfico 9: Comportamiento de las salidas de profesores de la UNISS al exterior en 7 años

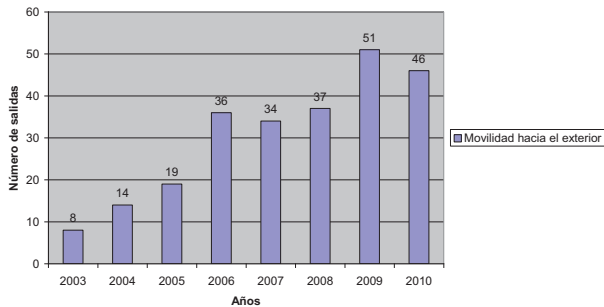
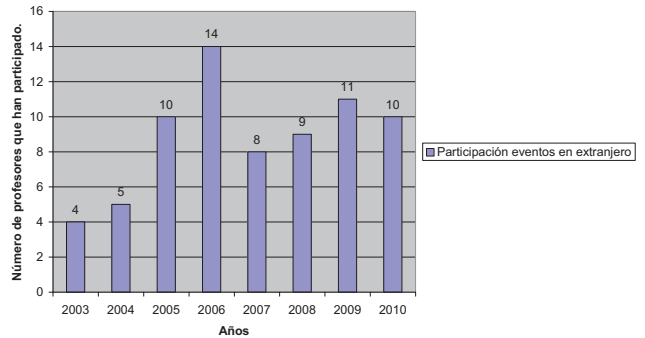
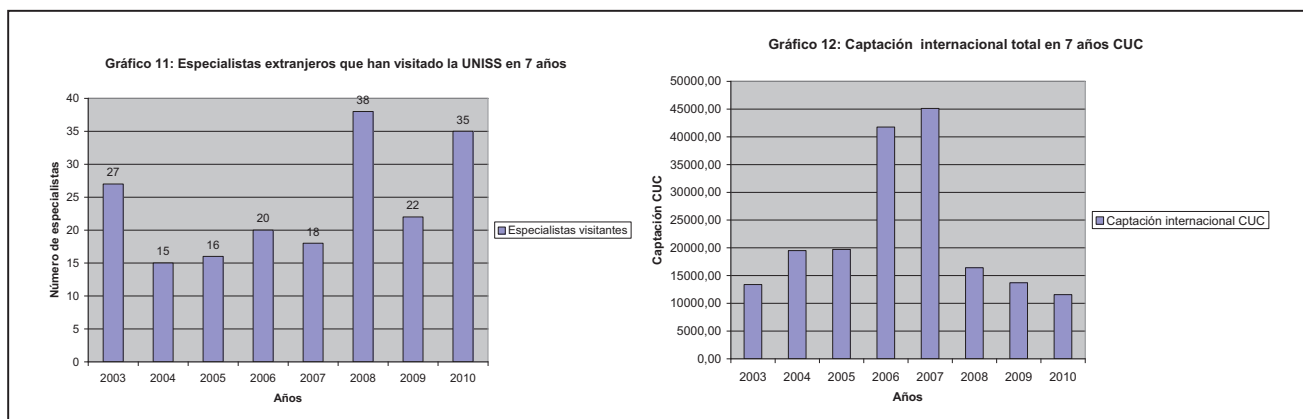


Gráfico 10: Participación en eventos de profesores del CUSS en 7 años





Puede observarse que después de implementado el procedimiento se ha posibilitado un crecimiento sostenido en el número de miembros de la comunidad universitaria que participan en actividades de internacionalización en otros países, así como la participación en eventos internacionales más allá de las fronteras nacionales. Es significativo además el crecimiento sostenido de las captaciones de financiamientos para proyectos internacionales, así como el valor de los donativos recibidos, lo que habla por sí solo del prestigio internacional de la UNISS en materia de colaboración internacional.

Conclusiones

1. El diagnóstico realizado develó deficiencias en el procedimiento de gestionar la internacionalización de la actual UNISS hasta el año 2002, validadas en la percepción de los principales actores del proceso.
2. Se propone un procedimiento de gestión sobre la base de las deficiencias detectadas que cumple principios de mejoramiento continuo y flexibilidad entre otros, el cual se aplica íntegramente en la gestión de internacionalización de la UNISS actualmente.
3. La implementación del procedimiento demostró un cambio en la percepción de los actores a cerca de la eficacia del proceso de internacionalización.
4. Con la implementación del procedimiento se evidencia un incremento de los indicadores de la efectividad de la internacionalización de la UNISS.

Bibliografía

1. Gómez Jiménez, L. Sistema de acciones educativas para potenciar la internacionalización del Centro Universitario de Sancti Spiritus “José Martí Pérez” y su impacto en las acciones educativas. /Liudmila Gómez Jiménez: Osvaldo Romero Romero.--Tesis para optar por el grado científico de Master en Ciencias de la Educación. CUSS.2008
2. Guerrero Cabrera, A. Procedimiento para la gestión de actividades de colaboración internacional en el Centro Universitario de Sancti Spíritus. /Arelis Guerrero Cabrera: Osvaldo Romero Romero.--Tesis para optar por el grado científico de Master en Dirección. CUSS.2009.
3. Salas Vargas, N. Rediseño e implementación de la Estrategia Maestra de Internacionalización del Centro Universitario de Sancti Spiritus «José Martí Pérez» orientada al desarrollo de la provincia Sancti Spiritus. /Naybi Salas Vargas: Osvaldo Romero Romero.--Tesis para optar por el grado científico de Master en Dirección. CUSS.2007.

Universidad 2012. Evento de Internacionalización

TÍTULO: LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES Y SU VÍNCULO CON EL INCREMENTO DE LA CALIDAD.

Autores:

Prof. Irma Yolanda Razo Abundis¹

Dr. Eduardo Cruz González²

Dr. Lázaro Salomón Dibut Toledo³

1. Rectora, Universidad del Golfo de California, México. rectoria@ugc.mx

2. Asesor, Ministerio de Educación Superior, Cuba. ecruz@reduniv.edu.cu

3. Coordinador de Investigación e Innovación Educativa, Universidad del Golfo de California, México. ldibut2001@yahoo.es

Palabras claves: Educación superior, internacionalización, calidad.

Resumen:

En la ponencia se presenta la evolución de dos tendencias que caracterizan la educación contemporánea: la internacionalización y el aseguramiento de la calidad, incluyendo la evaluación y acreditación.

Este estudio se hace a partir de la idea de que ambas se vinculan y se condicionan y se manifiesta cómo a través de la cooperación entre las universidades de nuestra región y el mundo, es posible que la evaluación y la acreditación internacional contribuyan a aumentar la calidad educativa en nuestras instituciones. Y a su vez impulsen la internacionalización de las universidades, como un ciclo continuo.

Se plantean dimensiones básicas de la internacionalización y se postula que ya son partes de la gestión universitaria con personalidad propia.

En particular hacemos referencia a la colaboración internacional que sostenemos con universidades de varias regiones del mundo en aras de lograr una calidad educativa superior, lo cual hemos ido corroborando por la certificación que tenemos de la Norma ISO 9001-2008. y nuestra aspiración de conformar, con la participación de varias universidades hermanas, un sistema de gestión integral inspirado en la esencia de la norma IWA 2.

Introducción

En la Educación Superior contemporánea coinciden dos procesos de innegable importancia: la tendencia a la integración y cooperación internacional entre las instituciones y el auge de los procesos de evaluación y acreditación tanto de las instituciones como de los programas.

El primero de estos procesos tiene una importancia vital en un mundo globalizado y a su vez es un aporte de las universidades a los procesos de integración de nuestros países. Las universidades han demostrado que son capaces de adelantarse en los procesos de integración y realmente tender puentes entre los pueblos. Por su carácter independiente y su contenido profundamente humanista y cultural, las universidades se sitúan en un plano muy favorable para cooperar entre sí, pasando sobre las barreras que, a menudo, lastran los procesos de integración entre los gobiernos.

Por su parte el creciente interés en la evaluación y acreditación es también un resultado del enorme despegue de la Educación Superior a partir de la posguerra y en particular en los últimos 30 años.

El crecimiento de las instituciones, la diversificación de las mismas, el vertiginoso aumento de las matrículas y la aparición de nuevos proveedores, ha determinado la necesidad de utilizar sistemas que garanticen la calidad y comparabilidad de la Educación Superior dentro de cada país y entre ellos.

Por eso puede hablarse de que no habrá internacionalización posible de las universidades si no avanzan los sistemas nacionales e internacionales de evaluación y acreditación.

De la cooperación a la integración universitaria: Tendiendo puentes.

Puede afirmarse que la cooperación interuniversitaria es no solo una tendencia actual en el desarrollo de la Educación Superior sino también una necesidad para su avance y consolidación, en especial para los países de menos desarrollo y las instituciones más jóvenes.

La enorme diferenciación entre los sistemas nacionales universitarios y entre estos y los de otros países, obliga a buscar un equilibrio que fortalezca su desarrollo, así, desde hace más de 30 años se van consolidando redes, espacios, acuerdos en aras de ese “compartir fortalezas” y potenciar las sinergias. En algunos casos de manera espontánea, pero en la mayoría con una marcada intencionalidad, se han agrupado diversas instituciones en aras de alcanzar objetivos superiores en su acción.

Las universidades de nuestra región iniciaron su trabajo de cooperación en forma de redes universitarias aun antes del auge de los procesos de integración de América Latina y el Caribe, no solamente de los de orden económico, como parte de otros procesos de integración en el ámbito cultural y educativo.

Desde el movimiento de Córdoba, en los países de la región se desató un clima político y cultural hacia la integración universitaria. A partir de ahí se produjeron considerables procesos orientados a la transformación científica, educativa y cultural y la universidad ha sido considerada como un lugar para la integración y el cambio.

La creación de redes nacionales primero, como la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, 1950) en México o AVERU (1958) en Venezuela, y su interconexión después, ha sido un proceso que resulta antecedente, fuente y parte inseparable del proceso de internacionalización, cooperación e integración de las universidades de América Latina y el Caribe.

Son ejemplos de esto la creación de la UDUAL (Unión de Universidades de América Latina, 1950), de la AUGM (Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo, 1991), de la OUI (Organización Universitaria Interamericana, 1979) y de la AUIP (Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado, 2002).

Por último, debemos destacar a UNIVERSIA, creada en el año 2000, y que en la actualidad agrupa a 1126 universidades de 18 países de Ibero América, entre universidades públicas y privadas, siendo la mayor red iberoamericana de colaboración universitaria

Más cercana en el tiempo está la creación de la Red de Macro Universidades Públicas de América Latina y el Caribe, que tan ingente esfuerzo viene realizando en el impulso al desarrollo de la cooperación en la región.

Del simple reconocimiento, se pasó al conocimiento mutuo y seguidamente a la articulación gradual de programas concretos de intercambio y cooperación, que ya se han convertido en elemento indispensable en la vida universitaria al extremo de que ha sido considerada por la UNESCO como una estrategia clave en el desarrollo de la Educación Superior en sus dos Conferencias Mundiales en 1998 y 2009.

El contenido de la cooperación se ha ido ampliando y extendiendo incluyendo no solo la movilidad y el intercambio de estudiantes y profesores, con el debido reconocimiento de los estudios cursados, sino los proyectos conjuntos de investigación, los programas conjuntos de posgrado y los cotitulados, las becas, los laboratorios compartidos, las publicaciones conjuntas, los programas para la actualización curricular y los métodos de enseñanza, la enseñanza de los idiomas y más recientemente se incluyen los programas para la gestión universitaria en su conjunto.

A modo de ejemplo, solo en el 2006, más de 120 mil estudiantes universitarios participaban en estudios en países diferentes al suyo, procedentes o en países de América Latina y el Caribe, según el Informe CINDA 2007, sin contar los intercambios cortos y las pasantías.

Por sus características las TICs se convierten en contenido y herramientas decisivas en la internacionalización y el tendido de puentes entre las universidades.

El intercambio interuniversitario tiene dos importantes dimensiones: una, la que resulta del beneficio de todos los participantes en el mismo, aun de los de más historial y avance científico, y otra dimensión, más profunda y abarcadora que es la que tributa al entendimiento mundial, a la construcción de una cultura de respeto y tolerancia, que coadyuva a la paz mundial como objetivo supremo de la humanidad.

En la medida que la cooperación se ha profundizado y ampliado se ha hecho también más diversa y específica, creándose redes por temáticas científicas, por disciplinas académicas, que permiten aprovechar las fortalezas de determinadas facultades y departamentos en beneficio de una más amplia comunidad.

Esas redes tienen la característica de que ante todo son redes de personas, interactuando, trabajando juntos por un mismo objetivo, independientemente de donde viven, qué ideas profesan, su raza o sexo, en fin, que esas redes hacen una contribución a la cultura de entendimiento que debe presidir la labor universitaria y tienen un efecto favorable en la formación de los futuros profesionales.

La integración y cooperación, en el plano de igualdad y respeto, nos ha hecho más fuertes para enfrentar, entender y asimilar los distintos procesos, tendencias y modelos que se forjan en latitudes bien distantes de las nuestras. La fortaleza en los conceptos que nos ha dado, y nos debe seguir dando, la integración, nos ha permitido evitar la asimilación acrítica de modelos foráneos.

En una región donde en menos de 30 años, la matrícula se ha multiplicado por más de 4 veces, donde se han diversificado las instituciones y han aparecido nuevos proveedores de educación superior, la cooperación ha sido y debe seguir siendo, tema de especial atención.

Los puentes que se tienden hacia la integración contribuyen a reforzar la pertinencia universitaria, instituciones emergentes pueden cumplir los roles que sus sociedades les reclaman, con la participación de instituciones de más fuerza y desarrollo, de otras zonas de sus propios países o de otros países.

Ya en la gestión universitaria la internacionalización es una especialidad indispensable y la formación de recursos humanos para la misma es una tarea de primer orden. Solamente conocer y estudiar las distintas agencias internacionales

que administran fondos para el desarrollo, las distintas redes existentes y sus prioridades y requisitos de pertenencia, se convierte en una especialidad de dedicación completa y a la que debemos prestar la máxima atención, sobre todo las instituciones más jóvenes de nuestra área.

Igualmente son imprescindibles en la gestión de la internacionalización la aplicación de dos conceptos: la integralidad y la multilateralidad.

El primero de ellos lo referimos a la necesidad de aplicar un enfoque amplio e integral que permita expresar todas las fortalezas de la cooperación internacional y no la reduzca a la captación de recursos financieros y a la obtención de becas. Hay que trabajar por elaborar proyectos completos, que tengan un impacto estratégico en las instituciones y su área de acción y llevarlos hasta el final, evaluando los impactos logrados y asegurando la sostenibilidad ulterior del desarrollo de esas áreas beneficiadas.

En cuanto al segundo expresa la necesidad de que la internacionalización nos conecte con todo el mundo y no con una parte reducida de él, que nos permita acceder a todos los enfoques, a todas las tendencias, lo que nos hará más fuertes e independientes.

Es necesario avanzar hacia nuevas formas de cooperación que permitan una verdadera integración y poder construir instituciones más fuertes, donde se potencian todas las sinergias de los participantes y se titulen mejores profesionales.

Sin embargo hay que insistir en que la cooperación e internacionalización debe sostenerse sobre bases éticas, no puede servir para el robo de cerebros ni para intentar menoscabar la autonomía y los compromisos e identidad de las instituciones participantes.

La evaluación y acreditación de la calidad: Su interacción con la cooperación internacional.

Como se ha expresado, el auge del proceso de internacionalización coincide con el incremento del interés por la evaluación de la calidad y la acreditación de las instituciones y programas.

El crecimiento vertiginoso de la Educación Superior en América Latina y el Caribe en los últimos 40 años es uno de los factores que ha determinado con más fuerza la necesidad de crear sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad y la acreditación.

En nuestra región en 1960, existían 164 instituciones de Educación Superior, de las cuales el 31% eran privadas. Sin embargo en el período 2000-2003, esta cifra se incrementó a 7,514, de las cuales el 65% eran privadas.

Aunque la preocupación por la calidad comenzó a expresarse a nivel de las instituciones desde hace mucho tiempo en nuestra área, no es hasta finales del siglo XX y comienzo del XXI que se gestan los sistemas nacionales de evaluación y acreditación y que comienzan a estructurarse orgánicamente y en sintonía con los sistemas nacionales de Educación Superior.

La influencia de las preocupaciones y ocupaciones europeas y norteamericanas en el tema llegaron hasta nuestras instituciones y países con un importante aporte a la teoría y la práctica de la evaluación y la acreditación en el área.

Al principio de “tomaron prestadas” de la gestión empresarial las herramientas de control de la calidad hasta avanzar al concepto de “aseguramiento de la calidad”.

Sin embargo en años recientes se produjo una síntesis de las tres escuelas principales de calidad: la del enfoque normalizado, la del enfoque de los premios y la de los gurús de la calidad, que ha permitido comenzar a construir una teoría y una práctica propia para el aseguramiento de la calidad en la Educación Superior.

A su vez el incremento de la internacionalización ha presionado por la evaluación y acreditación. No se puede concebir la movilidad estudiantil si no hay un reconocimiento de créditos, currículos y estudios cursados y esto solo se logra si las instituciones han demostrado, a través de sus procesos de acreditación, realizadas por agencias prestigiosas, que el nivel de su formación es homologable con el de los nuevos asociados.

Como se recoge en el informe CINDA 2007:

“También las presiones y demandas por una mayor internacionalización de la educación superior han jugado aquí un rol importante. Efectivamente, en la medida que los sistemas nacionales desean mantener un cierto nivel de reconocimiento internacional, facilitar la movilidad de estudiantes y académicos e integrarse activamente a los procesos de globalización, se ven forzados a demostrar su preocupación por el aseguramiento de calidad, tanto de sus programas docentes como de su gestión institucional.”

Es evidente que todo este proceso representa para las universidades un importante desafío.

El aseguramiento de la calidad en la sociedad de la información representa hacer transformaciones estratégicas que rompen con prácticas tradicionales, cuestan tiempo y recursos y a menudo dan la apariencia de no tener efectos inmediatos.

Sin embargo hay que resaltar que sin buenas prácticas en evaluación y acreditación no habrá avances en la Educación Superior y mucho menos se podrá lograr la cooperación e integración universitaria ni el tendido de puentes hacia una nueva sociedad.

A lo que se puede agregar que sin evaluación y acreditación no se podrá lograr la pertinencia universitaria y mucho menos la transparencia reclamada por la sociedad, a su vez no se podrá conseguir la participación de las agencias internacionales y empresas en el financiamiento de proyectos de investigación y posgrado.

Como afirman los expertos en el tema: Los factores que aseguraban el éxito ayer...no aseguran el éxito mañana y la palanca para ese cambio está en la evaluación y la acreditación.

Por nuestra propia experiencia solo si se logra una cultura del mejoramiento continuo se podrán lograr los objetivos más avanzados de una universidad. El desarrollo no se importa ni se impone, tiene que ser endógeno, por eso todo proceso de evaluación debe comenzar con la autoevaluación que asegure el examen consciente, objetivo y constructivo de lo logrado por una institución al compararlo con los estándares de calidad generalmente aceptados.

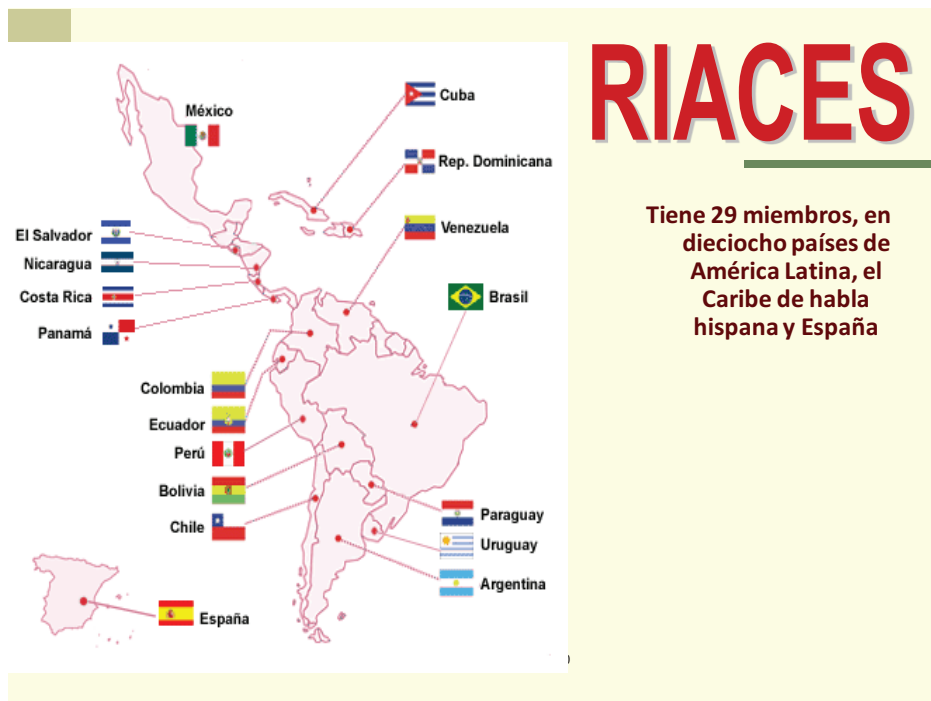
Pero este razonamiento tiene un carácter histórico concreto, no hay dos universidades iguales, ni dos etapas de desarrollo iguales. Eso tiene que estar claro para evaluadores y evaluados para que, sin falsas ilusiones, se puedan aplicar los estándares más cercanos a la mejor aspiración regional o nacional de calidad universitaria.

El proceso de internacionalización ha tenido su expresión en el de evaluación y acreditación, con la aparición de redes y agencias de carácter internacional con un enfoque multinacional que tiende a homogenizar los procesos y acercarlos a su vez a las mejores prácticas donde quiera que estas se realicen.

La más actual y prometedora expresión es la creación de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), constituida formalmente en Buenos Aires, en mayo de 2003 y fortalecida luego de la CRES 2008 en Cartagena, Colombia.

La misma debe ser capaz de establecer criterios, indicadores y prácticas coherentes con nuestro entorno social con vistas a favorecer la confianza y el intercambio. Muchos temas apremian en el trabajo de RIACES, por ejemplo, analizar la contribución de los procesos de acreditación para la agilización de los sistemas de transferencia de créditos, la duración promedio de las carreras, la identificación de competencias básicas y los componentes de los perfiles profesionales de los egresados

La fig 1 ayuda a hacerse una idea del avance en la participación en RIACES de las agencias de acreditación de nuestra área.



Tomada de presentación de la Dra. Nora Espí, Junta de Acreditación Nacional, Cuba.

La experiencia de la Universidad del Golfo de California

En 1999 se crea la Universidad UNIVER-Los Cabos situada en la ciudad de Cabo San Lucas, Estado de Baja California Sur, México, formando parte de un sistema educativo con más de 50 años de experiencia y más de 60 planteles en todo México, nos referimos a UNIVER. Desde diciembre/2009 se comienza a forjar una nueva etapa en la educación superior de la Región Noroeste del país con la creación de la **Universidad del Golfo de California (UGC)** con el lema "Evolucionar para Trascender", por supuesto, con todo el aval de trabajo realizado de UNIVER-Los Cabos.

Con esta institución hemos consolidado una serie de valores agregados que nos han convertido en la universidad privada más acreditada en esta zona del país. Desde que iniciamos como UNIVER –Los Cabos, ha sido una preocupación nuestra la colaboración e intercambio científico con otras instituciones de nivel superior de México y el mundo.

En la actualidad tenemos firmados convenios de colaboración con universidades de: Argentina, Cuba, Puerto Rico, España, Perú y Costa Rica. En todos los casos, el propósito fundamental ha sido elevar el nivel científico-técnico de nuestros facilitadores y estudiantes, para así ir alcanzando las metas trazadas desde que nos certificamos con la Norma de Calidad ISO 9001-2008 a través de la Empresa

ABS QUALITY EVALUATIONS, INC., con sede en Texas, Estados Unidos; logrando con ello ser la primera Institución privada en todo el Estado de Baja California Sur que obtiene esta certificación.

En los primeros días del mes de noviembre/2009, fuimos auditados de nuevo por ABS QUALITY EVALUATIONS, INC, para constatar los avances alcanzados y revisar los nuevos procedimientos y mejoras realizadas en los últimos 2 años, obteniendo en sentido general buenos resultados. Por supuesto que debemos hacer mejoras en algunos de los procedimientos para ir logrando la perfección en los mismos que nos permitan durante el 2011 poder acreditar dos de nuestras licenciaturas.

De especial importancia ha sido nuestra participación en HACU (Hispanic Association of Colleges and Universities (por sus siglas en inglés), la cual agrupa a más de 450 universidades de los Estados Unidos, Puerto Rico, América Latina, España y Portugal.

Como parte de nuestra política de internacionalización varios profesores cubanos han ofrecido cursos en la UGC y han cooperado en la elaboración de nuestro enfoque de calidad y ahora se trabaja en la elaboración de un sistema de gestión que tome en cuenta las exigencias de la norma IWA 2.

Profesionales de otros países han trabajado junto a nosotros y, a pesar de la historia relativamente reciente de nuestra institución, la labor de internacionalización realizada ha contribuido a la mejora de la calidad y la visibilidad de nuestra Universidad a la vez que ha tenido un impacto positivo en la formación de nuestros estudiantes.

Conclusiones

Dos procesos cualitativos atraviesan transversalmente a toda la educación superior contemporánea: la internacionalización y el aseguramiento de la calidad.

Como se ha expresado en el trabajo, ambas se presuponen, condicionan e ínter penetran. No puede haber internacionalización si no hay sistemas de calidad, evaluación y acreditación que permitan el reconocimiento de con quién se establece cooperación, qué hace, si es equivalente y otros requisitos de interés.

A su vez no hay sistema de calidad viable en una institución, si no interactúa, si no busca los estandartes internacionales, si no une fuerzas e incrementa sus sinergias, si no participa en redes de universidades para formar sus recursos humanos, realizar investigaciones conjuntas, acceder a créditos y proyectos internacionales.

La internacionalización se ha convertido en un componente importante de la gestión universitaria y es necesario formar recursos humanos de alta calificación en la misma.

Por otra parte la política de internacionalización va en busca de la acreditación cuando se crean redes que. Como Riaces, tienen a la misma como contenido de la cooperación.

La UGC, a pesar de su breve historia ya puede exhibir resultados de su cooperación internacional que empiezan a tener impacto en la calidad de su trabajo y en los sistemas que la certifican.

Bibliografía consultada:

Brunner, J. (2007). ***Informe CINDA***

Declaración Conferencia Regional sobre Educación Superior, Cartagena, junio 2008

Pérez, M. (2010). ***Calidad y mejora continua***. Congreso de Competitividad Industrial, Bogotá.

Razo I, Cruz E, Dibut L. La Evaluación y Acreditación en la construcción de puentes para la colaboración internacional: El caso de la UGC. Congreso HACU, Puerto Rico, febrero 2011.

Sánchez, J.A. (2008). ***El papel de la educación privada en el proceso de desarrollo nacional***. Revista Intercontinental de Psicología y Educación; ene-jun2008, Vol. 10 Issue 1, p139-172, 34p

Tünnermann, C. (2008). La educación superior en América Latina y el Caribe: Diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. IESALC/UNESCO Pontificia Universidad Javeriana.

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR – TENDENCIAS Y REALIDADES LOCALES EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE CIENCIAS EXACTAS E INGENIERÍA EN UNIVERSIDADES EUROPEAS – ESTUDIO DE CASO

Dipl.-Päd. Claudia Dörfer^{1,3}, cdoerfer@gmail.com, Dra. María de Jesús Araiza Vázquez^{1,2}, ar aizav@gmail.com, MAE María de Lourdes Adela Martínez Cruz^{1,4}, made_lourdes@hotmail.com, MIA. María Magdalena Madrigal Lozano¹, magda.madrigal@gmail.com

¹ Profesoras de tiempo completo e integrantes del Cuerpo Académico Tecnología Instrucciona l, Educación y Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Contaduría Pública y Administración (FACPYA); ² Profesor-Titular y Coordinadora de Cuerpos Académicos y PROMEP, FACPYA; ³ Maestra para la preparación lingüística-cultural en el Programa de Movilidad estudiantil DAAD-UANL; ⁴ Coordinadora de Tutorías - FACPYA

I. Resumen

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio, que en esta ocasión emprenderá la fase exploratoria, el cual aborda la problemática en la formación de estudiantes al comienzo de su estancia en el extranjero. Desde los finales del Siglo XX las Instituciones de la Educación Superior (IES) en México refuerzan diversas estrategias para corresponder a las exigencias nacionales e internacionales, que los procesos de la globalización implican.

Partiendo de la revisión de la literatura esta investigación pretende buscar respuestas a preguntas como: ¿En qué consiste la internacionalización de la educación superior en una universidad mexicana?, ¿Cuáles son las tendencias y de qué forma están incidiendo en nuestro ámbito educativo local? El interés específico de este trabajo exploratorio se concentra en el estudio de casos, en los cuales los testimonios de estudiantes de ciencias naturales e ingeniería a nivel licenciatura, promovidos en universidades europeas permiten una mirada particular a este proceso de internacionalización y a algunas de sus consecuencias. Se pretende describir las situaciones a las que se enfrentan estos estudiantes, así como circunstancias personales y profesionales vividas durante su estancia en el extranjero.

Con esto se espera ayudar a contribuir a mejorar los procesos formativos, y hallazgos desde la mirada de sus principales actores y coadyuvar a la toma de decisiones administrativas al momento de que los estudiantes se reincorporan a los programas de movilidad académica.

Keywords: Movilidad estudiantil, Internacionalización, Educación Superior

The internationalization of higher education – local tendencies and realities in the education of students of natural sciences and engineering in European universities – a case study

Abstract

The present work is part of a greater research project which is currently in the stage of exploration. The project aims at exploring the education of students abroad seen from their perspective during their stay abroad.

Since the end of the 20th century, the institutions of higher education (IES) in Mexico have reinforced various strategies to meet national and international requirements implicated by processes of globalization. For that reason, some IES have been reacting making use of the opportunities to implement students exchange programs, to prepare their students in foreign countries. Based on a literature review, the present research aims at giving answers to questions as the following: What characterizes the internationalization of higher education in a Mexican university? What are the tendencies and in which way do they influence our local educational sector?

The special interest of this exploratory research work is focused on case studies in which statements of pre-graduate students of engineering and natural sciences studying in European Universities give a particular insight into the process of internationalization and some of its consequences. This work intends to describe the situations with which these students as well as to retain the student's perspective about the personal and professional conditions and circumstances they experienced during and after their stay abroad. With all this we hope to be able to contribute to improve educational processes, and to make findings from the point of view of its main actors as well as to support administrative decision making the moment when students enter academic exchange programs.

Keywords: student mobility, internationalization, higher education

II. Introducción

Decir que los seres humanos son personas y como personas son libres, y no hacer nada para lograr

Concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa de los estados y sus sistemas educativos. (Paulo Freire, 1970).

Desde los años noventa del siglo pasado las Instituciones de la Educación Superior (IES) en México refuerzan diversas estrategias para corresponder a las exigencias nacionales e internacionales, que los procesos de la globalización implican. Se convierten cada vez más en lugares donde se certifican la obtención y aplicación de competencias, en donde se realiza investigación encaminada hacia la aplicación y comercialización del conocimiento, en donde también se distribuyen las oportunidades sociales para la incorporación al mercado laboral. Es así como estas instituciones se orientan cada vez más en los beneficios útiles e inmediatos para el mercado, aprovechando las oportunidades para implementar programas de movilidad académica para la preparación de sus estudiantes en países extranjeros.

Partiendo de una breve revisión de la literatura sobre la internacionalización de la educación superior, se busca respuestas a preguntas como: ¿La institución emisora mantuvo contacto con y brindó a los estudiantes durante su estancia en el extranjero?, ¿La institución receptora mostró una actitud de aceptación y apoyo?, ¿Hubo desatenciones por parte de los coordinadores y profesores de las instituciones emisoras y receptoras? El interés específico de este trabajo exploratorio se concentra en el estudio de casos con testimonios de los estudiantes de licenciatura. Pretendemos rescatar la perspectiva de los mismos sobre las condiciones y circunstancias personales y experiencias vividas durante de su estancia en el extranjero.

Se pretende evidenciar casos particulares, demostrar los procesos formativos desde la mirada de sus principales actores y los hallazgos que están detrás de cada uno de los casos. Ellos pueden ofrecer informaciones valiosas para la toma de decisiones políticas y administrativas al momento de que regresan al país.

III. Referentes Teóricos

A continuación se presenta una breve revisión de la literatura respecto a los términos internacionalización y globalización de la educación superior.

Comúnmente se usan los términos internacionalización y globalización como sinónimos. De hecho ambos se relacionan, pero no son lo mismo. Las definiciones sobre la internacionalización de la Educación Superior (ES) son diversas y no uniformes, al igual que el término de la globalización. Para fines de este trabajo se adopta una definición de Jane Knight, la cual entiende la Internacionalización como "... el proceso de integrar la dimensión internacional/intercultural en la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución" (Knight, 1997). Este proceso incorporará también la dimensión intercultural, inseparable de la identidad y cultura de las instituciones y sus agentes. Existen diferentes enfoques bajo los cuales las IES actúan para integrar el marco internacional. La autora menciona que bajo "el enfoque en el proceso subraya la integración de la dimensión internacional y/o intercultural en los programas académicos, así como en las políticas rectoras y los procedimientos de una institución. La necesidad de señalar la sustentabilidad de la dimensión internacional es

nuclear en este enfoque. Por lo tanto, los aspectos del programa y los elementos organizacionales, tales como políticas y procedimientos, reciben mayor atención” (Knight, 2000: Calidad e Internacionalización de la ES; ANUIES).

Altbach y Knight (2007) definen la globalización como el contexto de las tendencias económicas y educacionales del siglo veintiuno. La internacionalización incluye las políticas, las prácticas académicas de los sistemas e instituciones y de los individuos para poder medirse con el ámbito académico global. La internacionalización entonces se puede comprender como la estrategia de la globalización, que provoca una nueva cultura de formación y ocupación, la cual induce cambios organizacionales en las IES con resultados y consecuencias a veces inesperados.

Las IES se orientan cada vez más en los beneficios útiles e inmediatos para el mercado, alejándose de una educación humanista, dado que ésta no pretende producir beneficios inmediatos. Por tal motivo algunas IES reaccionan, y de una manera bastante pragmática, aprovechando las oportunidades que la oferta, en su caso la competencia brinda, para implementar programas de movilidad estudiantil y postgrados de alta calidad en el extranjero. Con eso “la educación superior no se ha mantenido ajena a la influencia de la globalización...manteniendo su excelencia,... incorporando la dimensión internacional e intercultural a sus funciones de docencia, investigación y servicio” (Félix, 2003).

Como algunos resultados se manifiestan: a) el aumento de la demanda por la ES; b) aprendizaje durante toda la vida; c) integración de la sustentabilidad, d) fortalecimiento del empleo; e) la internacionalización de la currículo, incluyendo la movilidad académica; f) orientación hacia la competitividad y la calidad; g) Implementación de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Desarrollarán las IES sus nuevas visiones orientadas hacia el servicio y se comprenden como agentes de una sociedad del conocimiento democrático. Como factores claves destacan el equipamiento de las IES, la diversificación en las ofertas y permeabilidad en los niveles, la estructuración del personal y nuevas estructuras ocupacionales, el logro de los marcos organizacionales pertinentes. Como consecuencias se acentúan el desarrollo de competencias de profesores y de estudiantes, así como el cambio en el desarrollo organizacional universitario.

Gacel Ávila (2000) señala que “para el proceso de internacionalización de las IES mexicanas [un elemento positivo] es la presencia de una planta importante de investigadores con preparación y nivel internacional.” Por otro lado está la mercantilización de los programas por ejemplo de postgrado, en donde dicta el mercado global las políticas nacionales y en donde los proveedores locales de las IES se confrontarán cada vez más con el comercio de diversos servicios educacionales superiores. Como un ejemplo se muestra el aumento de la movilidad académica de los estudiantes sin conocer los efectos a mediano y largo plazo en los estudiantes y sus aportaciones para el país de procedencia. Gacel-Ávila, J. (2005) menciona que las estrategias educacionales del siglo presente deberían empezar por la búsqueda de estándares de enseñanza que sea competitiva al nivel internacional, adaptándose a las condiciones locales.

Así en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 la Secretaría de Educación Pública establece dentro de sus objetivos “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” y formula como

una de sus estrategias de acción: “impulsar la internacionalización de la educación superior mexicana y de sus instituciones” y pretende incorporar elementos internacionales en las actividades académicas para mejorar y consolidar la calidad educativa, así como la competitividad académica (SEP, 2007, 23-27). Este impulso es solamente una parte de las políticas públicas, ahora corresponde a ellas también el resolver asuntos como la regulación del sector transnacional, garantizar la calidad de los servicios educativos, mejorar el reconocimiento de títulos y establecer una vinculación con los sectores productivos inter- e intrarregionales como lo señala Didou Aupetit (2006; 2010).

Son diversas las agencias y programas de cooperación internacional, entre las que acentúan por ejemplo la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), la Asociación Internacional de Universidades (AIU), el Programa del Intercambio Académico Alemán (Deutscher Akademischer Austauschdienst-DAAD) entre otros. Se busca la cooperación regional y cabe mencionar que aunque existe un crecimiento de bases estructurales y de inversiones, algunas regiones en América Latina y en el Caribe están avanzando más que otras, desafortunadamente “se profundizan las brechas entre capacidades tecnológicas mínimas y la cantidad y calidad de las instituciones, que forman la base de formación de investigadores y del personal para sustentar un modo de producción de conocimientos” (Didriksson, 2008, 16).

La cooperación con el extranjero es sustancial, indudablemente, sin embargo los asesores del Banco Mundial recomiendan “...que es muy importante que América Latina no solo vea hacia fuera sino que mire hacia la cooperación intraregional” (De Wit, 2005). Lo antes mencionado fue nuevamente manifestado en la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y del Caribe (CRES) en la Declaración de la CRES (2008) que “Las políticas nacionales, regionales e institucionales deben estar encaminadas fundamentalmente a lograr una transformación de los modelos de relación entre los grupos de investigación académica y en los usuarios del conocimiento, sean estos empresas de producción, servicios públicos o comunidades, de forma que las necesidades sociales y productivas se articulen con las capacidades académicas, conformando líneas de investigación prioritarias.” (CRES, 2008).

Se comprende la importancia estratégica de la formación de estudiantes y de la educación como motor del desarrollo de una sociedad y por tal motivo como lo articula Guerra (1998) “los posgrados deben considerar su relación con ámbitos de discusión vinculados con el desarrollo socioeconómico, que les permita operar de conformidad con las líneas más avanzadas de las ventajas comparativas que ofrece la actividad productiva en el marco de la globalización, buscando introducir ciencia, tecnología, nuevas formas de organización y recursos humanos calificados ahí donde se requiera para apoyar, impulsar o favorecer la competitividad mundial de nuestras empresas y la productividad”.

IV. Metodología

“Recuerdos de la vida no son una fuente fidedigna para encontrar la verdad... . Lo que pasó verdaderamente se refleja en los recuerdos e interpretaciones subjetivas. Pero cuanto más de estas interpretaciones se formulan, tanto más se muestran los hechos y se acerca a la verdad. “(Giesecke, 5)

Por su perspectiva de investigación el estudio se encuentra según la cita anterior, a las miradas subjetivas apegada a la fenomenología (H.-G. Gadamer; A.Schütz y otros) y por la descripción de procesos de construcción de situaciones sociales se orienta en el construccionismo social, en la tradición de K. Gergen, interrogando las convenciones sociales, las cuales influyen en las percepciones y el saber cotidiano.

Este trabajo exploratorio se basará en el método mixto: cuantitativo, descriptivo en la fase de recopilación de datos, usando el estudio de encuesta semi-estructurada. En cuanto a la parte cualitativa se realizarán entrevistas semi-estructuradas también con análisis e interpretación de los datos. Por su naturaleza de ser un estudio exploratorio la cantidad de participantes está limitada, del análisis de los datos obtenidos se espera posteriormente la generación de hipótesis (Bortz y Döring, 74). En la primera fase descriptiva se abarca una serie de encuestas, semi-estructuradas, las cuales se llevan a cabo en forma escrita, enviadas por correo electrónico (Flick, 231; Álvarez, 149). El primer cuestionario abarca nueve preguntas abiertas, las cuales se muestran enseguida:

1. En este momento ¿cómo te sientes en tu nuevo ambiente universitario?
2. ¿Cómo consideras tu estancia en el extranjero con respecto a la utilidad profesional?
3. ¿Cuáles diferencias pudiste detectar entre los profesores en el extranjero y los profesores mexicanos en cuanto a las técnicas de enseñanza, sus conocimientos para impartir las clases, los tratos con los estudiantes, la motivación hacia los estudios, la atención al estudiantes por ejemplo.
4. ¿Cómo te describes tú como estudiante mexicano en el extranjero?
5. ¿Cómo describieras los demás estudiantes mexicanos en el extranjero?
6. ¿Cómo describieras al extranjero como estudiante y como persona?
7. ¿Cuáles son tus impresiones de la cultura de estudio en el extranjero?
8. ¿Puedes describir tus expectativas de tu estancia para tu vida personal y profesional?
9. El programa de movilidad tiene un impacto sobre la formación académica. ¿Cuál tiene para ti?

La segunda parte comprende las entrevistas, en el país donde cursan los estudios, a la mitad de su estancia en el mes de enero del 2012 y después del regreso a México en agosto/septiembre del 2012. Esa fase es interpretativa, buscando la comprensión y comparación de los casos para encontrar y documentar experiencias en común, para poder llegar a una clasificación de tipologías.

En cuanto a la generalización de los datos se procurará mostrar descripciones detalladas para los casos que pueden ser representativos para encontrar una tipología, incluyendo casos que parecen contrastantes. Las autoras están conscientes de las restricciones para la generalización de los resultados, sin embargo se orientan en la validez interna, en donde se pone cuidado en la plausibilidad de las interpretaciones y hasta dónde aquellas se puedan generalizarse cuidadosamente a otros casos semejantes. Como una estrategia de validación de datos obtenidos se pretende triangular las interpretaciones de los datos de ambas fases (Flick, 312). Las experiencias vividas y manifiestas en palabras, o más bien en el lenguaje, solo tienen

“...su verdadera existencia en el hecho de que en él se representa el mundo” (Gadamer, 531).

V. Resultados preliminares

Por su estatus del proyecto, los resultados de la primera fase están muy limitados todavía, reduciendo la presentación de la descripción de los entrevistados y sus primeras experiencias vividas en el extranjero.

Descripción de los entrevistados

Se invitó a participar en esta fase a un grupo de 17 estudiantes, los cuales cursaron juntos 6 meses de un curso intensivo de preparación lingüística-cultural, con un total de 180 horas. Este curso se llevó a cabo de manera extra-curricular y durante el semestre normal, previo a su salida. El grupo comprende estudiantes de biotecnología, ciencias químicas, ingeniería electrónica, química, electro-mecánica, mecatrónica, sistemas. Predomina la participación del género masculino con 59% y el género femenino participa con 41%. La edad de los estudiantes fluctúa entre 19 y 22 años, los cuales están inscritos en el 5º hasta el 8º semestre en la facultad de origen. Todos los estudiantes se encuentran inscritos en una universidad técnica o Fachhochschule (university of applied sciences), participando en un programa de intercambio con el DAAD-UANL.

Residencia de los estudiantes.

Los estudiantes residen en su mayoría en residencias estudiantiles o departamentos, lo cual tiene la ventaja de estar en contacto con otros estudiantes extranjeros, hablando el idioma extranjero y estar en contacto con la otra y otras culturas. No se mencionan problemas económicos. Los estudiantes de ingeniería cuentan con doble apoyo: del DAAD y del CUMEX, ayuda que otros estudiantes no tienen, estando a veces restringidos económicamente.

Ambiente en la institución receptora y motivación para el estudio.

Mencionan los estudiantes que “Se siente muy diferente que en México, tal vez por el idioma y la gente...”(I003) y otra estudiante encuentra el ambiente nuevo “...simplemente algo pesado” y se siente “un poco estresada, pero la verdad, todas las clases me impresionan, así que no me molesta el estudiar...”(I002).

Comenta un 50% de los estudiantes encuestados, que su recepción fue muy amable. Expresan su sentir en su mayoría como esta estudiante: “Me siento muy bien en esa nueva universidad, es un ambiente muy diferente a como se vive la universidad en Monterrey, con muchas más actividades extracurriculares, me gusta mucho (I001)”. Al igual expresa otra estudiante tener una mayor flexibilidad en los horarios, lo cual le permite dedicarse a diferentes actividades curriculares por ejemplo: “El ambiente es muy cómodo, las clases acá son de dos horas seguidas y pocas veces (1 o 2) a la semana, me gusta la practicidad de mi horario, .. puedo hacer muchas cosas.” (I008)

Parece que las estudiantes se sienten más libres académicamente, también en lo personal y gozan esa experiencia: “me ha ayudado mucho en mi crecimiento personal estar estudiando materias en otro idioma, es un desafío nuevo para mí, que ha sido

totalmente de mi agrado, y me ha hecho relacionarme con nuevas metodologías de estudio, nuevas personas y cultura” (I010).

Trato por parte del profesorado, técnicas de enseñanza

Menciona un estudiante que “... las clases son muy interesantes, los maestros siempre tienen preparada su clase...” y semejante lo expresa otro estudiante que: “...explican su clase, son muy puntuales, preguntan por dudas al final de la clase, tienen mucho conocimiento” (I005) Sin embargo es el idioma que requiere de más esfuerzo y “la única dificultad es la de tener que aprender todas las palabras técnicas de cada clase para entenderlas al 100 por ciento” (I004).

Preguntando por el trato que se tiene con los profesores se señala que “aquí la mayoría de los maestros sólo ven a sus alumnos 1 vez a la semana así que es un trato menos personalizado”, situación la que se pueda cambiar, cuando el estudiante se acerca y pregunta: “...pero si tú te acercas a ellos, son muy accesibles y te resuelven las dudas que tengas...” (I005).

Relata una estudiante, que en los seminarios (clases) los profesores “Aquí ... usan más el método socrático, algo así como obligar al alumno a pensar y no darle simplemente la información resumida o ya “digerida”(I008).

También se señala otra estudiante la dificultad del nivel de comprensión “creo ...sus clases tienen un contenido muy avanzado para nivel de >bachelor<.” y sigue comentando sobre sus estudiantes-compañeros que “Son estudiantes muy aplicados, más de lo normal, todos tienen un nivel muy avanzado en cuanto al conocimiento, se enfocan mucho en aprender lo teórico,...” (I010).

Por lo pronto se puede mencionar que en el ámbito europeo los niveles de estudio son diferentes (si las universidades ya reestructuraron la curricula dentro del proceso Bolonia). La duración de estudios para obtener un primer grado académico Bachelor es de 3 años y de Master es de 2 años. Entonces si un estudiante del 6º semestre se incorpora a los estudios a un nivel semejante en la institución receptora, se encuentra prácticamente con sus estudios en el último semestre de la carrera. Lo cual puede resultar difícil según el avance del curso, conocimientos y experiencias profesionales en comparación con la institución de origen. Aquí una minoría ha pasado por prácticas profesionales hasta el 6º semestre.

VI. Conclusiones preliminares

Como ya se mencionó el trabajo presentado formará parte de un proyecto de investigación en proceso, que se encuentra en la fase exploratoria, el cual aborda la problemática de la formación de estudiantes en el extranjero desde la perspectiva de su incorporación a su ámbito de estudio en el país de procedencia México y la problemática que implica. El trabajo estudia un grupo de 18 casos de estudiantes que se integraron a estudios en el extranjero y tiene como propósito la descripción de la problemática que pueda implicar. El trabajo se basará en la recopilación de las percepciones sobre la formación y sus vivencias en el extranjero de estudiantes de movilidad. Los datos obtenidos se estructurarán muy globales según los planteamientos bajo los siguientes tópicos: 1) Factores personales, por ejemplo el acceso o incorporación a su plan de estudios, las motivaciones para el estudio, información y contactos para participar en el programa de movilidad, expectativas personales y

laborales, apoyo recibido al momento de salir y de regresar a la universidad de origen. 2) Factores de desarrollo, por ejemplo desarrollo personal y profesional al regresar, circunstancias antes y durante la incorporación a sus planes de estudio en el extranjero y al regresar. 3) Correspondencia en la formación de estudiantes en el extranjero con el contexto regional y estudiantil mexicano. 4) Estrategias institucionales para rescatar las experiencias de los estudiantes, su incorporación a proyectos de investigación, la preparación no solamente lingüística sino también cultural para una estancia de este tipo.

Mediante los datos obtenidos se muestren algunas vivencias de los entrevistados:

1) Factores personales como el aumento de la autonomía personal y superación académica, cambios en el autoconcepto, aumento de nivel de tolerancia, la planeación económica, capacidad de convivencia, aspectos positivos y negativos de la experiencia y la valoración de su estancia en el extranjero en cuanto a la frustración, la soledad en los momentos de tristeza, el conocimiento de la propia lengua y cultura, al igual la realización de un sueño.

2) Factores de desarrollo como las capacidades genéricas, capacidades tecnológicas, autoaprendizaje, trabajo colaborativo.

3) La estructuración de los planes de estudio y la duración de los estudios al nivel licenciatura muestra diferencias con en el país de origen.

4) Están ausentes las estrategias a mediano y largo plazo para que estos estudiantes, para que transmitan sus experiencias y conocimientos adquiridos en el extranjero a otros estudiantes y profesores. Por otro lado, tampoco existen estrategias formales para que sean integrados a grupos y proyectos de investigación o desempeños laborales, que permitan la aplicación y transferencia del conocimiento adquirido. Esto implica un desperdicio de recursos y de productividad académica, si los estudiantes no pueden compartir sus conocimientos con sus pares. Esta circunstancia puede verse reflejada en implicaciones económicas para la región y hasta para el país, si quedan no rescatados, a pesar de que los estudiantes muestren motivación, disposición y habilidad para aportar y regresar el conocimiento al país.

VII. Referencias

Altbach, Ph. G.; Knight, J. (1997): A Shared Vision? Stakeholder's 'Perspectives on the Internationalization of Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 1; 27-44.

Altbach, Ph. G.; Knight, J. (2007): The Internationalización of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11; 290-305.

ANUIES (2000): Calidad e internacionalización en la educación superior. Colección Documentos. México. Libros en línea: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/index2.php?clave=publicaciones/

Bortz, J.; Döring, N. (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Verlag Springer. Berlin.

CRES (2008): Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y del Caribe - CRES 2008. Celebrada del 4 al 6 de Junio de 2008, Cartagena de Indias, Colombia. <http://www.cres2008.org/es/index.php>

- De Wit, H. (2005): América Latina y Europa ante el fenómeno de la internacionalización. En: Educación Superior – Convergencia entre América Latina y Europa. Argentina. 222-226.
- Didou Aupetit, S. (2006): Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas. Seminario internacional IESALC-UNESCO. Panamá. <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>.
- Didou Aupetit, S. (2010): Mitos, expectativas y realidades de la movilidad estudiantil. Meta política. Vol. 14, 70, 79-83.
- Didriksson, A. (2008): Contexto Global de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En: IESALC/UNESCO. Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Capítulo 1. Documento en línea: http://www.iesalc.unesco.org.ve/noticias/Tendencias_ALC.htm
- Félix, M. (2003): Los flujos migratorios de estudiantes mexicanos de posgrado hacia el extranjero. En Revista de la Educación Superior. XXXI/I, 125, ANUIES. México. www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res125/txt4.htm
- Flick, U. et. al. (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Verlag Rowohlt. Hamburg.
- Gacel-Ávila, J. (2005): The Internationalization of Higher Education: A Paradigm for Global Citizenery. Journal of Studies in International Education; 9; 121-136.
- Gacel-Ávila, J. (2007): The Process of Internationalization of Latin American Higher Education. Journal of Studies in International Education; 11; 400-409.
- Gadamer, H.-G. (2005): Verdad y Método. Vol 1 y 2. 11a ed. Sígueme. Salamanca.
- Gergen, K.; Gergen, M. (): Reflexiones sobre la construcción social. 9-53.
- Giesecke, H. (2000): Mein Leben ist Lernen. München. Verlag Juventa.
- Giesecke, H. (2005): "Humankapital" als Bildungsziel? Grenzen ökonomischen Denkens für das pädagogische Handeln. In: Neue Sammlung H.3/2005,377-389. Acceso en línea: <http://www.hermann-giesecke.de/humkap.htm>
- Guerra Rodríguez, D. (1998): Tendencias y perspectivas del posgrado ante la globalización. Revista de la Educación Superior. XXVII, 108, ANUIES. México. Acceso en línea: http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/index2.php?clave=publicaciones/
- <http://jsi.sagepub.com/cgi/content/abstract/5/3/228>
- Knight, J. (1994): Internationalization: Elements and checkpoints. Ottawa: Canadian Bureau for International Education.
- Knight, J. (2001) Monitoring the Quality and Progress of Internationalization. Journal of Studies in International Education 5, 228 – 243. Acceso en línea:
- Knight, J. (2002) Trade Talk: An Analysis of the Impact of Trade Liberalization and the General Agreement on Trade in Higher Educational Services. Journal of Studies in International Education. 6, 209 – 229. Acceso en línea: <http://jsi.sagepub.com/cgi/content/abstract/6/3/209>
- Presidencia de la República (2007): Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Secretaría de Educación Pública (2007): Programa Sectorial de Educación. SEP. México.
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2009): Plan de Desarrollo Institucional 2007-2012.

VI Taller Internacional de Internacionalización de la Educación Superior

EL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE CAMAGUEY. UN ANÁLISIS DE SUS DIMENSIONES DESDE UNA PERSPECTIVA DE SOSTENIBILIDAD.

Iliana Delgado Crespo¹, Arístides Pelegrín Mesa², Isabel Ruano Couselo³.

¹Master en Administración de Negocios. Especialista en Cooperación Internacional de la Universidad de Camagüey. iliana.delgado@reduc.edu.cu

² Doctor en Ciencias Contables y Financieras. Profesor de Contabilidad. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. UC. aristides.pelegrin@reduc.edu.cu

³Master en Ciencias de la Educación Superior. Metodóloga de la Dirección de Relaciones Internacionales de la Universidad de Camagüey. Isabel.ruano@reduc.edu.cu

RESUMEN

El trabajo que se presenta está insertado en una sección temática de gran actualidad e importancia para la gestión universitaria, su objetivo fundamental es proponer un análisis de las diferentes dimensiones del proceso de internacionalización en la Universidad de Camaguey, Cuba.

Para cumplir el objetivo diseñado, se trazaron una serie de tareas que permitieron corroborar la valía de la propuesta y evaluar sus potencialidades. Se arribaron a una serie de conclusiones que recogen los principales tópicos de la investigación, entre las que se destacan que el proceso de internacionalización de la Educación Superior es un proceso objetivo y dinámico que se enmarca en diferentes etapas y momentos; que este proceso a criterio de los autores, debe estructurarse en dimensiones y componentes para facilitar su viabilidad ,además, los resultados expuestos de esta investigación constituyen un primer acercamiento a la temática estudiada. Se dispuso para esta investigación con una fuente informativa amplia y una bibliografía actualizada que demostró el nivel de actualidad de su contenido.

Palabras clave: internacionalización, dimensiones, componentes, sostenibilidad.

ABSTRACT:

The following work is inserted in an outdated and important thematic section to the university administration; its main objective is to propose an analysis of the different dimensions in the process of internationalization at the University of Camagüey.

In this work, a group of tasks that allow corroborating the validation of the proposal and also evaluating their potentialities were developed. One of the most important conclusions of the paper is related to the process of internationalization of the Higher Education which is an objective and dynamic process that shows different stages and occasions. Authors consider that it should be structured not only in dimensions but also in components to facilitate their feasibility. All the results shown in the investigation constitute a first approach to the topic. Finally, a wide and outdated bibliography was consulted for this research.

Key words: Internationalization, Dimensions, Components, Sustainability

INTRODUCCIÓN:

La internacionalización de la educación superior es un proceso objetivo, que ha demandado en los últimos años nuevos enfoques motivado por diferentes factores que condicionan la gestión universitaria y que sin dudas permiten asumir los criterios más acertados en cuanto a esta temática.

Existen numerosos investigadores que comparten el criterio de que la internacionalización debe estar contextualizada a los fenómenos particulares de cada país, aun cuando existen una serie de particularidades que fundamentan la necesidad de establecer patrones y elementos que pudieran definir toda una estrategia a escala internacional.

Éste proceso constituye una herramienta importante en la conformación de estrategias de desarrollo de la Educación Superior y particularmente en la Universidad de Camagüey. Sin la internacionalización no es posible generar nuevos conocimientos y nuevas respuestas a los retos actuales de sostenibilidad. El papel de la internacionalización resulta indispensable para garantizar un desarrollo sostenible con el objetivo de contribuir a conformar un mundo más seguro equitativo y próspero.

La investigación que se presenta tiene como objetivo fundamental, analizar las diferentes dimensiones del proceso de internacionalización de la Universidad de Camagüey, partiendo de un enfoque de sostenibilidad.

Es importante destacar que el enfoque de sostenibilidad se fundamenta, en la necesidad de que este proceso pueda perdurar en el tiempo, para lo cual se necesitan establecer acciones y estrategias, que permitan en el mediano y largo plazo dar cumplimiento a las metas y objetivos propuestos.

El trabajo parte de la hipótesis de que si se conforman adecuadamente las dimensiones del proceso de internacionalización, se podrán emitir elementos de juicios acertados para la toma de decisiones por parte de los directivos de las instituciones universitarias. Con vistas a dar cumplimiento al objetivo e hipótesis planteada se desarrollaron las siguientes tareas:

Estudio teórico de la temática abordada.

Recopilación de información inherente a las diferentes dimensiones y componentes del proceso estudiado.

Proponer un enfoque metodológico que sirva de base para el análisis del proceso de internacionalización en toda su dimensión.

Se contó además con una valiosa bibliografía actualizada que permitió evaluar la temática tratada desde una perspectiva integradora.

DESARROLLO

Proceso de Internacionalización en la Universidad de Camagüey. Dimensiones y componentes.

En los últimos años, la Universidad de Camagüey ha trabajado por lograr un mayor nivel de desarrollo de las diferentes modalidades del Proceso de Internacionalización. Sin embargo, no se cuenta con un sistema de dimensiones y componentes que favorezcan una mejor operacionalización del Proceso, es decir, dimensiones que posibiliten una mejor planificación, orientación, ejecución y control de la efectividad del mismo.

La elaboración de estas dimensiones se realiza mediante un análisis lógico del objeto de estudio en sus relaciones del todo y las partes.

Se parte del concepto de sostenibilidad, donde se fundamenta en la propuesta como cada una de las dimensiones y componentes tienen como salida el propósito de satisfacer las demandas dentro del proceso de internacionalización, de forma tal que se alcance un equilibrio que permita el logro de los objetivos y metas.

Cada dimensión expresa una parte esencial del Proceso de Internacionalización.

Cada parte se define por el objetivo o fines específicos que la esencializa.

Cada parte se caracteriza por el tipo de relación y función que se establece en ella.

Cada parte ofrece determinadas potencialidades al Proceso de Internacionalización.

Cada parte está conformada por componentes, lo que expresa la lógica dialéctica entre el conjunto, el subconjunto y los componentes. El conjunto sería el Proceso de Internacionalización, los subconjuntos, las dimensiones con sus correspondientes componentes que la caracterizan.

Es importante destacar que todos estos elementos se interrelacionan entre sí, mostrando su dinámica en logro de la sostenibilidad deseada.

De todo este análisis emergen las siguientes dimensiones, que para su mejor comprensión, se grafican del siguiente modo:



Las dimensiones se elaboraron sobre la base del enfoque de sistema estructural-funcional.

Estas dimensiones se entrelazan, dado el objetivo común de preservar, desarrollar y divulgar la cultura. No puede existir una sin la otra, pues se dan relaciones de complementación entre ellas, de accesibilidad y refuerzo de una en otra.

La interrelación de las dimensiones implica un proceso activo que proporciona y facilita el cumplimiento, de forma sistemática, de los objetivos y fines de la internacionalización; si una se afecta, las demás sufren en una relación de causa-efecto el deterioro de la

anterior, si una es reforzada debe, consecuentemente, observarse una mejoría en las otras y viceversa.

II. Análisis de algunas de las dimensiones y sus componentes en el Proceso de Internacionalización en con enfoque de sostenibilidad en la Universidad de Camagüey

Con vistas a evaluar el grado de desarrollo de estas dimensiones en la Universidad de Camagüey, se toman como referencia algunas cifras que ilustran los resultados obtenidos:

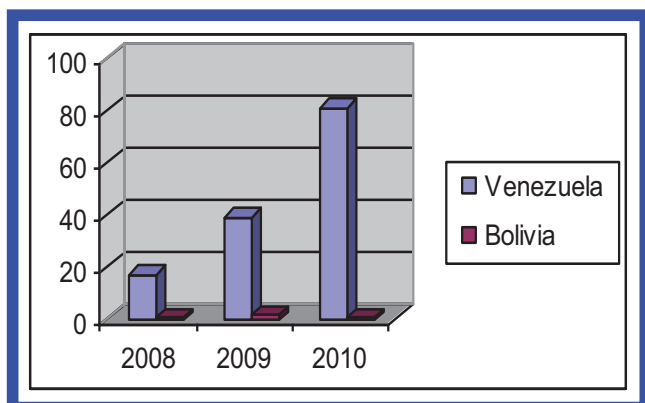
I- Dimensión de Cooperación Gubernamental

Esta dimensión reviste gran importancia dentro del Proceso de Internacionalización de las universidades, de ahí que sea la primera dimensión en el análisis. Al respecto, una de las personalidades más importantes y Premio Nobel de Literatura, José Saramago, cuando comentaba sobre el papel de Cuba en la Internacionalización de la solidaridad expresaba: “El más puro, el más auténtico, el más desinteresado movimiento de solidaridad nace precisamente en uno de los países más desprotegidos, más pobres, que es a la vez como una especie de foco que irradia solidaridad de una forma natural, espontánea, como si tuviera que ser una consecuencia lógica de todo cuanto pasa. Cada vez que hay un movimiento de solidaridad internacionalista, es como si este pueblo fuera solidario por naturaleza, más bien por educación”.

Misión Oficial. Países del ALBA

Para dar respuesta a los Programas Intergubernamentales, en sus inicios con Venezuela, profesores de la Institución se insertan en proyectos del Convenio Integral Cuba-Venezuela, donde el cumplimiento de los compromisos de este convenio es de máxima prioridad para el país; una comisión a nivel central controla su ejecución. La Universidad de Camagüey comenzó su participación en este programa a partir del año 2005 con la inserción de 2 especialistas; en la actualidad, han prestado servicio en la hermana República Bolivariana más de 148 profesores.

Gráfico 1 : Relación de salidas en los últimos 3 años (ALBA)



II- Dimensión de Cooperación Académica y Cultural

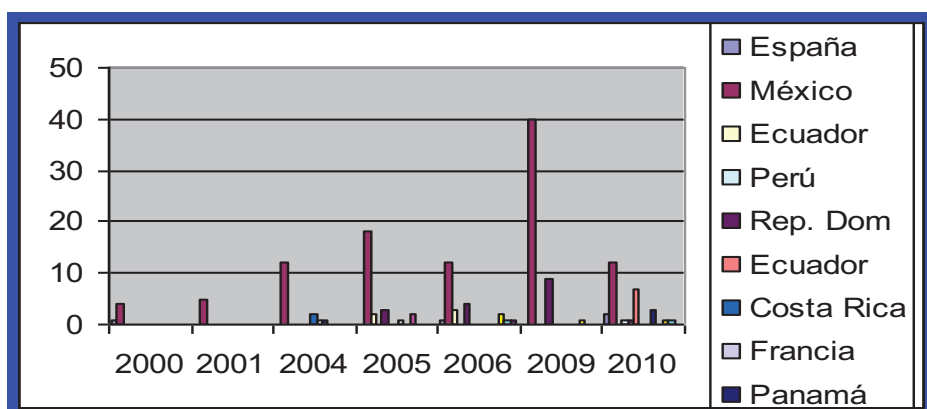
▪ Colaboración

La colaboración promueve la movilidad del profesorado y contribuye al perfeccionamiento curricular de programas conjuntos de pregrado y postgrado en virtud del Proceso de Internacionalización que desarrollan las universidades. Su principal limitación es la disponibilidad de fondos para movilidad de académicos.

Forman parte de esta actividad las Reuniones de Rectores celebradas en las últimas dos décadas. Han sido fundamentales para el desarrollo del intercambio académico, seminarios científicos, movilidad, la revisión y actualización de convenios y cartas de intención.

A continuación se muestra como se ha comportado este componente. Se realizaron 243 salidas por este concepto, de ellas para México 143, España, 20 y República Dominicana con 25. A continuación se muestra el comportamiento de este componente en los últimos años.

Gráfico 2: Comportamiento de la Colaboración en el período del 2000 -2010



- **Becas en el exterior**

Este componente está referido a las becas que ofrecen Universidades y Organismos Internacionales para la formación, perfeccionamiento y desarrollo de recursos humanos altamente calificados.

En el período de estudio 173 profesores han participado de esta modalidad en 18 países. Fue España el país más significativo con 110 becas, de ellas 40 postdoctorales. El año de mayor número de salidas por este concepto fue el 2003 con 24 becas. Los resultados generales se muestran a continuación:

Gráfico 3: Comportamiento de las Becas en el período del 2000 -2010

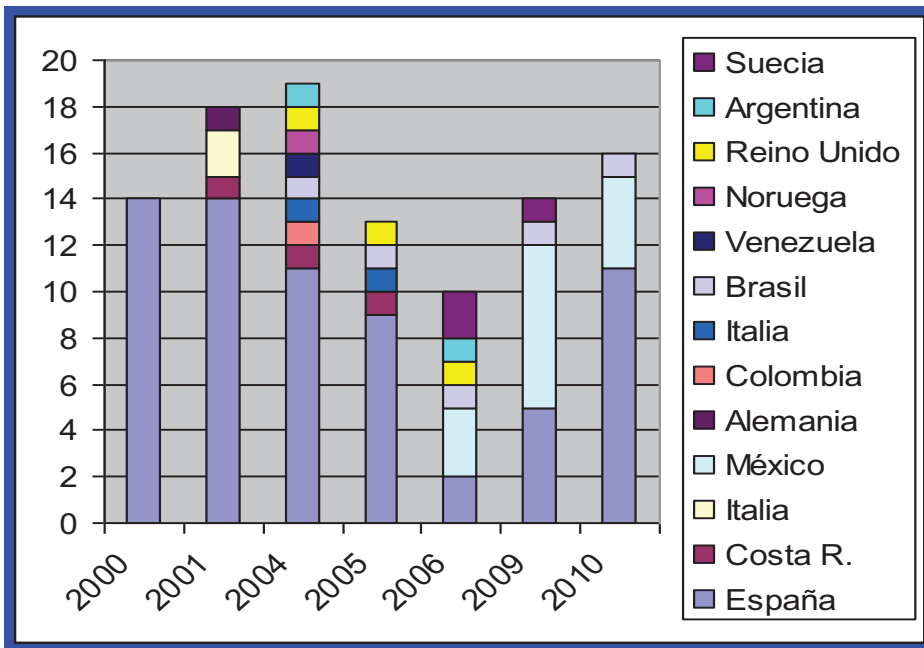
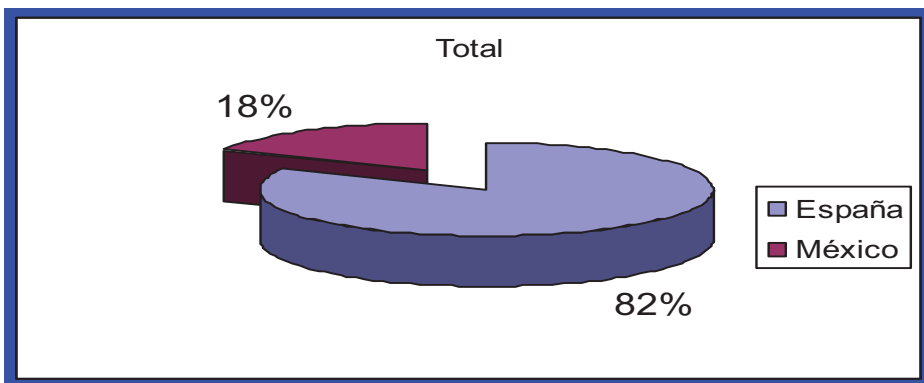


Gráfico 4: Países más representativos en éste componente



- **Profesor Invitado- Asistencia Técnica Exportada :**

Esta orientado a la contratación de servicios académicos en pregrado y postgrado a solicitud de las instituciones extranjeras, por la necesidad de perfeccionamiento de los planes de estudio, programas y los procesos de acreditación de carreras que tienen lugar fundamentalmente en universidades latinoamericanas.

Un total de 608 profesores han prestado servicios por este concepto.

A lo largo de estos años se prestó asistencia solicitada en 11 países, el año 2004 fue el de mayor número de salidas con la contratación de 90 profesores. La tendencia de este componente no se ha comportado de forma regular ascendente. Resalta en este sentido el intercambio con las universidades mexicanas que ha propiciado colocar a 333 docentes durante todos estos años, República Dominicana con 205, y Ecuador con 26.

Gráfico 5: Comportamiento de la Asistencia técnica Exportada en el período del 2000-2010

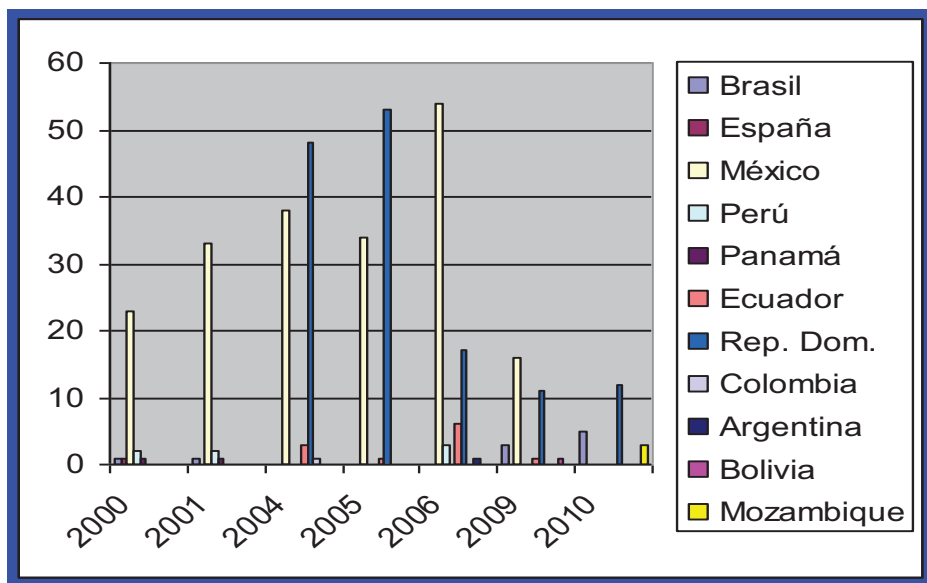
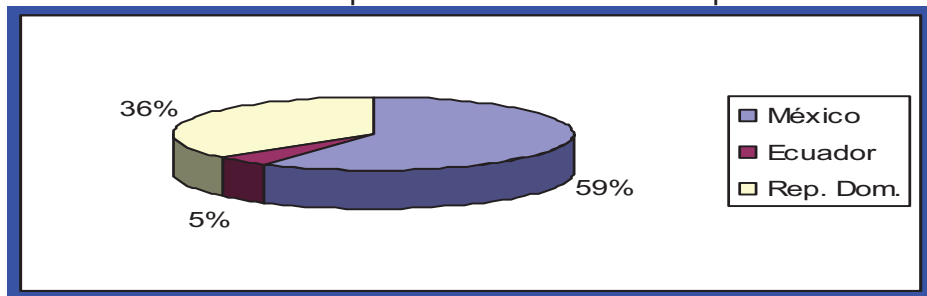


Gráfico 6: Países más representativos en éste componente



Como se puede observar los resultados obtenidos evidencian de que a través de las dimensiones y componentes se observa una tendencia al perfeccionamiento del proceso de internacionalización, con lo cual la universidad de Camaguey ha mostrado resultados fundamentalmente, dentro de la dimensión de Cooperación Gubernamental, específicamente lo relacionado con misiones oficiales, (ALBA) y el Internacionalismo.

En cuanto a la dimensión académica cultural y la cooperación comercial es importante destacar que se precisa establecer estrategias tendientes a mejorar los resultados de sus componentes para lograr que superen los resultados de los años 2004,2008 y 2009.

CONCLUSIONES

1. La internacionalización de la Educación Superior constituye un proceso objetivo enfocado a lograr una sostenibilidad para cubrir sus propósitos y expectativas.
2. Las dimensiones y componentes presentados en el trabajo constituyen la base de análisis del proceso de internacionalización en la Universidad de Camaguey.
3. Los resultados obtenidos en el estudio muestran la viabilidad de la propuesta diseñada con vistas a perfeccionar el proceso de internacionalización desde una perspectiva sostenible.
4. La propuesta constituye un primer acercamiento a la problemática y es sin dudas la base para posteriores investigaciones en esta área de acción

BIBLIOGRAFÍA

1. **GACEL-AVILA, JOCELYN** (1999) *La internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Reflexiones y Lineamientos.1. Ed. Guadalajara, México.*

- Gacel – Ávila, J.: La internacionalización: estrategia de desarrollo de las instituciones de educación superior. Colección Educación y Sociedad Siglo XXI, México, 2005.

2. EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMERICA LATINA

La dimensión internacional. Editado por Hans de Wit, Isabel Cristina Jaramillo, Jocelyne Gatel – Ávila, Jane Knight. Capítulo 1. Un modelo de Internacionalización: Respuestas a Nuevas Realidades y Retos.

3. **GARCÍA C.** Configuración de un Nuevo Perfil de Prioridades para la Universidad Latinoamericana, 1996 b, pp. 53-54

4. TALLER DE INTERNACIONALIZACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR III "UNIVERSIDAD 2006" MINISTERIO EDUCACIÓN SUPERIOR

- Internacionalización de la Educación Superior en la Red de Centros Adscrito al Ministerio de Educación Superior de Cuba .Lic. Raúl Hernández Pérez, Dr.Ricardo Fundora Piñeyro y Dr.Humberto Rodríguez Coppola
- La Gestión de un Proceso de Internacionalización de la Universidad desde un Modelo Extensionista, Dra. Bárbara Yadira Mellado Pérez.
- Martí Reyes Mireya, La internacionalización de la Educación Superior: Un Reto para El Siglo XXI. Martí Reyes Mireya

5. TALLER DE INTERNACIONALIZACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR IV."UNIVERSIDAD 2008" MINISTERIO EDUCACIÓN SUPERIOR.

- Internacionalización de la Educación Superior en la Universidad Agraria de la Habana. Suárez, Marcos A. y Marín, Jorge.
 - Propuesta de Estrategias de Internacionalización para el Ministerio de Educación Superior de Cuba. Teresa Gómez Pérez, Ricardo Fundora Piñeyro. Yadira Mellado y Andrés García
 - La Educación Superior y sus perspectivas" Grado de Internacionalización de las Instituciones de Educación Superior adscriptas al MES., Teresa Gómez Pérez* y Andrés García Martínez.
 - La Gestión de Internacionalización en las Universidades cubanas como requisito para alcanzar la calidad. Dra. Bárbara Yadira Mellado Pérez.
 - Estrategia de Internacionalización vs Misión de la Universidad: Experiencias del ISPJAE. Dra. Ing. Rosa María Valcarce Ortega.
 - Diagnóstico de la Gestión de Convenios Marcos en el ISPJAE Lic. María del Carmen García Roblejo.
 - Estrategias de Atención a Estudiantes Extranjeros en el marco de la Internacionalización de la Educación Superior, MSc. Maira Peñalver Galán.
 - Estado y perspectivas de la Colaboración Internacional del Instituto Superior Pedagógico "José Martí" de Camagüey.

Universidade Federal da Bahia
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos – IHAC
Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade - EISU
Soraya Pimentel Pessino da Rosa

Internacionalização Universitária Sul x Sul: Brasil e África no Governo Lula

Salvador, 2011

Soraya Pimentel Pessino da Rosa
Internacionalização Universitária Sul x Sul: Brasil e
África no Governo Lula. Artigo de conclusão da
disciplina HACB64- Seminário Universidade e
Sociedade ministrada pela Professora Sônia Sampaio
no programa de pós-graduação em Estudos
Interdisciplinares sobre a Universidade –EISU.
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof.
Milton Santos – IHAC. Universidade Federal da Bahia

Salvador,2011

Sumário

Resumo	4
Internacionalização Universitária: histórico e contexto	5
Era Lula: Relações entre Universidades Brasileiras e africanas	10
Considerações finais	14
Referências	16

Internacionalização Universitária Sul x Sul: Brasil e África no Governo Lula

ROSA, Soraya Pimentel Pessino da

Resumo

Esta pesquisa pretende iniciar estudos que relacionem a nova configuração diplomática mundial com a política externa brasileira desde a era LULA identificando o panorama e as possibilidades de cooperação sul x sul entre o Brasil e os países africanos na área de educação. O texto aqui apresentado é resultado da experiência profissional adquirida em atividades desenvolvidas na área de cooperação intra-universitária internacional em IES, aliada a uma pesquisa inicial que visa analisar as estratégias de internacionalização das Universidades brasileiras com relação às Universidades Africanas no contexto contemporâneo. Longe de esgotar o tema, este trabalho pretende apontar os atores, identificar os elementos facilitadores, obstáculos, características e tendências das ações internacionais diplomáticas entre o Brasil e a África, direcionando o foco para o segmento da educação superior. A idéia desta pesquisa é iniciar uma análise das ações que são ou podem ser desenvolvidas entre Instituições do Ensino Superior no Brasil e Instituições de Ensino Superior Africanas. Em linhas gerais, busca-se fortalecer a construção do pensamento de que o desenvolvimento de iniciativas acadêmicas globais possibilita ampliação do saber favorecendo desenvolvimento local por meio de alternativas de cooperações acadêmicas inovadoras entre diferentes regiões do mundo. E em específico, este estudo alinha as atividades educacionais atuais às políticas brasileiras e africanas de integração, regionalização e estreitamento de relações diplomáticas e institucionais apresentando as dificuldades e oportunidades oferecidas neste contexto.

Palavras-chave: Diplomacia. Internacionalização. Universidade. Brasil. África. Globalização. Regionalização. Cooperação. Reparação. Desenvolvimento.

Keywords: Diplomacy. Internationalisation. University. Brazil. Africa. Globalization. Regionalization. Cooperation. Reparation. Development.

Internacionalização Universitária: histórico e contexto

O mundo Pós Guerra Fria se caracterizou pela transformação econômica, social, política e ideológica no mundo, trazendo conceitos subjetivos, relativizados e pluralistas para as sociedades e instituições contemporâneas. Novos temas, novas agendas, efemeridade do conhecimento por meio dos constantes avanços tecnológicos, diversificados atores, debates metateóricos, relevância das influências culturais, análises crescentes entre os agentes e estruturas e suas recíprocas influências, entre outras infindáveis características, são algumas das reflexões que inquietam e desafiam a ampliação do conhecimento nos centros de excelência do saber, entre eles as Universidades.

O processo de movimento contínuo trazido a partir da década de 90, aliado ao fortalecimento das interações globais corroborou para crescentes e constantes reformas educacionais. E é neste ambiente de profundas transformações que a internacionalização universitária se configura como fator irreversível e necessário para que a educação superior qualifique suas atividades por meio de ações de cooperação técnica e científica. Neste contexto, aproveitar as oportunidades oferecidas pelo cenário internacional levando em consideração as características e interesses das suas sociedades é, na atualidade mais uma ferramenta disponível para que as universidades se integrem às políticas estatais visando desenvolvimento local e favorecendo novos caminhos para a evolução do conhecimento em todo o mundo.

Estas características não podem ser analisadas como fenômeno exclusivo das últimas décadas, afinal desde a era medieval as atividades internacionais já aconteciam nas universidades européias. Segundo Krawczyk:

“É possível observar que, originalmente, no período medieval, a universidade tinha um forte caráter internacional e que, como consequência da construção dos Estados nacionais modernos, sofreu um processo de nacionalização. Este processo não eliminou as necessidades do caráter internacionalista da produção do conhecimento científico que se vinculou, ao longo do século XX, às necessidades e pressões dos Estados, das sociedades e do mercado no contexto do desenvolvimento nacional.”

Entre os anos de 1200 e 1400 dezenas de Universidades foram reformadas ou criadas na Europa, e algumas delas obtinham pela Igreja Católica a titulação de Studium Generale, que as caracterizava como Instituto de Excelência Internacional porque exerciam, entre outras

atividades, ações que visavam a troca de conhecimentos entre acadêmicos, além do compartilhamento de documentos científicos entre diferentes lugares do continente europeu. Universidades como a de Paris e de Bolonha já apresentavam estas características de Instituições internacionalizadas. O novo espaço de ampliação do saber, o novo modelo de instituição, estruturava-se, originariamente, através das corporações de professores (Paris) ou de estudantes (Bolonha), e as “repúblicas” de estudantes estrangeiros, organizadas por país de origem, que se chamavam “nações” (Verger, 1990, p.19-69). Ratificando esta linha de raciocínio, Trindade (1998, pág 3.) observa que a partir do século XII havia na Europa uma significativa circulação de alunos (ingleses, alemães, franceses, italianos, espanhóis e portugueses) e de professores entre os diferentes centros de ensino.

Não é objeto deste artigo aprofundar no tema de desenvolvimento cronológico de criação das Universidades mas, mesmo longe da pretensão de esgotar este assunto é importante ressaltar a histórica transformação destes espaços de ampliação do saber quando estas mudanças históricas interferem na temática de articulação e desenvolvimento de atividades internacionais destas instituições. Assim, passa-se da era medieval ao período iluminista, onde significativas mudanças de atividades globais e regionais das Universidades se configuram como relevantes para o tema deste estudo.

Ao contrário das vinculações medievais religiosas e da liberdade renascentista, a partir do século XVII as atividades universitárias se relacionaram mais diretamente com as políticas estatais e funcionaram como instrumento de articulação social ligado e subordinado ao monopólio estatal. De acordo com Trindade:

As universidades, pois, não seguem um modelo único e a história da Universidade, a partir do século XVII, se confunde, em grande medida, com as vicissitudes das relações entre ciência, universidade e Estado. As novas tendências da universidade caminham em direção a sua nacionalização, estatização (França e Alemanha) e abolição do monopólio corporativo dos professores, iniciando-se o que se pode denominar “papel social das universidades”, com o desenvolvimento de três novas profissões de interesse dos governos: o engenheiro, o economista e o diplomata.

Dentro destas vinculações de sociedade, conhecimento e poder surgiu, neste momento, a função diplomática oficial. Diz-se aqui como atividade oficial porque indícios de atividades

de diplomacia existem desde as antigas civilizações babilônicas (Magnoli,2000, pág. 13). O que se percebe é que no período iluminista o fato da consciência do diálogo internacional estava ligado aos interesses estatais de forma institucionalizada e avalizada pelo conhecimento acadêmico e social. A função diplomática exige fluência de idiomas e conhecimento de diferentes culturas, pontos que só se materializam com contato e troca de conhecimentos entre diferentes povos. Assim, consolidava-se a necessidade de internacionalizar conhecimento, e neste período as Universidades européias intensificaram suas interações internacionais mesmo atuando de forma nacionalista e estando voltadas para interesses governamentais, em alguns casos centralizadores.

A esta altura já existiam inúmeras Universidades européias e Norte Americanas desenvolvendo atividades internacionais. Todavia, foi somente no século XX que a internacionalização universitária se intensificou na América do Sul. Fatores como a redistribuição dos centros de poder no mundo, a globalização e regionalização, as interações mundiais econômicas, as questões multiculturais, as exigências do mercado de trabalho, a velocidade da informação e das comunicações, entre outros fatos que marcam a evolução histórica do mundo, faz com que as Universidades de hoje tenham novos e constantes desafios profundamente ligados ao espaço global.

Ao contextualizar o mundo no século XX, é mister abrir um espaço para conceituar globalização e regionalização. Adventos que podem ser analisados como dicotômicos por representarem respectivamente abertura global de fronteiras e agrupamento setorial geograficamente planejado. Importante caracterizar que esta visão não pode ser considerada como absoluta, visto que neste trabalho serão apresentados como fenômenos complementares e resultantes. A medida em que o mundo se globaliza com maior intensidade, os Estados se agrupam e regionalizam a fim de manter seus interesses. O fenômeno que ficou conhecido por globalização para Santos (2002a, p. 11)

Trata-se de um processo complexo que atravessa as mais diversas áreas da vida social, da globalização dos sistemas produtivos e financeiros à revolução nas tecnologias e práticas de informação e comunicação, da erosão do Estado nacional e redescoberta da sociedade civil ao aumento exponencial das desigualdades sociais, das grandes movimentações fronteiriças de pessoas como emigrantes, turistas ou náufragos, ao protagonismo das empresas multinacionais e das instituições financeiras multilaterais, das novas práticas culturais e identitárias aos estilos de consumo globalizado.

Levando em consideração que a globalização permitiu ao mundo a liberdade de ampliação do conhecimento por conectar o mundo em diferentes segmentos, é importante analisar também como algo que pode excluir e marginalizar as sociedades resistentes à diversidade cultural, ao capitalismo, à efemeridade tecnológica e todas as implicações econômicas e sociais trazidas por este advento.. Sendo assim, muitos Estados buscaram a regionalização como algo necessário e fundamental para sobrevivência no Cenário Internacional. Estes agrupamentos conhecidos como Uniões Aduaneiras, Mercados Comuns, Associações Estatais Específicas (OPEP é um exemplo), Blocos Regionais, entre outros, se configuram como alternativa para afirmação dos interesses dos países em vias de desenvolvimento na esfera global e perante as grandes potências. Sendo assim, globalização e regionalização podem ser vistos como adventos complementares e, em alguns casos, seqüencialmente estratégicos.

O Brasil já desenvolvia ampla comunicação e boas relações políticas com os países europeus e norte americanos ao longo de sua história diplomática, mas as relações com vizinhos do “lado de baixo do Equador” nunca havia sido prioridade na política externa do país. Nos últimos anos este panorama foi alterado, principalmente durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e, especificamente na gestão de Luís Inácio Lula da Silva. Cabe aqui destacar que para enfrentar a hegemonia dos países mais desenvolvidos e a força política dos Estados Unidos e da União Européia, os países em vias de desenvolvimento intensificaram suas ações de aproximação regional nas últimas décadas por meio dos processos e mecanismos de regionalização, e com o Brasil não foi diferente. Assim, entende-se que a Globalização pressiona os Estados a uma irreversível transnacionalização para acompanhar as evoluções científicas, políticas e sociais que ocorrem no mundo. Fato este que direciona os Estados menos desenvolvidos do que as grandes potências mundiais a buscarem alternativas de regionalização para enfrentarem juntos a competitividade internacional e fortalecerem o poder de articulação política local. Assim se configurou o caso do Mercosul, que como espaço de integração regional econômica e política, apresenta uma realidade repleta de desafios e perspectivas em diferentes segmentos, entre eles na educação superior. Por outro lado se intensificam também as relações com a África, Ásia e Oceania o que propicia crescentes e constantes processos de articulação sul x sul.

Ponto específico deste artigo, as relações com países africanos extrapolam as questões políticas de mercado e econômicas ao abrangerem as perspectivas sociais e institucionais

entre as atividades políticas dos Estados envolvidos. Questões étnicas e raciais, de reparação, antropológicas e de afinidades culturais sustentam diversificadas e constantes políticas no Brasil fazendo com que este tema seja também pauta da política externa do país e ponto irreversível da diplomacia oficial e federativa. Diz-se oficial para a diplomacia desenvolvida pelo Governo Brasileiro, via Ministério das Relações Exteriores- Itamaraty. E Federativa, para as políticas para-diplomáticas, não oficialmente reconhecidas pela Constituição brasileira, mas amplamente utilizadas pelos estados e municípios brasileiros.

Era Lula: Relações entre Universidades Brasileiras e africanas

As Universidades estão profundamente ligadas aos aspectos históricos, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas estatais. Dessa forma, para entender o processo de articulação internacional universitárias das últimas décadas no Brasil, um dos objetos transversais deste estudo, é fundamental relacionar toda e qualquer atividade educacional ao cenário internacional que moldura as recentes transformações sociais, econômicas e políticas do Estado brasileiro.

Com o deslocamento dos eixos de poder no mundo, as relações entre os países modificaram-se e, em decorrência, também o papel das instituições de ensino superior dentro e entre eles. Por outro lado, os inúmeros desafios que estão surgindo e se transformando de forma efêmera impulsionam as Universidades a repensar suas estratégias de atuação internacional para acompanhar as mudanças que acontecem em todo o mundo. O que se percebe é que não é possível analisar a atuação universitária em qualquer segmento na área internacional se não for feito um paralelo para compreender o contexto global que motiva e sustenta as políticas e iniciativas institucionais.

O Brasil foi governado pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o LULA, entre os anos de 2003 e 2010. Durante este período o país manteve a política de reafirmação deixa de ser receptor para ser doador em situações de cooperação internacional. Isso gera crescentes oportunidades para ampliação de atividades tripartites e o novo eixo de política externa visando integrar Sul x Sul geram crescentes e diversificadas oportunidades em diferenciados setores, entre eles o da educação.

De acordo com Trindade (1998) Observou-se durante o Governo Lula expressivo aumento do número de embaixadas brasileiras de 17 para 34 em países da África, também entre 2003 e

2006 o número de Embaixadores africanos no Brasil saltou de 16 para 25. Além disso, em seus dois mandatos o ex-Presidente visitou mais de 25 países no continente africano. Outras questões ideológicas pontuais, como a aproximação de alguns setores do Governo com o movimento negro e o alinhamento entre Política interna e externa fizeram da Era Lula um momento de fortalecimento internacional sustentado e sendo influenciado por políticas internas raciais e de reparação(TRINDADE, 1998).

Todavia, mesmo sem coerência explicativa para o problema, as relações entre o Brasil e a África são ainda muito superficiais entre as Universidades na questão de relacionamento institucional, nos intercâmbios entre discentes e docentes, e em projetos de comuns de ensino, pesquisa e extensão. É fato que a globalização se apresenta de formas distintas para o Brasil assim como para as diferentes Áfricas, então é importante destacar que o continente não pode ser tratado de forma generalizada e nem ser academicamente preterido por qualquer que seja o motivo diante do cenário atual que se configura dentro e fora do Brasil (SARAIVA, 2008). Os Estados africanos apresentam diversificadas características e políticas o que gera uma percepção externa de diferentes Áfricas no mesmo continente, e isso traz a oferta de um inexorável universo que inexplicavelmente não é objeto destacado de ações internacionais em Universidade brasileiras (FREIRE, 2006). Dessa forma, não existe justificativa para o irrelevante número de atividades internacionais com docentes e discentes africanos nas Universidades brasileiras se forem comparados com as ações desenvolvidas com as Instituições de países na Europa e EUA.

Para que as instituições se articulem com igualdade de oportunidades e efeitos coerentes de troca de conhecimentos é necessário que os processos de internacionalização mútua sejam desenvolvidos por meio de métodos qualificados e gestores universitários capacitados para o tema, assim como é importante sair do lugar comum de que ao se falar de universidade internacionalizada estamos falando de instituição que promove o intercâmbio entre discentes e docentes com países mais desenvolvidos. Não é mais concebível aprender com os ricos reaplicando suas experiências, mas sim entende-se que é possível crescer entre iguais, desenvolver a troca de experiências com semelhantes e adaptar as pesquisas ao que já existe levando em consideração a realidade local com suas respectivas dificuldades e oportunidades. Sendo assim, como é possível desprezar a cooperação com os parceiros do eixo-sul do globo terrestre?

É importante ampliar a concepção de aprender, e reconhecer a riqueza de trocar com quem viveu e vivencia experiências semelhantes. Intercambiar sucessos e dificuldades, ter humildade para aprender com iguais. Neste ponto é fundamental repensar na transversalidade de políticas institucionais na área internacional com países africanos para que as ações não continuem restritas. Importante salientar que a ampliação de interesses e atividades deve surgir dos dois lados e beneficiar todos os atores envolvidos nas atividades de cooperação acadêmica.

De acordo com ZELEZA:

...there has been increased connectivity of institutions which refers to the increased emphasis on institutional cooperation and coordination within and across countries, a process facilitated by ICTs, competition from the new corporate interlopers of higher education, the rising costs of maintaining such expensive infrastructures as libraries, and pressures both from students and for internationalisation. International education cooperation involves activities ranging from academic mobility, internationalisation of curricula and programmes, networking and linking arrangements to research collaboration and joint publishing. To be effective, academic exchanges have to be truly reciprocal and mutually beneficial, based on shared planning, implementation, and evaluation processes. Unfortunately, this has not been the case for Africa. (ZELEZA, 2002, P.1)

Pode-se complementar a informação acima ratificando que infelizmente este não foi caso isolado para algumas Instituições africanas, conforme afirmou Zeleza (2002), mas também para muitas Universidades brasileiras. Para ampliar as ações entre as Universidades brasileiras e africanas é importante levar em consideração os entraves e obstáculos que devem ser enfrentados. Pode-se citar o fato de que existe carência de assessorias internacionais com efetiva competência em África no Brasil, poucos projetos acadêmicos conjuntos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, ainda é restrita a mobilidade acadêmica de alunos e professores brasileiros para destinos africanos, são raros os registros de dupla diplomação, e ainda são poucas as possibilidades de referências de autores e teorias de escolas africanas no país.

Sendo assim, fica claro que desafios existem, mas não são obstáculos intransponíveis. É necessário que exista boa-vontade entre as partes, interesse institucional, fortalecimento de cultura incentivadora nas Universidades, incentivo público e das agências internacionais e locais financiadoras, ampliação de projetos triangulares ou tripartites na área da educação envolvendo Universidades tradicionais, e capacitação dos gestores de atividades internacionais das Universidades brasileiras em África.

Para que possam ser desenvolvidos efetivos projetos de cooperação acadêmica em áreas técnicas e científicas entre Instituições de Ensino Superiores brasileiras e Africanas estas propostas devem fazer parte do planejamento estratégico das Instituições. Dessa forma, podem ser desenvolvidas ações sustentáveis, contínuas e eficazes como programas de mobilidade que promovam intercâmbio de estudantes, professores, pesquisadores. É fato que o intercâmbio possibilita ampliação de conhecimentos, abertura de novas visões multiculturais de mundo, alargamento de redes de contatos e relacionamentos, autonomia pessoal, entre tantas outras grandes possibilidades de crescimento pessoal e profissional. Também podem ser desenvolvidas Redes de Cooperação Internacional que deve agrupar ações e estudos temáticos, interdisciplinares e entre diferentes instituições dos segmentos públicos, privados e do terceiro setor. É importante também fortalecer a proximidade institucional por meio de acordos de colaboração, sejam eles protocolos de intenções, convênios bilaterais ou multilaterais ou acordos específicos. O importante é que existam, pois os convênios e acordos são instrumentos que refletem o desejo de cooperação entre as Instituições e garantem um compromisso de efetivação das propostas. Entre tantas outras oportunidades de dupla diplomação, pesquisas conjuntas, publicações e trocas de conhecimentos em áreas de ensino, pesquisa e extensão (STALLIVIERI, 2004).

Sendo assim, aproveitando o panorama mundial, a política local e as possibilidades que se configuram em temas de reparação, globalização, regionalização e cooperação Sul x Sul, percebe-se a infinidade de possibilidades de aproximação institucional entre Universidades brasileiras e africanas. As peças, os atores estão disponíveis. Falta mais interesse e conhecimento específico para que as ações se efetivem e um novo universo de possibilidades de desenvolvimento local se apresentem para as cidades, estados e regiões do diversificado Brasil e das diferentes Áfricas.

Considerações Finais:

É mister analisar que o papel da Universidade no mundo contemporâneo vai além de sua função inicial de produção do conhecimento, mas adquire a relevância de fator primordial ao desenvolvimento equitativo, e funciona como alternativa à autodeterminação dos povos. Dessa forma, é importante ampliar e diversificar conceitos, métodos e a aplicabilidade do saber no mundo contemporâneo. Ainda que a política pública, na prática, esteja voltada para a idéia de acumulação, é importante rever o conceito de desenvolvimento por meio da educação como libertação, independência e crescimento.

A internacionalização universitária é um instrumento de ampliação do conhecimento e o conhecimento é a via, o caminho efetivo, para o desenvolvimento sustentável. Porém, para ser efetiva e funcional a internacionalização universitária precisa ser influenciada e influenciar a política do Estado em que está inserida, e acompanhar o panorama mundial.

Dentro desse pensamento algumas premissas básicas foram propostas como núcleo inicial de raciocínio: conhecer à fundo a política externa brasileira e entender a fluidez entre o que é pauta de interesse internacional e as políticas internas do país; romper paradigmas de internacionalização universitária que são trazidos desde a idade média e inovar; aceitar a interferência das políticas públicas para auxiliar na elaboração das propostas educacionais e aproveitar os cenários para ampliação de oportunidades que favoreçam o desenvolvimento social; compreender que a internacionalização deve ser uma política institucional e não projeto de restritos grupos em uma Universidade; reforçar a interdisciplinaridade, a multiculturalidade e o intercâmbio de pessoas, conhecimentos e experiências; trazer humanismo e aproximar da sociedade as ações de cooperação entre países africanos e o Brasil.

A situação real ainda pode avançar muito para chegar ao status de ideal. Pluralizar, inovar, reavaliar e difundir, não necessariamente nessa ordem, por meio de investigações multisetoriais e interdisciplinares devem fundamentar uma nova perspectiva de internacionalização universitária no eixo Sul x Sul, especificamente entre o Brasil e a África. Nesta perspectiva cabe analisar que a cooperação nos dias atuais deixa de ser um apêndice e passa a fazer parte da vida acadêmica proporcionando novas redes de saber universais. Através das ações de cooperação entre o Brasil e a África, atividades estas que foram fortalecidas desde o início da gestão do Ex-Presidente Lula, as Universidades podem

promover efetiva integração entre as suas respectivas nações, não somente motivadas por interesses políticos, mas também e, acima de tudo, para buscar reparação com os irmãos africanos, reconhecendo as afinidades históricas, étnicas e culturais.

Promovendo uma realidade mais justa e igualitária para todas as partes interessadas e envolvidas nas ações entre o Brasil e a África, a Universidade se configura como meio e fim de ações de integração regional e desenvolvimento local utilizando os instrumentos proporcionados pela globalização em benefício de suas sociedades.

Referencial

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas. São Paulo: Civilização Brasileira, Edições UFC.

FREYRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. SP. Global. 2006.

KRAWCZYK, N. R. e SANDOVAL , S. A: As Políticas de Regionalização das Universidades do Mercosul: UmEstudo das Mudanças Institucionais. Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, 2007.

MAGNOLI, Demétrio. Manul do Candidato: questões internacionais contemporâneas. Brasília: FUNAG,2000.

RIBEIRO, Cláudio Oliveira. A política africana do governo Lula (2003-2006). In Tempo Social, vol.21.n. 2. SP. Brasil.2009. (Disponível em www.scielo.br).

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Globalização e as Ciências Sociais. São Paulo: Cortez, 2002.

SARAIVA José Flavio Sombra. A África na ordem internacional do século XXI: mudanças epidérmicas ou ensaios de autonomia decisória? In Revista Brasileira de Política Internacional. v.51.n.1. Brasília 2008. (Disponível em www.scielo.br).

SARAIVA José Flavio Sombra, GALA, Irene Vida. O Brasil e a África no Atlântico Sul: uma visão de paz e cooperação na história da construção da cooperação africano-brasileira no Atlântico Sul. Disponível em <bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/aladaa/sombra.rtf> Acesso em: 10 nov. 2011, 16:30.

STALLIVIERI, Luciane. Estratégias de Internacionalização das Universidades Brasileiras. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

TRINDADE, Hélió. Universidade em Perspectiva: Sociedade, Conhecimento e Poder. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_03_HELGIO_TRINDADE.pdf> Acesso em: 03 dez. 2011, 20:30.

VERGER, Jacques. As universidades na Idade Média. São Paulo: UNESP, 1990.

VIZENTINI, Paulo G. Fagundes e PEREIRA, Analucia Danilevich. A política africana do governo Lula. Disponível em <www6.ufrgs.br/nerint/folder/artigos/artigo40.pdf> Acesso em: 24 nov 2011, 12:00.

ZELEZA, Tiyambe. African Universities and Globalisation. Disponível em <<http://www.feministafica.org/index.php/african-universities-and-globalisation>> Acesso em: 06 dez. 2011, 11:15.

Universidad 2012

Habana, 13 al 17 de Febrero de 2012

VI Taller Internacional de Internacionalización de la Educación Superior

LA COOPERACIÓN CON ESPAÑA EN LA UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN, CUBA ESTRATEGIAS PARA SU CONTINUIDAD

M.Sc. Matilde Irene Riverón Hernández * mriveron@ict.uho.edu.cu

Directora de Relaciones Internacionales UHOLM

Lic. Liliana López Báster* liliana@vrea.uho.edu.cu

J'Grupo Colaboración Internacional UHOLM

Lic. Maritza Guerrero Turruellas* mguerrero@ict.uho.edu.cu

Especialista Colaboración y Convenios UHOLM

***UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN, CUBA**

RESUMEN

A partir de la importancia que tiene la colaboración internacional para el desarrollo de las universidades en el mundo, es de interés de la dirección del Ministerio de Educación Superior en Cuba y de la Universidad de Holguín, buscar nuevas alternativas que permitan aprovechar las potencialidades internas y las oportunidades del entorno, para promover y fortalecer su gestión colaborativa principalmente con España, región que se ha presentado hasta la fecha como la más atractiva por su capacidad de respuesta, por la amplitud de áreas del conocimiento que compartimos y por las facilidades que ofrece la utilización de un idioma común.

PALABRAS CLAVES: Internacionalización/ Acciones de cooperación internacional.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha crecido el protagonismo de las universidades en la cooperación internacional al desarrollo como una vía para favorecer una mayor equidad y un desarrollo humano sostenible en el mundo. A tal efecto, como expresión de la internacionalización los Centros de la Educación Superior en Cuba desarrollan la cooperación internacional conducida por estrategias que ayudan a asegurar que esta sea un medio para el exitoso ejercicio de las principales misiones: docencia, investigación y extensión. Las características más destacadas son la movilidad de estudiantes y profesores y la ejecución de proyectos y redes de investigación.

En Cuba, país bloqueado y constantemente agredido por el imperialismo yanqui se ha conducido la actividad de colaboración en correspondencia con

nuestras necesidades y basada en nuestros principios. Para el caso particular de las universidades se ha convertido en una fuente de recursos para la ciencia y las investigaciones. En las instituciones universitarias la formación académica postgraduada contribuye a la internacionalización de los vínculos académicos para competir en un mundo cada vez más exigente en el plano del conocimiento y a su vez, al propio desarrollo científico – técnico del país caracterizado por un proceso distintivo de transferencias e innovación tecnológica.

En el VIII Encuentro de Rectores cubanos y españoles realizado en la ciudad española de Cádiz en el año 2009 se reconoció que las relaciones entre las universidades cubanas y españolas se encontraban en un momento muy fructífero. En la Habana, en el acto inaugural del IX Encuentro de Rectores, año 2010, Miguel Díaz-Canel Bermúdez, ministro de Educación Superior, expresó “Las universidades españolas mantienen un amplio y sostenido programa de colaboración con sus homólogas cubanas, lo cual convierte a España en el principal país europeo en el intercambio con el nuestro en esa rama”. Significó además que esa cooperación comenzó en 1993 y hasta el momento se han firmado más de 300 convenios bilaterales y cartas de intención, que abarcan las áreas de formación, posgrado e investigación científica, precisó además que del encuentro de Cádiz hasta esa fecha, 493 profesores y estudiantes cubanos han viajado a España y 264 españoles a Cuba, para realizar algún tipo de estudio o investigación cooperada.

En las sesiones de trabajo se abordaron temas relacionados con las experiencias existentes con el trabajo en redes en la cooperación cubano – española y que representantes de 11 universidades españolas y 17 cubanas se ocuparían de la actualización del intercambio en materia de posgrados, maestrías y doctorados, así como de los resultados científicos de la universidad española y las oportunidades de inserción de estos en proyectos de centros cubanos. Así mismo, se destacó la importancia de la integración al Portal Universia a través de la firma de un convenio con la Conferencia de rectores de universidades españolas, en el cual participan más de mil universidades del mundo y que, sin lugar a dudas, facilitará una divulgación más amplia del trabajo de la Educación Superior cubana.

Por su parte, Adelaida de la Calle Martín, vicepresidenta de la Confederación de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), precisó en ese IX encuentro de rectores, que “los vínculos entre los Centros de Educación Superior de ambos países son ejemplo de fortaleza y cohesión para la comunidad iberoamericana”.

La Universidad de Holguín (UHo) no está exenta de estas relaciones bilaterales con universidades españolas las que se han convertido en uno de los principales motores impulsores de la internacionalización para la Universidad de Holguín. En el trabajo se presenta un resumen de las acciones de esta colaboración y se proponen las estrategias para su continuidad.

DESARROLLO

La Universidad de Holguín creada el 10 de Agosto de 1973 como Filial Universitaria de la Universidad de Oriente constituye hoy un importante centro de altos estudios con más de 12048 graduados hasta la fecha. Convertida en Universidad desde noviembre del año 1995, gradúa profesionales integrales en 14 carreras de Ciencias Económicas, Técnicas, Agropecuarias y Humanísticas, supera de forma continua profesionales y cuadros del territorio, desarrolla y promueve la Ciencia e Innovación Tecnológica y la Cultura en una provincia de cerca de millón y medio de habitantes.

Su claustro está formado por 2253 profesores, 681 son a tiempo completo, de ellos 100 son doctores y 212 Master. En el actual curso 2010-2011, la matrícula es de 2248 estudiantes en el curso diurno, 1599 en el curso para trabajadores y 9614 en los Centros Universitarios Municipales, y de ellos 31 son extranjeros, de 15 países: Jamaica, Guinea, Angola, Chile, Guyana, República Dominicana y Vietnam.

La UHo ofrece para los profesionales del territorio un fuerte movimiento de actividades de superación académica, contando con 4 doctorados, 19 maestrías y 8 líneas de investigación, y más de 52 proyectos de investigación.

La Dirección de Relaciones Internacionales de la UHo tiene como misión gestionar acciones de colaboración con otros países entre las que se incluyen proyectos internacionales, redes, donativos, estancias de superación, becas y otras ayudas que contribuyan a desarrollar la capacitación del personal y la infraestructura del centro, en aras de lograr la formación integral de profesionales y garantizar su superación una vez graduados.

La cooperación entre esta Universidad y universidades españolas se inicia con la firma del Convenio Marco con la Universidad de Santiago de Compostela en 1994. Sobre la base de los principios de la cooperación internacional cubana, la Universidad de Holguín ya tiene en la actualidad Convenios Marco ya firmados con 119 universidades (20 de España, lo que representa el 16,8 % del total) (ver figura 1), a la vez que existe un grupo de universidades, 14 en total, con las que en estos momentos se están desarrollando acciones y que, sin embargo, no existe convenio con ellas, lo que nos demuestra la necesidad de un enfoque estratégico en la cooperación internacional con respecto a las universidades españolas.

Al analizar el impacto de la cooperación internacional a partir del intercambio ocurrido durante todos estos años entre la UHo y universidades de España se puede destacar que en los últimos 3 años por diferentes conceptos han viajado a España 66 profesores de Holguín, y nos han visitado 38 especialistas españoles, teniendo como resultado experiencias que han sido muy útiles para comprender la esencia de los problemas que se presentan y las características comunes que tienen nuestras universidades con las universidades españolas.

Para conocer el impacto de esta colaboración se realizó un análisis de las acciones realizadas en los últimos 5 años con universidades españolas obteniéndose como resultado que se realizaron acciones con 34 universidades

españolas : Universidad de Lleida, Universidad de Granada, Universidad de Sevilla, Universidad de Córdoba, Universidad de Valencia, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Cádiz, Universidad de Vigo, Universidad de Burgos, Universidad de la Coruña, Universidad de Zaragoza, Universidad Santiago de Compostela, Universidad de Girona, Universidad de Jaén, Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional, HEGOA, País Vasco, Universidad de la Palmas de Gran Canaria, Universidad de Málaga, Universidad Politécnica de Cataluña, Universidad de Oviedo, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Ramón Llull, Universidad de Cantabria, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad Rey Juan Carlos, Universidad de Valladolid, Universidad de Murcia, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Politécnica de Catalunya, Universidad Politécnica de Valencia, Universidad de Extremadura y Diputación Foral de Gipuzkoa.

Becas

El Programas de «Becas MAEC-AECID» del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, para ciudadanos extranjeros ha beneficiado a 20 profesores e investigadores en los últimos 4 años. Estos profesores han tenido contraparte en las siguientes universidades españolas: Universidad de Granada, Universidad de Sevilla, Universidad de Lleida, Universidad Burgos, Universidad de La Coruña, Universidad de Valencia , Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Politécnica de Cataluña, Universidad de Oviedo, Universidad de Cantabria, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense Madrid, Universidad Politécnica de Madrid. Entre los principales resultados se encuentran los siguientes:

- 1- Las estancias han favorecido la defensa de 4 tesis de doctorado e impulsado la investigación conducente a doctorados de 27 investigadores.
- 2- Participación en congresos no indexados en bases de datos científicas (17 artículos).
- 3- Participación en congresos indexados en bases de datos científicas (Scopus, IEEEExplore, ISI, etc.) (8 artículos).
- 4- Publicaciones en revistas indexadas en bases de datos científicas (4 artículos).
- 5- Publicaciones en revistas indexadas con índice de impacto en el Journal Citation Report (5 artículos).
- 6- Estancia de investigación en el Grupo de Investigación de Informática Gráfica del Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos de la Universidad de Granada, en el marco del programa de becas del Doctorado Iberoamericano de SoftComputing que es organizado por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) y financiado por la Junta de Andalucía.

7- Han logrado estancias en la Universidad de Valencia 6 jóvenes investigadores. Además 4 profesores investigadores han realizado estancia por aplicaciones a las convocatorias a Becas Jade Plus, Becas Carolina.

8- Beca Ánimo, ¡Chévere! Cumpliendo tareas de la investigación vinculada al campo de la selección de ejemplos para el aprendizaje automático, específicamente a la selección de ejemplos basada en conocimiento.

9- Estancia de intercambio en la Universidad de Granada con participación en varios postgrados y eventos útiles para la investigación Sistemas de Recomendación Difusos aplicados al Sector del Turismo, bajo la dirección de la Catedrática profesora del Departamento de Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial María Amparo Vila Miranda.

Proyectos Internacionales

La gestión de proyectos, y el desarrollo de estos, ha permitido a la Universidad de Holguín revitalizar laboratorios de 3 Facultades, 3 Centros de Investigaciones y el Centro de Información Científico Técnica, debido a la entrada de equipos e instrumentos. También han mejorado considerablemente las condiciones de trabajo, la calidad del proceso docente e investigativo y la infraestructura académica, tanto para la formación en pregrado como en posgrado y en las investigaciones científicas.

La Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, ha concedido las siguientes ayudas en el Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica:

- Proyecto “Transferencia de Tecnología Educativa, formación especializada y fortalecimiento del núcleo investigador en las universidades del oriente de Cuba” con la Universidad Complutense de Madrid. Se recibieron cinco (5) visitas de la UCM en la Universidad de Holguín, impartiendo un total de diez (10) postgrados: Microeconomía: Teoría del consumidor, Finanzas con un enfoque de Economía de empresas, Microeconomía: Teoría del productor, Economía Aplicada a Empresa y a los Análisis de Macro y Microeconomía, Macroeconomía, Econometría, Finanzas Corporativas II y Mercados Financieros Internacionales, Microeconomía: Equilibrio general y bienestar, Crecimiento económico y medio ambiente, Metodología de la investigación. Se adquirió bibliografía actualizada. Además se creó un aula de informática dotada con ordenadores, programas específicos y materiales docentes.

- Proyecto “La gestión integral para la eficacia de la estrategia de desarrollo sostenible en Cuba y su aplicación en las políticas de desarrollo local”, con la Universidad de Extremadura. Intercambio de especialistas y evento científico internacional en la UHOLM.

- “Formación de altos directivos y profesores de técnicas de dirección en gestión estratégica. Énfasis sector turístico”, con la Universidad Ramón Llull. Se creó un aula especializada para la formación de directivos. Se formó un equipo conjunto de profesores de ESADE y de la Universidad de Holguín. Se realizaron seminarios de actualización para graduados del territorio, de

ediciones anteriores de los proyectos DEADE y DADE, realizados con ESADE. Participación en eventos internacionales y publicaciones. Intercambio de especialistas.

- “Producción porcina sostenible en Cuba”, Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica con Universidad de Lérida. Defensa de dos tesis de doctorados y una tesis de grado, el intercambio de 4 especialistas para impartir cursos. Se realizó un Taller Bilateral UHo-UdL sobre producción porcina. Publicación de artículos.
- Proyecto de postgrado en mediación y convivencia intercultural. Contraparte Extranjera: AECID-Universidad de Valladolid. Se discutieron las ideas esenciales de la Maestría que se diseña.
- “Formación de doctores para un desarrollo sostenible”. Contraparte Extranjera: AECID-Universidad de Coruña. Defensa de tesis doctoral en España de un profesor de la UHOLM, estancia de investigación para otras dos tesis doctorales.
- “Investigación de nuevos modelos para aumentar la eficacia y la calidad educativa en la docencia universitaria en ingeniería”. Contraparte Extranjera: AECID-Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Intercambio de especialistas de alto nivel, avances en la redacción de tesis doctoral.
- “Concepción y fabricación de ayudas técnicas para discapacitados físicos con materiales compuestos de bajo costo”. Contraparte Extranjera: AECID- Universidad de Girona. Se recibió donativo con equipamiento para el Centro de Estudios CAD-CAM, se ejecutaron estancias de investigación tanto en España como en Cuba.
- Apoyo al Núcleo de Estudios de Género. Contraparte Extranjera: Diputación Foral de Gipuzkoa. Defensa de tesis de maestría y de grado, se avanza en las investigaciones sobre la temática.
- Proyecto de Biomecánica CAD/CAM-UdG-GERDD. Contraparte Extranjera: Agencia Catalana de Cooperación. Estancias para intercambio académico de profesores de la UHOLM en el AMADE de la UDg Cataluña.
- “Red iberoamericana para la aplicación de la fotogrametría arquitectural digital y sig para la conservación del patrimonio histórico, cultural y arqueológico de ciudades para una gestión de turismo sustentable” con la participación de Cuba, Guatemala, Brasil, Colombia, España y Argentina.
- Proyecto “Estudio sobre capacidades de producción alimentaria para garantizar la soberanía/suficiencia alimentaria en la región oriental de cuba: el CAI “Antonio Maceo”, Proyecto de Investigación, España, HEGOA / País Vasco, MINAZ, Cuba.
- Proyecto “Diplomado de Gestores de Proyectos de la Reconversión de la Industria Azucarera para el Desarrollo Humano Local”, España, HEGOA / País Vasco.
- “Proyecto de Fortalecimiento del Laboratorio de Universitat”, España, HEGOA / País Vasco, PDHL.

Como resultados de esta colaboración se ha logrado la formación de 10 doctores, 110 publicaciones internacionales, participación en 87 eventos y 5 donativos de soporte tecnológico para la Universidad de Holguín.

LA CONTINUIDAD DE LA COLABORACIÓN CON UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Desde el año 2007 se viene trabajando sistemáticamente en el perfeccionamiento de la gestión de la colaboración con el diseño de un sistema de gestión integral de esta que facilite el proceso de socialización de convocatorias para lograr un incremento de la participación de las áreas en acciones de colaboración con el propósito de mejorar los procesos universitarios y la infraestructura de la institución, responder a las necesidades del territorio y las exigencias tanto de la política exterior como interior del país; promoviendo las relaciones interuniversitarias que garantizan intercambios académicos generadores de desarrollo, actualización científica, solidaridad y cooperación con otros países.

En la UHOLM se ha trabajado teniendo en cuenta las principales líneas de investigación y las prioridades declaradas en los convenios firmados, centrando la atención en aquellas áreas donde se muestran mayores potencialidades como Pedagogía y las Ciencias Técnicas y, a pesar de los resultados logrados, no se alcanza el estado deseado, pues aunque existe una estrategia de internacionalización que contribuye al cumplimiento de los objetivos estratégicos de la Dirección de Relaciones Internacionales, de la institución y del Ministerio de Educación Superior(MES), no se definen de forma específica las actividades claves para potenciar la cooperación con las universidades de España que son reconocidas como nuestras principales contribuyentes.

Existen procedimientos escritos que norman las actividades del área y paquetes informativos de las convocatorias e instituciones españolas, pero es insipiente este resultado en materia de divulgación y comunicación por los serios problemas que existen con los sitios FTP, http, INTRANET e INTERNET, correos electrónicos y el desconocimiento de las potencialidades que nos ofrecen las instituciones universitarias ibéricas.

Acercamiento teórico y metodológico a la Cooperación con España como motor impulsor de la internacionalización en la Universidad de Holguín. Definición del estado deseado.

El enfoque estratégico que demanda la cooperación con España como motor impulsor de la internacionalización en la UHOLM debe centrarse en un estudio detallado, por áreas, de las necesidades reales de cada una para el desarrollo eficiente de sus procesos y la búsqueda de todas las potencialidades existentes y las oportunidades que ofrece el marco europeo a través de convocatorias para el intercambio directo, de forma tal que se obtengan beneficios mutuos para ambas partes y un mejoramiento de los procesos de la universidad holguinera.

En una aproximación inicial a este estudio que se demanda, y con la intención de implementar un enfoque estratégico en el proceso de dirección y gestión de

la colaboración UHOLM- Universidades de España, se identificaron los siguientes factores clave:

Desde el punto de vista interno:

Fortalezas:

1. Calidad profesional del colectivo de profesores e investigadores en diferentes áreas del conocimiento.
2. Experiencia en colaboración internacional en algunas áreas de la institución.
3. Existencia del grupo de colaboración internacional en el área de relaciones internacionales.
4. Existencia de infraestructura con potencialidades que pueden ser explotadas.
5. Correspondencia entre los programas de postgrado y las líneas de investigación priorizadas a nivel internacional.
6. Existencia de convenios firmados con 20 universidades españolas.
7. Impacto de las estancias que han realizado los profesores e investigadores cubanos de la UHOLM en España con resultados significativos en eventos, publicaciones, formación de másteres y doctores.

Debilidades:

1. Insuficiente aprovechamiento de los convenios marco firmados.
2. Falta de un enfoque estratégico para promover y desarrollar la colaboración en las áreas, y por tanto en la Universidad.
3. Insuficiente valoración y seguimiento al impacto de la internacionalización.
4. Inestabilidad y baja calidad de la divulgación y comunicación intra e interuniversitaria y con otras entidades (Internet, intranet, red, sitios web, sitios http, correo) que limitan conocer convocatorias a proyectos de colaboración, becas y otras acciones de colaboración e intercambio.
5. Insuficiente cultura y capacitación universitaria respecto a temas de relaciones internacionales en la totalidad de las áreas de la institución.
6. Escasa gestión para la obtención de proyectos con financiamiento internacional.
7. Limitaciones en la infraestructura para la atención a personal extranjero y la baja disponibilidad de presupuesto para llevar a cabo la gestión promocional de la internacionalización, lo cual afecta en su conjunto la visibilidad de la UHo en el exterior.
8. Desconocimiento de información pertinente sobre la mayoría de las universidades españolas por la escasa posibilidad de comunicación, solo se han elaborado en total 15 paquetes informativos de instituciones internacionales y convocatorias.

Análisis externo.

Oportunidades

1. Posibilidades de ampliar el número de convenios marcos con universidades españolas.
2. Política institucional del MES y del gobierno cubano relacionada con el incremento de la cooperación internacional.

3. Existencia de convocatorias que financian proyectos, becas, redes que permiten fortalecer los procesos sustantivos de la UHOLM y su infraestructura.
4. Incremento de las relaciones con España en todos los campos.
5. Existencia de mecanismos y representantes, eventos, puntos de encuentros en Cuba y en el exterior que favorecen las relaciones de las universidades.
6. Mercado amplio e inexplorado.

Amenazas:

1. Bloqueo económico y crisis económica mundial.
3. Existencia de mecanismos económicos en Cuba que obstaculizan la compra de tecnología por concepto de proyectos internacionales.
4. Pérdida de talento dentro y fuera del país.
5. Falta de autonomía para la firma de convenios marcos.
6. Fuentes de cooperación relacionadas con el objeto social de la universidad, asignadas a otros organismos.
7. Disminución del presupuesto para gastos en la atención a personal extranjero.
8. Existencia de otras universidades, tanto en Cuba como en otras partes del mundo, que también realizan acciones de intercambio con las universidades españolas.
9. Cambios en los sistemas universitarios en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, Declaración de Bolonia, no coincidente con el modelo cubano de posgrado.

Ya definidos los factores internos y externos claves, se formulan los objetivos estratégicos a partir de los resultados de las matrices de Evaluación de Factores Internos y Externos y la Matriz de Perfil Competitivo.

Como **objetivo estratégico general** se ha propuesto:

- Perfeccionar la gestión de la cooperación internacional con universidades españolas como una forma de contribuir al mejoramiento sostenido de la gestión colaborativa y al desarrollo de la UHOLM en los próximos años.

Estrategias para incrementar la cooperación internacional con Universidades españolas a partir de técnicas matriciales.

Estrategia General: Incremento de la colaboración con las universidades con mayores acciones hasta la fecha y selección de las nuevas potencialidades de cooperación, considerando todas las modalidades.

Alternativas estratégicas de mayor prioridad:

- 1- Realizar actividades de orientación y capacitación en las Facultades sobre temas de relaciones internacionales.
 - Elaboración de carteras de servicios. Técnicas de Marketing.
 - Gestión de proyectos internacionales.
 - Evaluación de impactos de proyectos internacionales y socialización de los resultados.
- 2- Perfeccionar la cartera de servicios que oferta la Universidad.

- Becas Doctorales, es decir con la planta nuestra y lo inscribe la universidad extranjera.
 - Becas Postdoctorales (Español, cultura cubana, cine cubano, especialidades, entrenamientos, prácticas, trabajo de diploma, cursos en alianza con turismo de sol y playa, cursos en alianza con turismo de ciudad).
 - Proyectos de colaboración internacional
 - Estancias de investigación en apoyo a líneas de investigación.
 - Participación en Eventos
- 3- En coordinación con la dirección de Informática, establecer sistemas de consulta de internet que prioricen a docentes e investigadores en gestiones de colaboración con universidades ibéricas.
- 4- Socializar todas las acciones de colaboración e intercambio que se realizan en la UHo.
- Aprovechar la visita de especialistas españoles para realizar actividades abiertas con profesores e investigadores de la universidad y el territorio, que permitan conocer mejor las potencialidades de intercambio y colaboración para ambas partes.
 - Divulgar, no solo a través del correo electrónico, la convocatoria de los cursos que se impartirán por la parte española en la UHo e incluir horarios de consulta e intercambio con especialistas interesados en el tema aunque no sean de la facultad que propicia la visita.
 - Establecer como política de trabajo que cada profesor o investigador, después de una estancia en España, no solo rendirá cuentas a sus superiores sobre el resultado de su trabajo sino que en sesión plenaria en su departamento o área informará sobre las acciones realizadas, características de la universidad visitada, principales áreas del conocimiento en las que se puede incidir, nombres y/o datos de especialistas que mostraron interés de intercambio, y otros temas que considere de utilidad para mejorar las acciones de colaboración, incluidos los aspectos socio culturales de la región.
- 5- Evaluar sistemáticamente el cumplimiento de las acciones planificadas de cooperación con las universidades españolas.
- El equipo de dirección de relaciones internacionales de la UHo evaluará cada tres meses el trabajo realizado por cada facultad en función del cumplimiento de las acciones planificadas y la ampliación de las relaciones de intercambio.
 - Al finalizar cada semestre hacer un taller en la UHo, organizado por la Dirección de relaciones internacionales, con la participación de representantes de todas las facultades, para analizar los resultados obtenidos en el período, las causas de los incumplimientos y las posibles estrategias o acciones correctivas a ejecutar para resolver en corto plazo las dificultades presentadas.

- 6- Valorar con los factores correspondientes el incremento de las asignaciones del presupuesto para la atención a especialistas españoles de visita en la UHo, a partir de los resultados que se obtienen en cada proyecto, priorizando a aquellos que más aportan.

CONCLUSIONES

En apretada síntesis se han expuesto las principales estrategias formuladas para potenciar en la Universidad de Holguín, Cuba las relaciones de intercambio con universidades españolas, y aunque solo constituyen el punto de partida para la implementación de un enfoque de dirección cualitativamente superior, queda claro que están dirigidas a aprovechar las fortalezas que como academia tiene esta institución de casi cuatro décadas de experiencia en la formación de profesionales de diferentes especialidades, la eliminación de las debilidades, el enfrentamiento a las amenazas del entorno y el mejor aprovechamiento de las oportunidades que ofrece un mercado amplio e inexplorado.

BIBLIOGRAFÍA

1. Kotler, Philip. Dirección de marketing. Análisis, planificación, gestión y control. Séptima Edición. Parte I y II. La Habana. 1989.
2. Kotler, Philip. Dirección de Mercadotecnia. Análisis, planeación y control. Segunda Edición. México. 1994.
3. Sánchez Paz, Norma. Metodología para la elaboración de planes estratégicos en las organizaciones económicas cubanas.
4. Mintzberg, Henry. Re-pensando la planeación estratégica parte 1: riesgos y falacias.
<http://www-azc.uam.mx/publicaciones/gestion/num7/art14.htm>.
5. Perfeccionamiento de la Actividad Económica. Sistema y subsistemas del Nuevo Modelo de Gestión Económico-Financiera del MES. Editorial Félix Varela. La Habana. 2002.
6. Ronda Pupo, Guillermo. La efectividad de la ejecución de la dirección estratégica. Las leyes que la garantizan, 2009.
7. Narváez, Jorge Luis, La Universidad y su gestión, 2009. Buenos Aires, Argentina.
8. Galán, Luciano, La gestión universitaria en el marco europeo, 2002 , Universidad Autónoma de Madrid, España

Tema Central: Hacia la formación integral de los estudiantes universitarios

LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL, EJE ESTRATÉGICO DEL PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL: EL CASO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

AUTORA: M.C. Hilsa Elena Ibarra Escobar

DATOS INSTITUCIONALES:

Coordinadora de Vinculación y Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Sinaloa
Profesora de Asignatura de la Licenciatura en Comercio Internacional
Mazatlán, Sinaloa México

CORREO ELECTRÓNICO

hilsa.ibarra@gmail.com

COAUTORAS:

María Guadalupe Yañez Farias. Estudiante de la licenciatura en Comercio internacional. Universidad Autónoma de Sinaloa, Mazatlán, Sinaloa, México

CORREO ELECTRONICO

lupita-yalf@hotmail.com

Guadalupe Briceida García Guerrero. Estudiante de la licenciatura en Comercio Internacional de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Mazatlán, Sinaloa, México.

CORREO ELECTRÓNICO

briceida_garcía2@hotmail.com

Palabras Clave: Movilidad Estudiantil, internacionalización, estrategia institucional, formación integral

RESUMEN:

Frente a la globalización en la educación universitaria, el adecuado seguimiento a las estrategias institucionales, fortalecería la movilidad estudiantil a nivel nacional e internacional, ya que sería una herramienta de aseguramiento de la calidad en la formación profesional de los estudiantes.

La movilidad es una estrategia de prioridad en la política educativa hoy en día, múltiples modelos han surgido en todo el mundo. La internacionalización de las universidades requiere de un modelo homogéneo, por tal motivo la relación que tienen las universidades en varios países del Continente Americano desde el norte hasta el sur e incluso en el continente europeo, con programas promotores de programas de intercambio estudiantil como es el caso del Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior (CONAHEC), ayudan a que se consoliden las metas institucionales.

La Facultad de Ciencias Sociales de la UAS (Universidad Autónoma de Sinaloa), es un claro ejemplo de la lucha de las universidades públicas en México por lograr la internacionalización; los resultados de su participación en programas de movilidad estudiantil que ayuden a la formación profesional de los estudiantes se ve reflejado en los logros de los mismos, cuando se ven sometidos al contacto con otras culturas.

ABSTRACT:

STUDENT MOBILITY - THE STRATEGIC ELEMENT FOR THE INSTITUTIONAL DEVELOPMENT PLAN: THE CASE OF THE SOCIAL SCIENCES FACULTY AT THE AUTONOMOUS UNIVERSITY OF SINALOA

Facing globalization in college education, the proper follow up to institutional strategies, will improve student's mobility in a national and international context, this as a result of ensuring the quality in the professional development of the students.

Mobility, it's a prime strategy in education policy today, a variety of similar models have arise around the world, college internationalization requires a standard model, therefore, college relations with countries in America, from the south to the north and even in European countries it's of the out most importance . With innovative interchange student programs such as " *Cosortium for North American Student Exchange Program* (CONAHEC), this type of relations help to achieve institutional goals.

The Social Sciences Faculty of UAS University (Autonomous University of Sinaloa), it's a clear example of the struggle of Mexican Universities in their search for internationalization, the results of the participation of this institution in student's mobility programs that promotes the professional development of the students it's only measured by its accomplishments when compared with other cultures.

INTRODUCCION

El presente trabajo consiste en mostrar desarrollo de la movilidad estudiantil procedente de la participación de los estudiantes de los cuatro programas educativos (Economía, Ciencias de la Comunicación, Sociología y Comercio Internacional) de la Facultad de Ciencias Sociales en el año 2011, como resultado de las políticas institucionales que la UAS (Universidad Autónoma de Sinaloa) plantea en su Plan de Desarrollo Institucional "Visión 2013" (UAS, 2009)

Se dan a conocer aspectos cualitativos y cuantitativos de la actividad de movilidad estudiantil nacional e internacional y su impacto en la formación de los estudiantes, pretendiendo contrastar estos resultados con las metas impuestas con las autoridades universitarias de la UAS.

De acuerdo al pensamiento de Pamela Cox: *El ingenio humano se enriquece cuando la mente conoce culturas, y florecen nuevas ideas cuando los jóvenes interactúan con los profesionales y científicos más cultos y experimentados* (Cox, 2005)

Para algunos la definición de internacionalización de la educación tiene ver con la movilidad académica de los estudiantes y profesores; las vinculaciones internacionales, nuevos programas académicos internacionales. Para otros, recibir educación fuera de tu país de origen, con otros planes de estudio. Para muchos significa la inclusión de una dimensión intercultural en el plan de estudios. Lo cierto es que existen distintas acepciones de la internacionalización para diferentes personas, por ello hay muchísima confusión sobre su significado, reflejando la realidad sobre este tema y los retos que tiene la educación superior en la homogenización para plantear las estrategias que impacten objetivamente en la formación de los estudiantes (De Wit y otros, 2005).

Según la IESALC (Asociación Venezolana de Rectores Universitarios, Ministerio de Educación Superior, durante los años 90, en casi toda Latinoamérica las autoridades gubernamentales e institucionales, impulsaron la internacionalización de la educación superior como respuesta a la globalización y a los acuerdos de integración regional, como expectativa para utilizar la cooperación internacional y así reducir las asimetrías de desarrollo entre sus contrapartes. (Didou, 2004)

América del Sur y América del Norte representan respectivamente el 7% y 4% de los estudiantes escolarizados fuera de su país de origen. En su gran mayoría, estudian en Estados Unidos. Estados Unidos recibe un número importante de estudiantes del continente americano (principalmente canadienses, mexicanos, brasileños y colombianos. Así, el 53 % de los estudiantes suramericanos expatriados siguen sus estudios en Estados Unidos, en donde representan el 6% de los extranjeros. De igual forma, España y Portugal se distinguen por el significativo porcentaje de los estudiantes que allí cursan su carrera (Fabrè, 2005).

Como espacio de recepción de estudiantes extranjeros, América Latina es escasamente competitiva; los becarios americanos sólo van en un 2.5% a México,

2.1% a Argentina, 1.4% a Brasil y 1.3% a Chile según el Institute of Internal Education.

En países como Argentina, Cuba, Chile, México, Uruguay, son altamente expulsores, por lo que la matrícula de estudiantes internacionales es menor que las nacionales por lo que es muy difícil desencadenar procesos de internacionalización.

En México, las políticas educativas ya contemplaban desde el 2001 en su Plan Nacional de Educación, la importancia de ampliar la cooperación internacional, formando alianzas estratégicas en las áreas de cultura y educación, fortaleciendo los programas de intercambio y movilidad de estudiantes y profesores; estableciendo redes de colaboración en diversos campos académicos (De Wit, y otros, 2005 b).

Hoy en día y atendiendo a las políticas en materia de educación en México incluidas en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, además de la necesidad de ser cada vez más competitiva; la Universidad Autónoma de Sinaloa ha establecido vínculos de colaboración con distintos organismos y consorcios como la OECD (Organización para la cooperación y el desarrollo económico), CUMEX(Consorcio de Universidades Mexicanas),UNESCO(Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura) y la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior).

Uno de los principales ejes estratégicos para la internacionalización que la UAS (Universidad Autónoma de Sinaloa) fomenta según su Plan de Desarrollo Institucional, es el posicionamiento de la universidad a nivel internacional y con el propósito de ubicarse en este contexto, se promueve activamente la movilidad estudiantil.

La Facultad de Ciencias Sociales en Mazatlán (FACISO), de la UAS, no se exime de estas actividades, por lo que nos hemos dado a la tarea de hacer un análisis de esta actividad durante el 2011, que arroja lo siguiente:

RESULTADOS

La Facultad de Ciencias Sociales tiene 1147 estudiantes total. En Ciencias de la Comunicación hay 508 estudiantes, en Sociología 107, en Economía 148 y en Comercio Internacional 379.

Según estadísticas de la Coordinación de Vinculación y Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Sociales de la UAS, en el semestre de enero a junio de 2011, 9 alumnos participaron en movilidad nacional, 7 de Ciencias de la Comunicación y 2 de Comercio Internacional. En la movilidad internacional participaron 5 estudiantes 1 de Ciencias de la Comunicación, 2 de Comercio Internacional y 2 de Sociología, los países que se visitaron fueron Chile y Colombia.

Para el período de agosto a diciembre de 2011, la movilidad nacional estuvo representada por 9 estudiantes, 8 de la licenciatura en Economía y 1 de la de Ciencias de la Comunicación. Para la movilidad internacional, Colombia fue el país elegido por 2 estudiantes de Comercio Internacional.

En el semestre enero- junio de 2011, el programa educativo que más demanda tuvo para la movilidad estudiantil nacional fue Ciencias de la Comunicación con un 80% de participación, seguida de Comercio Internacional con un 20%. *Ver Gráfica no. 1 de anexos*

La movilidad estudiantil internacional del periodo enero-junio de 2011 obtuvo más demanda por parte de alumnos de diferentes carreras en comparación con la movilidad estudiantil nacional, encontrando que Comercio Internacional y Sociología tienen un 40% de participación, cada uno, y Ciencias de la Comunicación cuenta con el 20% restante.

En el semestre de enero a junio de 2011 se logró la exitosa participación de alumnos de todas las licenciaturas para la movilidad estudiantil nacional. Se observa que la licenciatura que obtuvo mayor participación fue Comercio Internacional con 35.7%, seguida de Ciencias de la Comunicación y Sociología con 28.6%, cada una; por último Economía con un 7.1%.

En el período agosto a diciembre de 2011 de la movilidad estudiantil nacional fue la más recurrida para los estudiantes de la licenciatura en Economía, la cual obtuvo la mayor participación con un 88.9% seguida de Ciencias de la comunicación con un 11.1%.

Para la convocatoria de agosto a diciembre de 2011, participaron alumnos de todas las licenciaturas para la movilidad estudiantil internacional. Tenemos que la licenciatura que obtuvo mayor participación fue Comercio Internacional con 35.7%, seguida de Ciencias de la Comunicación y Sociología con 28.6%, cada una; por último Economía con un 7.1%. *Ver gráfica no. 2 anexos*

En general, la licenciatura que más participación tiene en la movilidad estudiantil, tanto nacional como internacional es Ciencias de la Comunicación.

Los planes de estudio de los 4 programas de estudio tienen ocho semestres; el sexto semestre es el que mayormente se solicita la participación de los estudiantes en movilidad estudiantil, tanto nacional como internacional. *Ver gráfica no. 3 de anexos*

El promedio general oscilante entre los participantes va desde el 8.5 al 9.7 según el sistema de evaluación en México. Es relevante señalar que los promedios más constantes, de acuerdo a las estadísticas, son 8.6 con un 22.73%, 9.2 con un 13.64% y 9.6, igualmente, con un 13.64%.

CONCLUSIONES

Después de análisis estadísticos y cualitativos a través entrevistas realizadas a estudiantes regulares y egresados de la Universidad Autónoma de Sinaloa, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Sociales (FACISO), que han realizado estancias de movilidad estudiantil nacional ó internacional, se pueden destacar algunos puntos que muestran claramente el impacto al realizar una estancia de esta índole en la vida académica y laboral de estos jóvenes.

Cuando un alumno realiza una estancia de movilidad estudiantil conoce panoramas nuevos, tanto en el ámbito profesional como en el laboral debido a que se enfrenta con métodos de evaluación y aprendizaje diferentes a los que está acostumbrado, por tanto, adquiere mejores habilidades para identificar y resolver problemas; para promover ideas innovadoras y para relacionarse con mayor facilidad con el entorno.

Interactuar con personas de diferentes culturas, estilos de vida, y distintas idiosincrasias, implica un gran reto para los estudiantes ya que tienen que adaptarse a estos; es por eso que se despierta en ellos el deseo de ser más competitivos, logrando ser más responsables, independientes y sobre todo, les ayuda a encontrar mejores alternativas para realizar sus planes de vida académico y laboral.

Realizar una movilidad estudiantil ayuda a los jóvenes a abrirse puertas tanto laboral como académicamente. Como ejemplo de esto, tenemos el caso de dos estudiantes del séptimo semestre de la licenciatura en Comercio Internacional, que realizaron su estancia en la Universidad La Salle Bogotá, Colombia que, gracias a su interés e insistencia, lograron entrar fácilmente a un programa de prácticas profesionales que promueve el gobierno mexicano denominado ProMéxico en el país mencionado y en todo el mundo, el cual va dirigido a egresados de carreras profesionales en el área de los negocios internacionales y para poder ser aceptado se necesita hacer numerosos trámites, entre ellos, como se menciona, ser egresado, perfil que los becarios aún no tenían.

Otro caso que vale la pena resaltar es el de una estudiante egresada, que gracias a la movilidad estudiantil que realizó en la Universidad de Pennsylvania Estados Unidos, obtuvo la oportunidad de entrar al proyecto del Verano Científico Internacional.

Para finalizar, la movilidad estudiantil tiene un alto valor curricular debido a que hoy en día las empresas reclutadoras de profesionistas de alto rendimiento, buscan prospectos con experiencia y logros académicos. Así pues, la movilidad estudiantil forma una base de experiencia y responsabilidad al entrar en contacto con otras culturas, ya que fortalece la competitividad en la formación de profesionistas.

BIBLIOGRAFIA

Cox, Pamela. *Higer Education in Latin America: The International Dimension*. Banco Mundial. Washington , Estados Unidos. 2005. Pag. 1

De Wit, Hans, Jaramillo I, Cristina, Gacel- Avila Jocelyne, Knigth Jane. *Educación Superior en América Latina. La dimensión Internacional*. Banco Mundial. 2005. Pag. 2

De Wit, Hans, Jaramillo I, Cristina, Gacel- Avila Jocelyne, Knigth Jane. *Educación Superior en América Latina. La dimensión Internacional*. Banco Mundial. 2005. Pag. 249

Didou. Sylvie . *“Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y el Caribe: principales problemáticas”*, Seminario Regional “La Educación Superior Transnacional: nuevos retos en un mundo global”. Asociación Venezolana de Rectores Universitarios, Ministerio de Educación Superior. Caracas, Venezuela, junio de 2004.

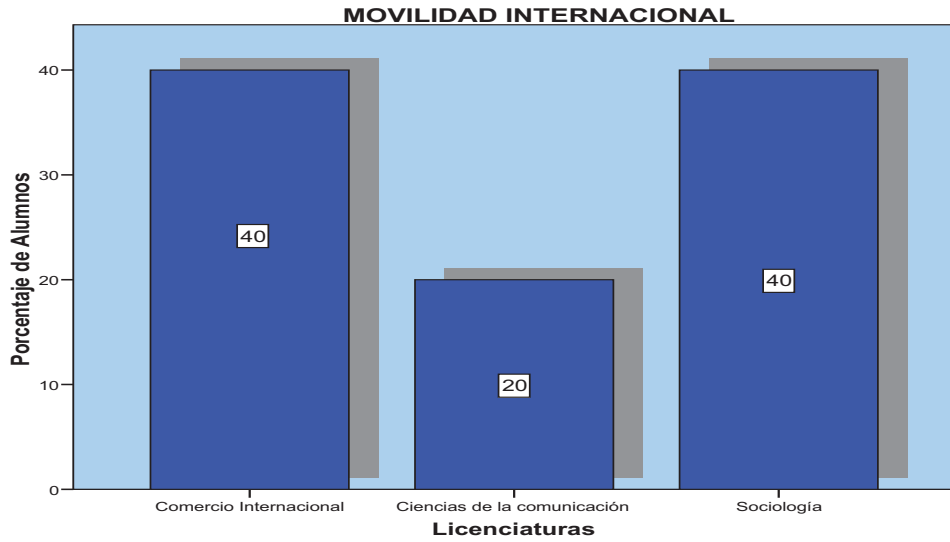
Fabre J. *Mobilité internationale des étudiants: les français vont principalement dans les pays limitrophes*. Paris, Francia Ministerio de Educación Nacional, enero 2005.

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, disponible en <http://pnd.presidencia.gob.mx/>- Accesado el 27 de octubre de 2011.

Universidad Autónoma de Sinaloa Plan de Desarrollo Institucional “Visión 2013”. UAS. México. Noviembre 2009. Pag.53

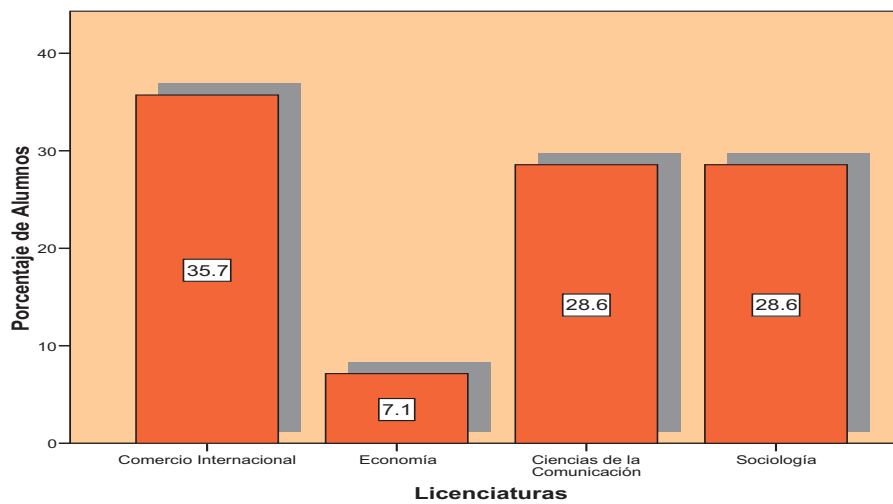
ANEXOS

Gráfica no. 1 Movilidad Internacional Enero- Junio 2011 FACISO



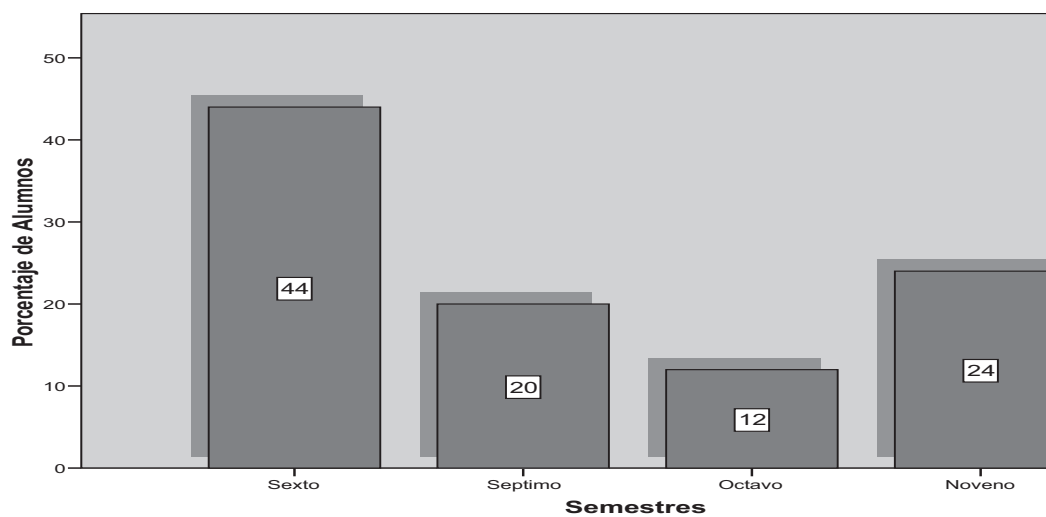
Fuente: Encuesta directa

Gráfica no. 2 Movilidad Internacional Agosto- Diciembre 2011 FACISO



Fuente: Encuesta directa

Gráfica no. 3 Semestres con mayor solicitudes para Movilidad Estudiantil en la FACISO



Fuente: Encuesta Directa

CAMINHOS DO PROCESSO DE BOLONHA E DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: DEFESA DE TESES NEOLIBERAIS POR MEIO DA INTERNACIONALIZAÇÃO?

BOLOGNA PROCESS WAYS AND THE BRAZILIAN UNIVERSITY: NEOLIBERAL THESIS DEFENCE THROUGH THE INTERNATIONALIZATION?

Ralf Hermes Siebiger

ralfsiebiger@gmail.com

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

Mestrando em Educação

Egeslaine de Nez

e.denez@yahoo.com.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

Mestre e Doutoranda em Educação

RESUMO:

O presente artigo aborda a tendência de transnacionalização de políticas educacionais e alguns de seus desdobramentos, entre os quais sua influência nas políticas públicas educacionais brasileiras. A transnacionalização econômica, bem como as propostas pós-modernas de cultura e os movimentos sociais em busca de espaço na sociedade, apesar de colidirem, recorrem à Educação e veem nela um meio para atingir seus objetivos. Compreendendo os discursos sobre internacionalização como um dos elementos para a configuração das atuais políticas de Educação Superior no mundo, o presente artigo busca apontar similitudes entre a reforma do ensino superior europeu, efetivamente através do Processo de Bolonha e a recente implementação de universidades federais com perfil transnacional bem como as reorientações para a criação de bacharelados interdisciplinares, no Brasil. O estudo compreendeu levantamento bibliográfico e documental sobre o tema, com especial ênfase no caráter profissionalizante e mercantil que a Educação Superior vêm adotando. Conclui-se que, mediante a premissa da internacionalização, as decisões sobre os atuais movimentos de reforma e/ou de reorientação da Educação Superior surgem, tanto no contexto europeu como no brasileiro, em âmbito governamental, com pouca ou nenhuma participação da comunidade acadêmica na discussão das propostas.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação Superior, Internacionalização, Universidades Transnacionais.

ABSTRACT:

This article discusses the trend of trans-nationalization of education policy and some of its developments, including his influence on Brazilian educational policies. The

economic transnationalization, and the proposed post-modern culture and social movements in search of space in society, although collide them, resort to education and see it as a means to achieve their purposes. Considering the discourses of internationalization as one of the elements to the configuration of current policies for higher education in the world, this article seeks to identify similarities between the reform of European higher education, effectively through the Bologna Process, and the recent implementation of federal universities with transnational profile and reorientations for the creation of interdisciplinary bachelor's in Brazil. The study involved literature and documentary review on the subject, with special emphasis on the vocational and higher education market that have adopted. We conclude, upon the premise of internationalization, that decisions on the current reform movements and/or reorientation of higher education emerge, in Europe and in Brazil, in the governmental level, without participation of the academic community on discuss the proposals.

KEYWORDS:

Higher Education, Internationalisation, Transnational Universities.

INTRODUÇÃO

Vive-se hoje uma sociedade de informação e conhecimento, em que o elemento mais profundo da mudança é a dimensão cultural do indivíduo no seu contexto social. O que se altera é o quadro de referência, o qual não é mais centrado no conjunto de tradições, mas nas conquistas tecnológicas, isto porque, a globalização exacerba a importância da preocupação com o futuro. Nessa lógica, a Educação Superior passa a ter um papel fundamental na formação de capacidades transformadoras como componentes estratégicos para o desenvolvimento tecnológico, cultura e socioeconômico.

No entanto, considerando que as teses neoliberais – menos Estado e mais mercado – defendem enfaticamente as liberdades individuais, criticam a intervenção estatal e elogiam as virtudes reguladoras do mercado, o livre mercado é concebido como equalizador das relações tanto entre os indivíduos como das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade e, conseqüentemente, na definição de políticas educacionais. Nesse sentido, a educação permanece em seu caráter dualista (HÖFLING, 2001).

Assim, a política universitária, de um modelo voltado para a educação como bem público, vem sendo substituída por um modelo que responde à demanda (educação como mercadoria) dos interesses particulares do mercado. Com isso, o foco do ensino e da pesquisa nas universidades deixa de ter como principal preocupação as indagações e curiosidades científicas, passando a privilegiar os interesses comerciais e estratégicos do mercado (ZAMBERLAN, 2009).

Partindo desse cenário, o objetivo deste artigo consiste em abordar as medidas do Processo de Bolonha europeu, que diz respeito à reforma na Educação Superior nesse continente, e sua influência nas atuais políticas de Educação Superior noutros países. Neste caso, o olhar é para o Brasil e, em especial, na recente criação de

universidades com perfil transnacional e na proposta de criação de bacharelados interdisciplinares como proposta curricular.

Ao se compreender a educação como política pública social de responsabilidade do Estado, parte-se da premissa de que, num primeiro momento, tais políticas pareceriam ser iniciativas isoladas e independentes. No entanto, esse artigo introduz a hipótese que seriam rearranjos que concorrem para um processo de continuidade da subordinação das políticas educacionais às demandas do mercado de trabalho e de produção capitalista.

Para atingir essas reflexões, num primeiro momento trabalhou-se a conceituação da internacionalização da Educação Superior, apresentado o contexto mundial. Num segundo momento, indicam-se as iniciativas de implementação de universidades com perfil transnacional e as atuais orientações curriculares emanadas pelo Ministério da Educação, no que tange à criação de bacharelados interdisciplinares nas universidades federais.

1 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A universidade, desde seu nascimento, caracterizou-se pela internacionalização, tanto pela presença de professores como de alunos de outras regiões do mundo, num processo de intercâmbios. Hoje, a internacionalização da Educação Superior, além de desenvolver a cooperação internacional no sentido geográfico, inclui mudanças internas nos programas das instituições e reformulação dos seus objetivos educacionais. Tudo isso foi motivado pelas novas exigências do mercado e postulado pelo fluxo de estudantes internacionais, fruto da mobilidade estudantil.

A internacionalização da Educação Superior enquanto oferta educativa em espaços supranacionais foi propiciada no início dos anos noventa, com a incorporação da Educação Superior como área de comércio internacional no âmbito do Acordo Geral Sobre Comércio de Serviços (GATS) da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Porém, o conceito de internacionalização é algo discutido há bastante tempo. Knight (2005) indica que o termo foi utilizado em 1977 por Van der Wende e caracterizado como “qualquer esforço sistemático de tornar o ensino superior receptivo às demandas e aos desafios relacionados à globalização das sociedades e dos mercados econômicos e de trabalho” (p. 19).

A mesma autora vem apresentar sua primeira proposição de conceituação na década de 90, onde a internacionalização é compreendida como o “processo no qual se integra uma dimensão internacional e intercultural ao ensino, à pesquisa e aos serviços de uma instituição” (KNIGHT, 2005, p. 07).

Altbach citado por Knight (2005) discute que a “internacionalização inclui políticas e programas específicos desenvolvidos por governos, instituições e sistemas acadêmicos e também departamentos individuais para cooperar com ou explorar a globalização” (p. 03).

Mais tarde, em 2005, Knight encaminha uma definição prática e neutra de internacionalização, que seria em nível nacional, setorial e institucional e compreenderia um “processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global com o objetivo, as funções ou o oferecimento de ensino pós-secundário” (p. 13).

É imprescindível se compreender então que a construção de uma cultura de globalização é ponto importante a ser considerado para entender a internacionalização da Educação Superior, que passa dessa forma, a assumir características de um processo estratégico ligado à reestruturação do poder (ZAMBERLAN, 2009).

Assim, pode-se indicar que a internacionalização, “[...] favorece a construção e a socialização do conhecimento além fronteiras. Essa mesma construção é multifacetária e não se processa de maneira idêntica em nenhuma parte do mundo, [...] (ZAMBERLAN, 2009, p. 24). A Educação Superior transfronteiriça aparece nesse contexto chamando a atenção para as fronteiras. Essa ideia implica no desaparecimento de limites geográficos relativos principalmente no concernente ao ensino à distância, minimizando o papel das fronteiras geográficas.

Dada a relevância dessa fronteira geográfica, com relação ao conceito de nação, Knight (2005) argumenta que a internacionalização das instituições de Educação Superior deve ser compreendida em três níveis diferentes: nacional, setorial e institucional.

Desse modo, a internacionalização da educação se utiliza da mobilidade de pessoas para a circulação de programas, abertura de *campi* (*branch-campus*), e instalação de instituições fora do país de origem, sendo das seguintes maneiras:

- a) Consumo dos serviços educacionais no exterior, envolvendo migração de estudantes, professores, pesquisadores, representantes da administração universitária, interessados em realizar cursos de curta e/ou longa duração, em instituições localizadas fora do país de origem;
- b) Prestação de serviços educacionais no exterior, envolvendo a mobilidade de profissionais, com reconhecida *expertise*, para realização de serviço em outro território;
- c) Oferta transfronteiriça de serviço envolvendo a mobilidade de programas de formação ou capacitação organizados na forma presencial ou à distância;
- d) Presença comercial envolvendo a mobilidade da organização prestadora de serviço e sua instalação em países interessados em estimular a formação de *joint-ventures* com instituições locais ou de franquias (LIMA e MARANHÃO, 2009).

Para as reflexões apresentadas nesse artigo, é imprescindível evidenciar que o conceito de internacionalização tem uma abordagem e postura diferente com relação ao conceito apresentado como neutro de Knight. Opta-se por entender criticamente que parte desse processo contribui para a construção de uma educação de qualidade isomórfica nas universidades e isso pode comprometer o desenvolvimento de suas atividades futuras. Infelizmente porque “l’internationalisation à l’échelle du pays/du secteur/de l’établissement désigne le processus que consiste à intégrer une dimension internationale, interculturelle ou mondiale aux finalités, aux fonctions ou à l’organisation de l’enseignement postsecundaire (KNIGHT, 2005, p. 13)”

É nessa ótica de internacionalização que se compreende o Processo de Bolonha, enquanto movimento de reforma da Educação Superior europeia orientado por políticas supranacionais (União Europeia). Para além de um movimento de harmonização dos próprios sistemas de Educação Superior europeus, o Processo

busca internacionalizar suas ações também para outros continentes, tendo na América Latina potenciais consumidores de seus cursos e programas. Nesse sentido, parte-se da análise das suas principais características para, em seguida, identificar similitudes com as recentes políticas públicas para a Educação Superior brasileira.

2 O PROCESSO DE BOLONHA

Em declaração emitida no ano 2000 pelo Conselho Europeu, a União Européia deveria transformar-se, até o ano de 2010, na sociedade do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, sendo o ensino superior o instrumento principal para levar adiante esse objetivo (MELLO e DIAS, 2011).

Para tanto, a reforma proposta Processo de Bolonha está assentada em três pilares:

1. competitividade, que por sua vez é sinônimo de atratividade de estudantes estrangeiros para as Instituições de Ensino Superior européias frente a um mercado educacional internacional liderado por Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia;
2. adaptação às demandas do mercado de trabalho, 'enxugando-se' os currículos tanto na graduação quanto na pós-graduação – sistema de ciclos conhecido como LMD 3-2-3, que significa licenciatura, mestrado e doutorado, em anos; e
3. mobilidade estudantil, por meio de um sistema de transferência e aproveitamento de créditos para estudos efetuados em outras IES e outros países (DIAS SOBRINHO, 2009; ERICHSEN, 2007; HORTALE e MORA, 2004).

Para tanto, tem-se o seguinte quadro que sintetiza as metas e medidas de Bolonha:

Quadro 01: Metas e medidas do Processo de Bolonha

Meta	Medida
1. Aumentar a competitividade das IES europeias, que por sua vez é sinônimo de atratividade de estudantes estrangeiros	'Enxugar' os currículos tanto na graduação quanto na pós-graduação – sistema de ciclos conhecido como LMD 3-2-3
2. Atendimento às demandas do mercado de trabalho	Suplemento ao Diploma – traduzir, aos empregadores, os estudos universitários, em termos de competências adquiridas.
3. Mobilidade estudantil	Sistema de transferência e aproveitamento de créditos para estudos efetuados em outras IES e outros países – ECTS.

Fonte: Siebiger (2011).

Assim, a ênfase reside antes em atender às demandas do mercado, e em compreender a universidade antes como *locus* de formação profissional por excelência. Têm-se no aligeiramento da formação profissional em um primeiro ciclo de estudos universitários a principal estratégia para a atratividade e competitividade internacional das Instituições de Ensino Superior (IES) européias. Nas palavras de Dias (2003),

Na medida em que o comércio vira o critério dominante na definição de políticas educacionais [...] a ideia de serviço público é minada profundamente. [...] A definição de políticas educacionais será feita no exterior, será definida não soberanamente pelos governos democraticamente eleitos, mas sim pelo jogo do comércio, restringindo-se ainda mais a soberania dos países em desenvolvimento (p. 829).

Convém frisar que o Processo de Bolonha recebeu críticas desde seu início de várias entidades, tanto no que diz respeito à proposta ter sido concebida pelos Ministros da Educação e sem participação da comunidade acadêmica (*top-down*), quanto no sentido de mercantilização do espaço acadêmico, por meio do estímulo à privatização através de ensino pago em instituições públicas (MELLO e DIAS, 2011). Para esses autores, “o deslocamento da noção de ensino e de pesquisa como bem público para bem comercial estaria, assim, a demarcar a nova concepção de 'universidade empresarial'” (p. 420 – grifo dos autores). É, portanto, pautada nos valores de aumento de produtividade e eficiência, oferecendo conteúdos que buscam fornecer competências para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho e sendo por este, em última instância, avaliada (*idem*, 2011).

Esse modelo de eficiência universitária têm se tornado uma baliza na relação entre Estados-nação e universidades. Conforme Bianchetti (2011), nos países signatários do Processo de Bolonha, os Estados-nação tem financiado apenas um período de três anos durante a graduação (o que tem condicionado as universidades a oferecerem suas licenciaturas dentro esse prazo). Já o Mestrado e o Doutorado são financiados pelos estudantes.

Porém, para efeitos de atuação profissional, embora os três anos de bacharelado sejam gratuitos, o são de pouca utilidade para os discentes, uma vez que, no caso das humanas e sociais, não os habilita suficientemente para o trabalho. Para trabalhar, precisam concluir a licenciatura ou outra habilitação equivalente que somente pode ser obtida cursando os dois anos que anteriormente completavam a universidade e que agora foram transformados em mestrado profissionalizante, custeado pelo aluno. Assim, tem-se uma redução do financiamento do Estado na Educação Superior européia (BIANCHETTI e MATTOS, 2011).

Portanto, com o aligeiramento da formação profissional em nível universitário em tempo mínimo, que seria referente ao primeiro ciclo da Educação Superior européia, se estaria procedendo à uma lógica de ensino profissionalizante de nível superior. Quais as possibilidades de se pensar espaços para construção de conhecimento, de pesquisa e de formação emancipatória ao se condicionar a Educação Superior ao mercado?

Nas palavras de Dias Sobrinho (2009), esse desafio de se construir convergências na Educação Superior européia também tem o indicativo de alcançar outros continentes; em especial, a América Latina. Para que isso se torne possível, a premissa é de se “consolidar um modelo convergente que permita a propagação de uma concepção de Educação Superior e a transnacionalização de suas respectivas estruturas internacionais e seus programas pedagógicos a países de outros continentes menos desenvolvidos” (p. 136).

É a partir desses questionamentos que, ao se propor um modelo de Educação Superior transnacionalizado, e se buscar estabelecer convergências também com a Educação Superior brasileira, que é necessário analisar os discursos subjacentes à essas políticas e às recentes reconfigurações que vêm acontecendo na universidade brasileira, a saber, as orientações para criação de Bacharelados Interdisciplinares e a criação de universidades transnacionais, tratados adiante.

3 IMPLEMENTAÇÃO DE UNIVERSIDADES COM PERFIL TRANSNACIONAL

Recentemente, a Educação Superior brasileira têm presenciado a criação de universidades com perfil transnacional:

a) a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), por meio da Lei 12.189/2010, tendo como premissa, conforme texto da lei, a “atuação nas regiões de fronteira, com vocação para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina” (UNILA, 2011). A Unila atende, em princípio, alunos oriundos do Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina. Atualmente, essa instituição conta com 12 cursos de graduação e 600 alunos.

b) a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), por meio da Lei 12.289/2010, com o objetivo formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Possibilita concretizar a criação de um Espaço de Ensino Superior no âmbito da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), mediante o princípio de fortalecimento dos vínculos da lusofonia afro-brasileira. Vale lembrar que essa comunidade é integrada, além do Brasil, por Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste; e

c) a Universidade Federal da Integração Amazônica (Uniam), transformada em Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) por meio da Lei 12.085/2009, busca se constituir numa rede multi-institucional entre os países pertencentes ao Tratado da Cooperação Amazônica: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela, sendo um agente de integração pan-amazônica. Sua concepção curricular é modular e flexível, nesse sentido, a universidade oferece as chamadas diplomações profissionais finais, de caráter integral (entre 2.800 e 4.000 horas-aula) para diversas carreiras, sejam bacharelados, licenciaturas, bem como as diplomações integradas (entre 2.800 e 3.200 horas-aula), que compreendem estudos menos especializados que os anteriores, porém, com possibilidade de se abranger mais de uma área do conhecimento. Há, também, a opção pelas denominadas certificações alternativas (entre 800 e 2.000 horas-aula), além de várias outras opções de certificação (UNIAM, 2009, p. 27).

4 ORIENTAÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES (BI)

No ano de 2010, o Ministério da Educação (MEC) publicou documento intitulado “Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares”, propondo a implantação do regime de ciclos na Educação Superior brasileira com a

possibilidade de ampliar as opções de formação no interior das instituições universitárias (BRASIL, 2010). No referido documento, admite-se que as referências para a adoção do regime de ciclos e do BI nas universidades brasileiras inspiram-se “na organização da formação superior proposta por Anísio Teixeira para a concepção da Universidade de Brasília, no início da década de 1960, no Processo de Bolonha e nos *colleges* estadunidenses” (BRASIL, 2010). Dessa forma, estabelece-se, oficialmente, a influência do processo europeu na reconfiguração da universidade brasileira.

A proposta dos referenciais orientadores de Bacharelados Interdisciplinares se inspira principalmente no projeto denominado de “*Universidade Nova*”, em que se defende uma proposta de reestruturação acadêmica que contemple uma organização curricular com duração de seis semestres (2.400 horas-aula) em dois ciclos fundamentais: formação básica (em torno de 600 horas-aula) e formação específica (com carga horária variável). Os referenciais do MEC utilizam essa estrutura, definindo também dois ciclos de formação que atenda à organização das áreas de conhecimento definida pela CAPES, CNPq e FINEP¹.

Essas universidades de perfil transnacional são estruturas recentes, criadas nos últimos dois anos (2009-2010). Em sua organização curricular, a ideia de ciclos tem prevalecido na composição dos currículos bem como da certificação dos cursos superiores. E, a exemplo do processo de Bolonha europeu, também se prevê mecanismos semelhantes para questões como mobilidade estudantil, reconhecimento de títulos e diplomas entre os países que compreendem a abrangência da instituição universitária.

A Unila e a Unilab assemelham-se no que tange à ênfase na equivalência curricular, no reconhecimento mútuo de títulos e diplomas e na mobilidade acadêmica entre os respectivos países contemplados. No que diz respeito à Uniam/Ufopa, além de prever um sistema de três ciclos de formação (ciclo básico de estudos amazônicos, segundo ciclo de graduação profissional e terceiro ciclo em nível de pós-graduação *stricto sensu*), oferece a possibilidade de várias certificações por etapas, tal como orientam os Referenciais do Ministério da Educação.

Assim, uma vez que essas instituições estão sediadas em território nacional, e que receberão estudantes de outros países, o Brasil torna-se referência na formulação bem como na indução de políticas de Educação Superior para outras nações, notadamente como a Europa historicamente têm-se tornado referência para o Brasil. E, ao adotar, em maior ou menor grau, as diretrizes emanadas do Processo de Bolonha na organização da Educação Superior brasileira, principalmente nessas universidades transnacionais, o Brasil torna-se, também, um veículo de propagação dos mecanismos da própria reforma europeia como parâmetros de uma Educação Superior que se propõe *mundializada*.

CONCLUSÕES

Ante as políticas pontuadas anteriormente, a discussão que se tem em pauta é em que medida as influências do processo de Bolonha se disseminam nas atuais

¹ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos.

políticas de Educação Superior brasileira e, enquanto questão, por quê as atuais reconfigurações nesse sentido aproximam-se, em determinados aspectos, à reforma européia.

Um primeiro elenco de reflexões se faz necessário, na correlação de forças para o incremento do Processo de Bolonha no mundo enquanto possibilidade de uma Europa do Conhecimento, bem como predomínio da referência à pesquisa. Evidencia-se que, no campo das políticas educacionais esse Processo, apresenta ênfase na importância da pesquisa, do seu financiamento e na formação de novos pesquisadores, funcionando como uma possível política educacional para a Educação Superior e para a produção de ciência. Vale destacar, que o processo inscreve-se nos objetivos do programa Educação e Formação 2020 e Europa 2020, como uma possível política pública para o ensino superior nesses países.

Nesse sentido, o objetivo da presente discussão consistiu em traçar alguns apontamentos no que diz respeito a um processo gradativo e multifacetado de entrada dessas tendências européias de harmonização no âmbito da Educação Superior brasileira, por meio dos enfoques propostos – bacharelados interdisciplinares e universidades transnacionais - e das principais análises e discussões que vêm sendo publicadas sobre o tema.

Intenta-se, assim, identificar elementos objetivos e subjetivos em tais políticas e seus respectivos espaços de enunciação, para se proceder à uma discussão desveladora de discursos e intencionalidades.

Didriksson (2008) consegue finalizar as idéias aqui apresentadas, quando enfatiza que:

La complejidad de la educación superior en la región, desde ahora y hacia su futuro, se revela en una serie de tendencias históricas y emergentes, en su heterogeneidad, en su desigualdad, pero sobre todo en el papel que pueden asumir las universidades públicas y algunas muy destacadas instituciones de educación superior, para construir un nuevo escenario que coadyuve al mejoramiento sustancial de los niveles de vida para sus poblaciones, y brinde la posibilidad de un mayor bienestar, democracia e igualdad desde la ciencia, la educación y la cultura (p. 23).

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M.; LIMA, L. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**. Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar.
- BIANCHETTI, L. (2010). O processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 31, n. 110, p. 263-285, jan.-mar.
- _____.; MATTOS, V. (2011). A expansão da educação superior na Europa: análise de impactos do tratado de Bolonha. In: CATANI, A. M.; *et alii*. (orgs.). **A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa**. São Paulo: Xamã.
- BRASIL. (2009). **Lei 12.085, de 5 nov. 2009**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA.

- _____. (2010a). **Lei 12.189, de 12 jan. 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA.
- _____. (2010b). **Lei 12.289, de 21 jul. 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.
- _____. (2010c). **Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares**. Brasília: MEC.
- DIAS SOBRINHO, J. (2009). O processo de Bolonha. *In*: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. L. P. **Universidade contemporânea: políticas do processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras. 2009.
- DIAS, M. A. R. (2003). Comercialização no ensino superior: é possível manter a ideia de bem público?. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 24, n. 84, set.
- DIDRIKSSON, A. (2008). **Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe**. GAZZOLA, A. L.; DIDRIKSSON, A. (orgs.). Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. Caracas: IESALC/UNESCO. p. 22-43. verificar ao final se vamos utilizar ou nao.
- ERICHSEN, H-U. (2007). Tendências europeias na graduação e na garantia da qualidade. **Sociologias**. Porto Alegre, n. 17, jun.
- HÖFLING, E. de M. (2001). **Estado e políticas (públicas) sociais**. Brasília. Caderno Cedes, ano XXI, n. 55, nov.
- HORTALE, V. MORA, J. G. (2004). Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educação e sociedade**. Campinas. v. 25, n. 88, p. 937-960, out.
- KNIGHT, J. (2005). Un modelo de internacinalización: respuesta a nuevas realidades y retos. WIT, H.; JARAMILLO, I. C.; GACEL-ÁVILA, J.; KNIGHT, J. (orgs.). **Educação superior na América Latina: a dimensão internacional**. Banco Mundial. p. 01-38.
- LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. (2009). O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. Avaliação. Campinas: v. 14, n. 3, nov. p. 583-610.
- MELLO, A. F.; DIAS, M. A. R. (2011). Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. **Educação e sociedade**. Campinas. v. 32, n. 115, p. 413-435, abr./jun.
- SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. (2009). **A universidade no Século XXI: para uma universidade nova** (mimeo). Coimbra. 2008. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>>. Acesso em: 16 jun.
- UNIAM – Universidade Federal da Integração Amazônica. (2010). **Projeto de implantação**. Santarém. Uniam. Disponível em: http://portal.cnm.org.br/sites/7700/7787/noticias/UNIAM_1_Edicao.pdf. Acesso em: 23 mar.
- WIELEWICKY, H. G.; OLIVEIRA, M. R. (2010). Internacionalização da educação superior: o Processo de Bolonha. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, abr./jun.
- ZAMBERLAN, J. *et alii*. (2009). **Estudantes internacionais: no processo globalizador e na internacionalização do ensino superior**. Porto Alegre: Solidus.

Congreso Universidad 2012

"La internacionalización de la Universidad como contribución al desarrollo en una relación Norte-Sur en Oncología Pediátrica: Una experiencia entre la Universidad de Milano/Monza-Bicocca y la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN)".

Giuseppe Masera¹, Fulgencio Baez²

¹Universidad Milano-Bicocca, Clínica Pediátrica – Fundación MBBM, Monza; ²Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Hospital La Mascota, Managua

Resumen

Se describe el programa "La Mascota" entre la Universidad de Milano/Monza-Bicocca y la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN), y entre los Centros de Emato-Oncología Pediátrica de Monza y La Mascota de Managua. El programa es iniciado en 1986 y continúa con éxito; ayudó a organizar una unidad Pediátrica de cáncer de buen nivel a Managua y a tratar a más de 3000 niños con cáncer, con un creciente número de sobrevivientes que actualmente es alrededor de 1600 niños.

También, la Oncología Pediátrica de la Mascota es parte de los programas internacionales, en particular de la Asociación de Hemato-oncología Pediátrica de Centro América (AHOPCA).

Introduccion

El programa Mascota (Managua-Nicaragua), iniciado en 1986, es un ejemplo de cooperación interuniversitaria por el desarrollo sostenible entre las dos Universidades de Nicaragua y Italia, sobre un tema médico especializado: la Oncología Pediátrica.

Los tumores de la infancia (edad 0-14 años) son relativamente raros: la incidencia es 120-140 casos al año por millón de niños.

En el mundo cada año se diagnostican aproximadamente 200.000 nuevos casos de tumor de edad 0-14 años: el 80% de estos niños viven en países con ingresos bajos y con capacidad limitada para tener acceso a tratamientos adecuados.

Los grandes avances en Oncología Pediátrica en los últimos 30-40 años ha conducido a una creciente brecha en sobrevivencia entre los niños con cáncer que viven en países con ingresos bajos y en países con ingresos altos.

La SIOP (Sociedad Internacional de Oncología Pediátrica) ha reconocido la importancia creciente del cáncer como una causa de mortalidad infantil en países con ingresos bajos y ha promovido una serie de iniciativas a través del Pediatric Oncology in Developing Countries Committee (PODC).

En 1986 el Dr. Fernando Silva, pediatra poeta y director del Hospital Infantil "La Mascota", solicitó apoyo para establecer una unidad nacional para el tratamiento del cáncer infantil: "Cuando un niño es diagnosticado con cáncer o leucemia, una pequeña cruz de color negro se coloca junto a su nombre: no tenemos los recursos para dar el tratamiento adecuado".

Todo el equipo de salud de Monza, Asociación de Padres "Comitato Maria Letizia Verga", la Fundación Tettamanti, aceptaron la misión de sostener el proyecto en favor de los derechos de los niños con cáncer.

El hospital Manuel de Jesús Rivera es el único centro de referencia nacional pediátrico en Nicaragua, país centro americano con 5.5 millones de habitantes; es uno de los menos privilegiados países del área Centro Americana. El hospital "La Mascota" no contaba en ese tiempo con especialistas, infraestructura, fármacos o equipo necesario para diagnóstico y tratamiento del cáncer pediátrico. Después de una discusión entre el equipo médico, la Asociación de Padres (Comitato Maria Letizia Verga), la Fundación Tettamanti y la Clínica Pediátrica del Hospital San Gerardo de la Universidad Milano-Bicocca de Monza, Italia, se aceptó tomar el reto e inició el plan para un "programa de hermanamiento" entre dos Centros de Emato-Oncología Pediátrica, sin esperar la contribución poco probable de recursos por parte de instituciones gubernamentales. Después de algunos años el Dr

Franco Cavalli del departamento de oncología del Hospital San Giovanni en Bellinzona (Suiza) y la Dra Franca Fossati-Bellani del Departamento de Oncología Pediátrica del Instituto Nacional de Tumores de Milán (Italia), se unieron también al programa.

Después de una reunión en Managua, los colaboradores llegaron a un acuerdo bilateral, para un programa a largo plazo global basado en los siguientes principios:

- Un programa a largo plazo (más de 5 años)
- Capacitación en Monza y Milán de profesionales de la salud (pediatras, enfermeras, psicóloga, trabajadora social, cirujano, técnicos de laboratorio)
- Acuerdo claramente definido de cooperación implementando cambios necesarios dando responsabilidad a los profesionales locales, en particular al director de la PCU.
- Garantía de apoyo financiero de diversas fuentes para lograr la autosostenibilidad e independencia a largo plazo, dando flexibilidad al proyecto.
- Fortalecimiento de la infraestructura
- Garantía de disponibilidad de los fármacos esenciales y de los medios diagnósticos.
- El programa iniciaría con la Leucemia Linfoblástica Aguda (LLA), enfermedad curable y una de la forma más comunes de cáncer pediátrico.
- Abordaje Integral que incluye apoyo psicosocial, educación, apoyo financiero dirigido principalmente para prevenir el abandono del tratamiento.
- Creación de la alianza terapéutica entre los profesionales de la salud, padres y voluntarios con el fin de sensibilizar a las autoridades de salud y otras instituciones para movilizar recursos e identificar necesidades y prioridades de forma efectiva.
- Formulación de proyectos de investigación clínica y adaptación cooperativa de protocolos internacionales y líneas guías de tratamiento a la realidad local.
- Promoción de participación activa por parte de hospitales regionales y médicos locales.
- Estimular el crecimiento de otras especialidades a lo interno del hospital.
- Promoción y desarrollo de participación internacional mediante incorporación a redes para el tratamiento de cáncer particularmente en Centro América.

Revisando el programa después de 25 años, es posible describir los resultados alcanzados. La evolución del programa y su trascendencia ha sido descrita en varias publicaciones.

El programa continua siendo muy activo, ha durado mucho más de los 5 años previstos. En sus inicios la cooperación se centraba en proporcionar apoyo económico para la compra de fármacos y mejoramiento de la infraestructura: el primer pabellón con 10

camas fue proporcionado por la Fundación Tettamanti. En años más recientes la cooperación se dirige más al aspecto científico.

Cada año, por 8 años, un pediatra asistió a la Clínica Pediátrica de Monza (uno al Instituto Nacional de Tumores de Milano) por un año. A una distancia de 8-10 años casi todos los doctores han vuelto a Monza, en rotación, por 1-2 meses. Cabe remarcar que todos los médicos entrenados regresaron a la Mascota y se encuentran actualmente laborando en dicho centro. La capacitación de profesionales (principalmente en Monza y Milan, pero también en Alessandria, Bologna y Bellinzona-Suiza) ha involucrado un total de 21 personas (incluidos, además de los 7 pediatras, 2 patólogos, 1 urólogo, 1 nefrólogo, 1 neumólogo, 1 cirujano, 7 enfermeras, y 1 técnico de laboratorio). Médicos de Monza realizan visitas regulares a Managua para discutir problemas y resultados en la ejecución de protocolos de tratamiento. La cooperación entre los dos equipos ha sido excelente.

El apoyo financiero ha sido posible desde el inicio por el Comitato Verga y la Fundación Tettamanti para la construcción del pabellón de oncología de diez camas y para la compra de fármacos. En sus inicios el programa de hermanamiento se basó en un acuerdo entre la "Liga Nacional Contra la Leucemia y el Cáncer en el Niño" de Nicaragua y la PCU de Monza. Con el fin de garantizar autonomía financiera y sostenibilidad del programa a largo plazo, se buscaron diversas fuentes de financiamiento. Tanto el número como el tipo de instituciones que han brindado ayuda financiera han aumentado (ver el elenco en la tabla). Actualmente, Italia y Suiza, invierten en conjunto US\$ 200,000 de dólares anuales. El total del apoyo financiero durante los 25 años del programa ha sido de US\$ 4,000,000 de dólares.

Se han realizado mejoras a la infraestructura para los niños con cáncer, incluyendo la construcción de dos pabellones adicionales, uno con el financiamiento de AMCA (Ayuda Médica a Centro América de Bellinzona, Suiza) y otro de 15 camas donado por el Ducado de Luxemburgo, además de una residencia para las familias adjunto al hospital, una sala de juegos (donada por la expresidenta de la República de Nicaragua), un quirófano para cirugías menores y hay una nueva consulta externa.

Al inicio todos los fármacos antineoplásicos eran proporcionados por la PCU de Monza. Desde 1996 están siendo garantizados gracias a la contribución de la Comisión Nicaragüense de Ayuda al Niño con Cáncer (CONANCA) y en los tres últimos años por abastecimiento parcial del Ministerio de Salud. La PCU del Hospital La Mascota ha logrado garantizar el tratamiento y procedimientos diagnósticos gratuitamente para los pacientes.

Un total de 3,072 pacientes han sido tratados desde 1990 hasta el 2010. Cada tipo de cáncer se trata de acuerdo con protocolos establecidos a nivel internacional, los cuales han sido adaptados a la realidad local. Una evidente demostración del éxito del programa lo constituye el creciente número de sobrevivientes de cáncer que actualmente es alrededor de 1600 niños.

El tratamiento y el apoyo a las familias se ha adecuado a las condiciones de vida de cada niño gracias a la cooperación con el equipo multidisciplinario de oncología pediátrica. El gran esfuerzo y la devoción de la trabajadora social y la psicóloga han sido particularmente notables. El problema más apremiante en el inicio lo constituyó el rechazo del tratamiento o abandono, el cual llegó alcanzar un 40% de los casos diagnosticados. Para poder hacerle frente a esta problemática M.G. Locati organizó en Monza el programa "Apadrina un niño" el cual se implementó en 1994 con la participación de voluntarios en Italia y Suiza quienes proporcionaban apoyo económico a las familias de los niños con casos nuevos diagnosticados de cáncer. El padrino dona aproximadamente US\$ 50 dólares al mes para ayudar a la familia de un niño con cáncer para cubrir los costos no médicos del tratamiento como transporte, alojamiento, alimentación, etc.

Desde 1994, alrededor de 1500 niños han sido beneficiados con el programa y la frecuencia del abandono se ha reducido aproximadamente al 7% en los últimos 5 años.

Se ha establecido una colaboración muy estrecha entre los profesionales de la salud, voluntarios y los padres, en particular con la Asociación de Madres y Padres de Niños con Cáncer (MAPANICA) y CONANCA. Esta alianza ha permitido sensibilizar a las autoridades de salud, instituciones gubernamentales y no gubernamentales sobre la importancia y factibilidad de curar el cáncer para continuar generando recursos. Varias fuentes de recursos financieros han permitido la complementación de salario para los médicos y enfermeras, de modo que estos puedan dedicar tiempo completo a la atención del niño con cáncer. De particular interés ha sido el programa de "Calidad de Enfermería" apoyado por la fundación Zegna en Biella, Italia, la cual proporciona apoyo para el entrenamiento del personal de enfermería.

Resultados satisfactorios se han obtenido en el tratamiento del Linfoma de Hodgkin, del Tumor de Wilms', y del Linfoma no Hodgkin. La LLA se ha tratado de acuerdo al protocolo AIEOP-BFM (Associazione Italiana di Ematologia e Oncologia Pediatrica - Berlin-Frankfurt-Munster) modificado menos intenso. Se han hecho esfuerzos para reducir la mortalidad por toxicidad mejorando el tratamiento de soporte y reduciendo o retrasando la administración de quimioterapia tóxica cuando las condiciones nutricionales y clínicas del

paciente no lo permiten. La sobrevida global a cuatro años (OS) de 354 pacientes tratados con el protocolo LLA-Managua 2000 fue del 50% (standard error [SE]3.6%). El 7% de los pacientes abandonaron el tratamiento y son considerados como fallecidos para fines del análisis, debido a que una gran mayoría de los pacientes presentaron recaídas o fallecieron por enfermedad. Analizando la información con más detalle, se observan mejores resultados en un subgrupo de pacientes(n=38) del área metropolitana de Managua que se encontraban en buenas condiciones nutricionales (OS 67%, SE 8.9%). Los logros del Programa "La Mascota" en el tratamiento de la LLA fueron reconocidos con el premio de La SIOP en Oslo en el año 2004.

Dado la distancia y las largas horas de viaje entre la PCU del hospital "La Mascota" y otros hospitales regionales en Nicaragua, se ha diseñado un proyecto de capacitación para médicos y enfermeras. El objetivo de este proyecto es reducir el retraso excesivo que existe en el diagnóstico y permitir descentralización de parte del tratamiento.

Un impacto importante del Programa "La Mascota" ha sido el desarrollo de un programa de hermanamiento en el área de Nefrología pediátrica con el Departamento de Nefrología Pediátrica de la Universidad de Milán, bajo la supervisión del profesor F. Sereni. Algunos de los grandes logros de este programa han sido la implementación de diálisis peritoneal, hemodiálisis, biopsia renal y trasplante renal (realizado con colaboración de cirujanos de Costa Rica).

Como se describe a continuación, el director de equipo de Nicaragua (al igual que los otros miembros del equipo) han promovido y participado activamente en el desarrollo de la Escuela Internacional de Hematología y Oncología Pediátrica de Monza (MISPHO) y es además fundador de la Asociación de Hemato-oncología Pediátrica de Centro América (AHOPCA).

MISPHO

En 1996 durante el décimo aniversario del programa "La Mascota" el equipo de profesionales de la PCU de Monza (Universidad de Milán-Bicocca) crearon la Escuela Internacional de Hematología y Oncología Pediátrica de Monza (MISPHO). Como primer paso tuvo lugar un curso interactivo de diez días en Milán, donde participaron dos o tres representantes de las PCU de 14 países latinoamericanos (Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela). Varios especialistas en hemato-oncología de Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Alemania e Italia fueron invitados a participar para dirigir la

experiencia de entrenamiento. Uno de estos participantes fue el Programa de Alcance Internacional (Outreach Program) del St. Jude Children's Research Hospital, cuyos miembros han participado y han brindado su apoyo al programa de la MISPHO desde su creación.

Se discutieron varios protocolos para el tratamiento de diversos tipos de padecimientos pediátricos (LLA, Leucemia mieloide aguda, leucemia promielocítica aguda, Anemia de células falciformes, sarcomas de partes blandas, retinoblastoma, histiocitosis, Enfermedad de Hodgkin) así como aspectos relacionados al manejo del cáncer pediátrico (neutropenia febril, prevención de hepatitis B y C, calidad de vida, bioética, epidemiología y estadísticas). También fueron invitados a participar de las sesiones los padres de pacientes.

Desde 1996 MISPHO ha patrocinado 12 cursos principalmente en Italia con apoyo de la Fundación Cassa di Risparmio delle Province Lombarde (CARIPLO). En el 2005 con el apoyo de la Fundación Zegna y el Programa de Alcance Internacional de Hospital Saint Jude la MISPHO promovió un encuentro de trabajo de 3 días en Bogotá, Colombia.

El programa de la MISPHO ha tenido un impacto positivo en el área de la investigación, educación, atención del paciente y capacidades diagnósticas a nivel de las PCUs de los países participantes. Otro resultado a largo plazo de la MISPHO lo ha constituido el desarrollo de la investigación clínica epidemiológica a nivel de las PCU con el apoyo del departamento de estadística de Monza. Con el fin de evaluar la distribución del cáncer pediátrico, la tasa de fracaso de los protocolos de tratamiento y la carga global de trabajo en cada centro se creó un registro prospectivo. Esta iniciativa fue posible gracias a la cooperación entre la MISPHO y el Programa de Alcance Internacional (Outreach Program) del Hospital St Jude, creándose dos bases de datos electrónicas para la recolección de la información (Web-MISPHO y POND, Red de base de datos de hemato-oncología pediátrica). Uno de los resultados más significativos de la MISPHO fue la creación de AHOPCA como se describe más adelante. Recientemente un nuevo grupo para promover trabajos cooperativos entre países se han conformado uniendo esfuerzos en Bolivia, Colombia, Ecuador, Uruguay, Paraguay, Perú y Venezuela, denominándose Grupo de Hemato-Oncología Pediátrica de Sur América (GHOP-SUR).

AHOPCA

En base a la experiencia ganada y los contactos establecidos en las reuniones de la MISPHO los seis países de Centro América (Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá) – y mas tarde la Republica Dominicana - se unieron para crear AHOPCA. La primera reunión tuvo lugar en 1997, desde entonces se han realizado nueve encuentros anuales. Los países integrantes de AHOPCA han adoptado protocolos cooperativos para el tratamiento de canceres pediátricos y líneas guías psicosociales derivadas de las líneas guías de la SIOP. Se ha establecido un programa de especialización en Hemato-oncología en Guatemala y un programa de capacitación para enfermeras en El Salvador. Cada centro AHOPCA cuenta ahora con un procesador de datos (data manager) cuyo entrenamiento y salario son financiados por el Grupo Pediátrico Oncológico de Ontario (POGO) lo que permite llegar un detallado registro de los resultados.

Conclusiones

El programa Mascota es un ejemplo exitoso de un programa de cooperación (hermanamiento) entre dos Universidades, Universidad de Milano/Monza-Bicocca y la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN), y entre dos Centros de Oncologia Pediatrica.

Es una demostración que los países con ingresos bajos, son capaces de lograr desarrollar un programa de Diagnóstico y Tratamiento del Cáncer en niños, al juntar en una "Alianza Estratégica" voluntades, energías y recursos de un PCU de un país desarrollado, con los operadores locales, los padres y el voluntariado de un PCU de un país con pocos recursos.

O PROJETO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA)

The Project of University of Latin American Integration (UNILA)

Daniela Andreia Schlogel¹

daniela.schlogel@unila.edu.br

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de fazer uma breve apresentação da proposta e dos desafios da UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA – UNILA. Criada em 2010 pelo governo brasileiro com o objetivo de contribuir para a promoção da integração da América Latina. Será levantado que o principal desafio da UNILA é fazer com que a atividade universitária represente uma mudança real no cotidiano da sociedade ajudando a solucionar seus problemas. Na conclusão será observado que mesmo com todos os desafios a universidade está em funcionamento e a integração entre alunos e professores de nacionalidades e culturas diferentes já está ocorrendo.

Palavras chaves: Universidade, América Latina e Educação.

ABSTRACT

This article aims to make a brief presentation of the proposal and the challenges of the UNIVERSITY OF LATIN AMERICAN INTEGRATION - UNILA. Founded in 2010 by the Brazilian government in order to contribute to the promotion of Latin American integration. Will be raised that the main challenge is to UNILA university activity that represents a real change in everyday society helping to solve their problems. At the conclusion will be observed that even with all the challenges the university is in operation and integration between students of different nationalities and cultures is already happening.

Key-words: University, Latin America and Education.

¹ Daniela Andreia Schlogel é Tecnóloga em Gestão Pública pela Universidade Aberta do Brasil e é acadêmica do curso de Ciências Econômicas: Economia, Integração e Desenvolvimento da UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA – UNILA. Email: danielaschlogel@unila.edu.br. Foz do Iguaçu, Paraná. Brasil.

INTRODUÇÃO

A criação, no Brasil, da UNIVERISIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICA – UNILA na cidade de Foz do Iguaçu, é um projeto grandioso que visa a criação de uma universidade que possa contribuir para a integração dos países da América Latina. Tal projeto desperta curiosidade acerca da sua implantação principalmente pelo caráter inovador da proposta, neste sentido, este artigo tem o objetivo de explicitar de forma breve o projeto da UNILA e seus principais desafios.

Em um primeiro momento relacionaremos alguns aspectos sociais e econômicos da América Latina, do Brasil e da cidade em que a universidade está sendo implantada. Em seguida apresentaremos a proposta de criação da Universidade através da Lei Federal 12.189 de 12 de Janeiro de 2010 e o início das suas atividades acadêmicas. Concluiremos tentando identificar o principal desafio que faz parte da proposta de promover a educação superior como ferramenta que apóie a integração entre um grupo de países.

1. Cenário Latino-Americano e local

Muitos países da América Latina tiveram uma trajetória social e econômica semelhante, marcada pela exploração colonial até o período de independência e de criação dos Estados Nacionais.

Depois da criação dos Estados Nacionais, muitos países passaram por ditaduras militares, seguidas de um processo de redemocratização chegando à abertura dos mercados nacionais ao capital externo até se encontrar no ponto onde estamos hoje. É claro que não podemos cair na armadilha de ver a história homogeneamente, já que, embora o processo de colonização tenha sido semelhante, os desdobramentos na formação de cada país resultaram também em grandes diferenças. Como diz (FURTADO, 1978: p 3)

“Contudo, o fato de que a herança cultural pré-colombiana haja contribuído de forma tão desigual para a formação dos perfis nacionais atuais, faz com que as dissimilaridades entre países como a Argentina e o México sejam, possivelmente, tão grandes quanto as similitudes”

Porém embora haja uma heterogeneidade entre os países foi se formando historicamente uma consciência Latino-Americana que os aproxima.

Em geral, os países Latino-Americanos tem economias subdesenvolvidas. E conseqüentemente todos os problemas sociais e econômicos que derivam de tal condição, como por exemplo, alto índice de desigualdade social ocasionada pela má distribuição de renda, altos índices de violência, baixo índice de desenvolvimento humano, entre outros.

A integração entre estes países é apresentada por muitos autores como o caminho pelo qual se poderia impulsionar o desenvolvimento interno e regional, libertar os países latino-americanos subdesenvolvidos da dependência das economias internacionais e superar problemas econômicos e sociais.

Podemos citar alguns esforços recentes de integração, entre eles, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), um tratado entre Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina que visa criar um mercado econômico único e estabelecer a integração regional. E a criação da UNASUL, União das Nações da América do Sul, Tratado Consultivo assinado por doze países da América do Sul com o objetivo de construir um espaço de articulação, social, política e econômica entre os países da América do Sul.

A UNILA se propõem a ser mais um esforço para a integração, porém através de ferramentas como a produção e difusão de conhecimento científico sobre o tema.

O local de implantação desta universidade é a cidade de Foz do Iguaçu, localizada na tríplice fronteira entre Paraguai, Argentina e Brasil. Foz do Iguaçu tem aproximadamente 260 mil habitantes e apresenta uma grande diversidade cultural com moradores de mais de 80 nacionalidades. A base econômica da cidade é o turismo.

O Índice de Homicídios na Adolescência (IHA), Índice criado pela UNESCO para medir o risco de homicídios entre adolescentes 12 até 19 anos em determinado

território, aponta a cidade de Foz do Iguaçu como a cidade em que mais morrem jovens de forma violenta, em relação ao Brasil. Esse indicador pode representar muitas coisas, porém neste momento a apresentação dele está servindo apenas para caracterizar esta cidade tão singular, que está recebendo a universidade e seus alunos, professores e funcionários.

2. Criação da UNILA

Antes da criação oficial da UNILA com a aprovação da Lei Federal pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2010, foi criada em 2008 pelo Ministério da Educação – MEC uma Comissão de Implantação da UNILA, em seguida foi feita uma consulta internacional a especialistas nesta temática para a construção do projeto da nova universidade. Foi criado também um instituto chamado, Instituto Mercosul de Estudos Avançados – IMEA, com a proposta de ser um laboratório de idéias sobre os caminhos possíveis de integração.

Neste processo inicial houve um grande esforço para definir alguns conceitos fundamentais da nova universidade, segundo (CORAZZA, 2010: p 83);

“A atuação da comissão de implantação procurou orientar-se pela recomendação do ministro Fernando Haddad no sentido de que procurasse elaborar um projeto “ousado e coerente”, visando criar na educação um novo paradigma universitário, para atender aos desafios dos novos tempos.”

O principal objetivo da UNILA, segundo sua lei de criação é oferecer ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, além de promover a extensão universitária, *“tendo como missão institucional específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da America Latina, especialmente no MERCOSUL”* (BRASIL, 2010: Art. 2o). Essa missão deverá ser alcançada através de cursos de graduação em áreas de interesses

estratégicos e através do intercambio acadêmico e da cooperação solidária entre os países da região.

Os primeiros 06 cursos de graduação começaram a funcionar em agosto de 2010. Das vagas, 50% são reservadas a alunos brasileiros e 50% são destinadas a alunos oriundos de outros países da América Latina. E assim também ocorre com o corpo docente, o que torna a universidade bilíngüe, algumas aulas são ministradas em Português e outras em Espanhol, havendo constantemente um intercâmbio cultural. Para (RICOBOM, 2010: P. 71) *“Essa é a maior riqueza da instituição, pois a diversidade de nacionalidades e culturas já reproduz as semelhanças e diferenças que contribuem e dificultam o processo de integração do continente”*.

Os alunos oriundos de escolas públicas tem um acréscimo na nota do Exame Nacional de Ensino médio – ENEM, usada no processo seletivo dos brasileiros para o ingresso na universidade. A seleção dos estrangeiros é feita pelos ministérios de seus países.

No primeiro ano da graduação os alunos hispanohablantes tem aulas de português e os alunos brasileiros tem aulas de espanhol. Também no primeiro ano, todos os alunos cursam uma disciplina chamada América Latina, independente da área de atuação do curso, com objetivo de contextualizar os alunos sobre o tema central da universidade.

Para que os estudantes tenham condições de estudar, é oferecido auxílio alimentação, moradia, transporte e saúde, financiado integralmente pelo governo brasileiro. Os professores também recebem, de acordo com a lei, auxílio para se manterem no país.

As coordenações dos cursos não são divididas tradicionalmente em departamentos, ao invés disso, a estrutura pedagógica é formada por centros interdisciplinares com membros de várias áreas.

A obra de construção da UNILA começou no ano de 2011, em um terreno doado pela Empresa Pública pertencente ao Brasil e ao Paraguai, Itaipu Binacional. O projeto arquitetônico é do renomado Arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer e foi desenvolvido dentro da concepção da integração. Enquanto as obras estão em andamento a UNILA está instalada provisoriamente no Parque tecnológico de Itaipu – PTI.

3. PRINCIPAL DESAFIO

O governo brasileiro tem muito que fazer em relação promover a universalização do ensino superior. No Brasil o nível de acesso a universidade pública ainda é muito baixo se comparado aos outros países do continente. Existem muitos jovens trabalhadores com baixos salários estudando em instituições privadas com altas mensalidades, ou mesmo, sem estudar. A UNILA é a primeira universidade Federal instalada na região, um primeiro passo rumo à mudança desta realidade, mas muitas outras universidades precisam ser criadas para garantir o acesso de todos os jovens à educação pública e de qualidade.

O maior desafio da universidade é fazer com que o conhecimento produzido no ambiente acadêmico transpasse, transborde, supere o meio científico e faça diferença na vida de toda a população. A experiência de frequentar uma universidade como a UNILA não deve ser apenas enriquecedora para os atores que estão diretamente envolvidos neste processo, como professores e alunos, mas deve chegar à comunidade. Os esforços devem ser direcionados para que os alunos da UNILA não saiam da graduação apenas entendendo amplamente sobre a possível integração latino-americana e com ampla bagagem pessoal, mas sim, saiam da universidade para promover esta integração e a transformação social.

Segundo (LEMASSON y CHIAPPE, 1999: P 283), se as universidades *“hubieran sido capaces de poner en relieve su verdadera contribución, su peso político podría cambiar y su voz ser tomada con más seriedad.”*

Portanto, a UNILA terá que desenvolver instrumentos de avaliação que possam tornar possível a representação de sua real influência na realidade latino-americana. Os desafios se apresentam na mesma grandiosidade do que a proposta da universidade. Não existem receitas pra se realizar a integração, e nenhum caminho criado para outra realidade se adequará a esta. Menos ainda, existe um modelo de ensino superior voltado para a integração para ser seguido.

CONCLUSÃO

Embora a UNILA tenha uma tarefa difícil a se ser desempenhada que é tornar possível o sonho da integração latino-americana almejada há muitas gerações, a semente já foi plantada. É provável que uma universidade não possa de forma unilateral promover uma revolução, uma reforma estrutural e nem uma integração política e/ou econômica, mas sem dúvidas, ela pode ser parte importante deste processo. Embora em sede provisória, os cursos de graduação estão sendo ministrados, os alunos, Brasileiros, Paraguaio, Argentinos, Uruguaios, e de outras nacionalidades, estão passando por um processo de intercambio e descobertas culturais reais. Mais de 500 alunos já estão estudando nos 14 cursos oferecidos pela universidade e outros 04 cursos serão iniciados no próximo semestre² com previsão de atender 775 alunos. No momento o departamento de pós-graduação desenvolve 02 programas de especialização³. A UNILA ainda desenvolve outras atividades como Cátedras, Publicações, Projetos de extensão e Pesquisa que já estão em andamento. O fato de a universidade estar em funcionamento, demonstra que ela está realmente disposta a enfrentar os desafios oriundos da sua proposta. A metodologia da UNILA foi construída com a colaboração de muitos especialistas, mas continua sendo construída constantemente, e é um caminho novo que está sendo trilhado a cada dia.

Como afirma Alejo Carpentier, só conhecendo o nosso povo e sua trajetória podemos nos localizar e até significar a nossa história. Esse é o processo pelo qual a UNILA está passando, possivelmente muitas mudanças ainda acontecerão, por que nem sempre os caminhos previamente pensados são aqueles que serão seguidos e a prática mostra ajustes necessários. O mais importante é que o plano de

² Os cursos oferecidos são: Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana, Arquitetura e Urbanismo, Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina, Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade, Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química, Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento, Cinema e Audiovisual, Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar, Engenharia Civil de Infraestrutura, Engenharia de Energias Renováveis, Geografia – Território e Sociedade na América Latina, História da América Latina, Letras – Artes e Mediação Cultural, Música, Relações Internacionais e Integração, Saúde Coletiva

³ À saber: Especialização em Energias Renováveis com ênfase em Biogás e Especialização em Tecnologias Sociais para a Inclusão Socioeconômica, a Democratização Política e o desenvolvimento local.

autoconhecimento da '*nuestra américa*' através da universidade já começou a ser colocado em prática.

REFERÊNCIAS

América do Sul e integração regional. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/temas/america-do-sul-e-integracao-regional>> Acesso 29 de Novembro de 2011.

CARPENTIER, Alejo. A literatura do maravilhoso. São Paulo: Vertice, 1987. p. 34-41: Consciência e identidade da América (tradução de Rubia Prates Goldoni e Sergio Molina).

CHIAPPE, Marta. LEMASSON, Jean Pierre. La unvestigación universitária en América Latina. Caracas, Venezuela: IESALC/UNESCO, 1999.

CORAZZA, Gentil. A UNILA e a integração latino-americana. Boletim de Economia e Política Internacional. IPEA. no 03. Jul. 2010, p.79-88.

FURTADO, Celso. A economia Latino Americana. São Paulo:Companhia Editora Nacional, 1978.

Índice de Homicídios na adolescência – IHA. Disponível em: <://www.unicef.org/brazil/pt/IHA.pdf> Acesso em 28 de Novembro de 2011.

Prefeitura de Foz do Iguaçu. Disponível em <http://www.fozdoiguacu.pr.gov.br/portal2/home_turismo/cidade.asp> Acesso em 28 de Novembro de 2011.

RICOBOM, Gisele. UNILA: A contribuição do ensino para a integração da América Latina. UNIOESTE: Revista do Centro de Educação e Letras v.12 n.1. 1 Semestre de 2010, p. 67-87.

Universidade Federal da Integração Latino-americana. Disponível em: < <http://www.unila.edu.br/?q=node/280>> Acesso em 30 de Novembro de 2011.

Título: La evaluación de la Estrategia Maestra de Internacionalización de la Educación Superior de la red de centros adscritos al Ministerio de Educación Superior de Cuba en el periodo 2003-2010.

Autores:

Dr. Ricardo Fundora Piñeyro

email: proy@reduniv.edu.cu

Grupo de Proyectos de Cooperación
Internacional DRI

Ministerio de Educación Superior

Dr. Huberto Rodríguez Coppola

email: coppola@reduniv.edu.cu

Facultad de Física

Universidad de La Habana

Lic. Raúl Hernández Pérez

email: raul-dcc@reduniv.edu.cu

Jefe Dpto. Colaboración y Convenios

Ministerio de Educación Superior

RESUMEN

La internacionalización de la educación superior está hoy en el centro de debate en las universidades, no sólo por la importancia y papel que está desempeñando en su proceso de transformación y del contexto asociado a la misma, sino también por la propia concepción teórica de su definición, características fundamentales y las políticas y estrategias para su instrumentación. Una estrategia de internacionalización será la vía o camino y el sistema de acciones correspondientes, que en el campo de las relaciones internacionales la institución debe seguir para aprovechar las oportunidades, evitar las amenazas, utilizar las fortalezas y minimizar las debilidades, de manera que le permita afrontar los desafíos de la globalización y al propio tiempo potenciar su proceso de internacionalización, en función de las políticas, la misión y las funciones sustantivas de la institución. A partir del 2003 el Ministerio de Educación Superior de Cuba (MES) ha trazado una estrategia maestra de Internacionalización dentro de su proceso de Planificación Estratégica. En este trabajo se realiza un análisis de los principales resultados alcanzados en el cumplimiento de dicha estrategia en el periodo comprendido desde su inicio hasta el 2008 así como también sobre los retos y obstáculos que se presentan en su desarrollo.

Abstract:

The internationalization of higher education is today the center of the debate about the characteristics of this type of education at the universities, not only due to its importance and the role that this process is playing in the transformation of higher education and on its context associated, but also for its definition, main characteristics and the policies and strategies for its practical implementation. The strategy of internationalization is the way and the system of actions that a university must follow over the international affairs, to take advantage of the opportunities, to avoid the threats, to use its strengths and to minimize its weaknesses, to allows it to confront the challenges of globalization and to strengthen the internationalization process itself following the policies on the main functions of the university. Starting on 2003 the Ministry of Higher Education of Cuba (MES for the name in Spanish) has delivered a Principal Strategy of Internationalization in the process of Strategic Planning of the universities. In this work the analysis of the principal achievements of the application of this Principal Strategy from 2003 to 2008 in the Cuban higher education system and the challenges and obstacles confronted in this process are given.

PALABRAS CLAVES: educación superior, Internacionalización de la educación superior, estrategias de internacionalización de la educación superior, dimensión internacional de la educación superior.

I. Introducción

La internacionalización de la educación superior está hoy en el centro de debate en las universidades, no sólo por la importancia y papel que está desempeñando en el proceso de transformación y del contexto asociado a las mismas, sino también por la propia concepción teórica de su definición, características fundamentales y las políticas y estrategias para su instrumentación. Las estrategias de internacionalización deben estar dirigidas no sólo a promover acciones para contrarrestar las amenazas de la globalización neoliberal, aprovechar sus posibles oportunidades, lograr la presencia intercultural e internacional de los actores de este proceso; sino que debe, a su vez, recoger y hacer suyo el proyecto social de cada país y el contexto en que se desarrolla.

El Ministerio de Educación Superior de Cuba (MES) ha trazado una estrategia maestra de Internacionalización (DRI-MES, 2003), y a partir de ella se elaboraron un conjunto de estrategias específicas dirigidas a orientar la colaboración en sus universidades con cada país, fomentar redes académicas, doctorados cooperados y becas posdoctorales, proyectos de investigación con instituciones de punta y desarrollo del programa de becarios extranjeros. Sin embargo, en esta visión no están presentes las posibles soluciones a las amenazas y los riesgos que acompañan a las oportunidades que imprime la globalización en el sector de la educación superior a escala internacional, así como tampoco se conciben estas estrategias con un enfoque integral que considere no solo los aspectos académicos sino el contexto en que se desarrolla ese proceso de internacionalización.

En este trabajo se muestran los principales resultados de la aplicación de la Estrategia de Internacionalización de la Educación Superior como parte de la Planificación Estratégica del Ministerio de Educación Superior de Cuba en el período 2003-2010 y para mostrar la conveniencia y utilidad de ese proceder.

II. La internacionalización de la educación superior

La internacionalización de la educación superior está hoy en el centro de debate en las universidades, no sólo por la importancia y papel que ella ha desempeñado en el proceso de transformación de la propia educación superior y en su contexto asociado, sino también por la propia concepción teórica de su definición, características fundamentales y las políticas y estrategias para su instrumentación en los diversos países y sociedades.

A pesar de la importancia que la internacionalización tiene para las instituciones de educación superior (IES), De Wit, Hans (2003), señala que en América Latina la Internacionalización parece carecer de estrategias nacionales y regionales lo que la hace más vulnerable a los efectos de la globalización neoliberal y los demás fenómenos mundiales que hoy acarrea la educación superior.

Numerosos son los autores que se han dedicado a estudiar la internacionalización de la educación superior, aportando definiciones que abarcan los aspectos esenciales de este proceso. Así, Knight, Jane (1993) definió la internacionalización de la educación como el *“proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural en las funciones de enseñanza, investigación y servicios de la institución”*; de forma similar, Gacel-Avila, Jocelyne (1999) plantea que la internacionalización de la educación superior *“es el proceso de transformación institucional integral que incorpora la dimensión internacional e intercultural a la misión y las funciones sustantivas de educación superior, de tal manera que sean inseparables de su identi-*

dad y cultura". Estas concepciones subrayan las nociones de integración institucional y de dinamismo de un proceso que asocia diversas actividades y las distribuye entre las funciones básicas de una IES. A pesar de los aspectos positivos de estas definiciones, las mismas no señalan un objetivo estratégico al proceso de internacionalización, lo que podría sugerir que ésta es un fin en sí misma, cuando en muchos países es vista más bien como un medio para llevar adelante una estrategia de desarrollo. Por esa razón Van der Wende, Marjik (1997) propuso que se considere internacionalización a *"cualquier esfuerzo sistemático y sostenido dirigido a promover la respuesta de la educación a los requerimientos y desafíos relacionados con la globalización de las sociedades, la economía y el mercado de trabajo"*.

Otro aspecto que resulta importante tener en cuenta en el concepto de internacionalización es el de la solidaridad, en este sentido (Domínguez, 2004) apunta que *"la internacionalización, como proceso de interconexión de las Instituciones de Educación Superior a escala mundial, es una dimensión de las relaciones internacionales de las universidades, que a su vez hace suya al resto de las dimensiones (relaciones internacionales oficiales y la cooperación internacional), por cuanto coadyuva a lograr una mayor interacción entre las universidades y se concibe como una respuesta de las universidades a la globalización respetando la individualidad de cada nación.... Esa respuesta desde un ángulo humanista se ha dado en llamar internacionalización desde la solidaridad"*.

Knight, Jane y de Wit, Hans (1999) dividen las estrategias de internacionalización en dos grandes categorías: Organizacionales y Programáticas.

Las **Estrategias Organizacionales** son aquellas vinculadas a las políticas institucionales de tipo administrativo y organizacional. Concentran las iniciativas asegurando la integración de la dimensión internacional en la cultura y misión de la institución por medio de políticas y sistemas administrativos adecuados.

Los elementos clave en la construcción de estrategias organizacionales son:

1. Liderazgo y compromiso de las autoridades universitarias.
2. Cultura institucional internacional.
3. Formación de un comité de internacionalización.
4. Integración de la dimensión internacional e intercultural en la misión de la universidad.
5. Elaboración de un plan de internacionalización.
6. Política estratégica
7. Búsqueda de un consenso en la comunidad universitaria.
8. Participación activa de la comunidad académica.
9. Centralización de la gestión.
10. Financiamiento adecuado.
11. Sistema de estímulos para las actividades internacionales.
12. Seguimiento y evaluación.

Las **Estrategias Programáticas** son aquellas que integran la dimensión internacional a las funciones sustantivas de la institución, que implican la organización de actividades académicas, de servicio y de movilidad internacional.

Los elementos clave en la construcción de estrategias programáticas son:

1. Participar y organizar Clubes y asociaciones estudiantiles internacionales.
2. Fomentar la presencia de estudiantes extranjeros en la institución.
3. Invitar profesores extranjeros a la institución.
4. Incluir el estudio de un idioma extranjero y una formación multicultural.

5. Brindar oportunidades a los profesores de adquirir experiencias internacionales.
6. Facilitar el establecimiento de redes horizontales de colaboración.
7. Establecer sistemas de estímulos y becas para el desempeño internacional.
8. Establecer convenios de colaboración internacional en investigación.
9. Organizar y participar en actividades culturales, ferias y festivales internacionales.
10. Colaborar con organismos civiles en proyectos de educación con enfoques internacionales.
11. Organizar programas culturales internacionales y de divulgación científica sobre temas globales.
12. Garantizar la participación familiar y de la comunidad en los programas de internacionalización.

En las IES interesadas en avanzar en el proceso de Internacionalización, se hace necesario, establecer los lineamientos mediante los cuales se dará orientación a este proceso, indicando cuales son las expectativas institucionales en materia de internacionalización, el enfoque y la visión que tienen desde la administración y cuáles son los apoyos que la Institución brindará para este fin. Estos lineamientos, son los denominados Políticas Institucionales de Internacionalización y en base a ellos, se deberá enfocar la labor de quienes sean encargados por la alta dirección para ejecutar esta tarea, que no sólo será de su competencia, sino que además, deberán involucrar a todos los estamentos y a las diversas instancias académicas en el proceso, de tal manera que haya participación activa de la comunidad universitaria, pues ella finalmente será la beneficiaria de los programas y servicios que se establezcan, para dinamizar la Internacionalización de la Institución.

Es importante, en todo el proceso de establecimiento de las Políticas Institucionales de Internacionalización, que se valoren los términos en que está expresada la Visión Institucional y verificar si se ha tomado en cuenta el entorno internacional como parte inherente de la misma, así como también, comprobar si en la declaración de la Misión Institucional se ha incluido el contexto internacional como referente externo para guiar la labor a desempeñar por la institución, de acuerdo con los avances y desarrollos del conocimiento, la tecnología y la ciencia a nivel mundial. Un elemento esencial a tener en cuenta, es si se han incluido los objetivos de internacionalización en el Plan de Desarrollo Institucional.

Un elemento fundamental para todo el proceso de internacionalización de las IES es la voluntad ministerial y gubernamental de apoyar dicho proceso a través de políticas que impulsen las relaciones de colaboración entre universidades y organismos multilaterales de colaboración de tal manera que el impacto de la globalización vaya más allá de los negativos efectos del neoliberalismo para convertirse en un puente de enriquecimiento mutuo en el intercambio.

III. Estrategia Maestra de Internacionalización de la Educación Superior del Ministerio de Educación Superior. Resultados del periodo 2003-2010

Desde 2003 la internacionalización de la educación superior se ha considerado como una estrategia clave para potenciar el desarrollo de ella y elevar el prestigio del sistema de educación superior de Cuba. Dentro del marco de referencia de la cooperación, todas las universidades y centros de investigación del MES han establecido sus estrategias que permiten asegurar que la internacionalización se refleje en sus actividades sustantivas: docencia, investigación y extensión. La Estrategia Maestra de Internacionalización de la Educación Superior se aprobó en el año 2003 y su enunciado era el siguiente:

Contribuir mediante la colaboración internacional al mejor cumplimiento de los objetivos estratégicos de la organización (en términos de desarrollo y recursos), del programa de becarios extranjeros, del sistema de relaciones de solidaridad hacia Cuba y a elevar el prestigio internacional de la educación superior cubana.

A partir del 2009 y después de realizado un ejercicio estratégico donde participaron los Directores de todas las Oficinas de Relaciones Internacionales de la red de centros adscriptos al MES, de otras universidades y especialistas de la Dirección de RR II del MES, se propuso y fue aprobada con el siguiente enunciado:

Lograr que la dimensión internacional se integre en las funciones sustantivas de la educación superior y que la cooperación internacional contribuya al cumplimiento de los objetivos estratégicos de la organización, a la integración con América Latina y el Caribe, a promover las relaciones de solidaridad hacia Cuba y a elevar el prestigio de la educación superior cubana

Las estrategias específicas que la integran son las siguientes:

1. Estrategia de cooperación internacional en función de los objetivos fundamentales del Ministerio de Educación Superior.
2. Fomento de redes académicas, intercambios y proyectos que contribuyan a la formación de profesionales y al desarrollo y mejor utilización de las tecnologías educativas, incluyendo la educación a distancia en condiciones de universalización.
3. Fomentar convenios de cooperación internacional que permitan el desarrollo de proyectos de investigación conjunta en las áreas priorizadas.
4. Gestión de proyectos internacionales que contribuyan a elevar los niveles de excelencia de la docencia, la investigación científica y la extensión universitaria.
5. Desarrollo de doctorados cooperados con doble titulación y becas cortas para postdoctorados nacionales, en correspondencia con la política científica del país.
6. Garantizar el cumplimiento de las acciones de cooperación universitaria dentro del marco del ALBA.
7. Desarrollo del Programa de Becarios Extranjeros velando por su adecuada formación, así como un sistema de relaciones de amistad y solidaridad internacional hacia Cuba, al MES y sus instituciones.
8. Priorizar el cumplimiento de las acciones del MES con la República Popular China.
9. Utilizar las fortalezas de la Educación Superior Cubana para apoyar los objetivos estratégicos de la Revolución en el trabajo de política exterior

Está establecido un plan de acciones para el cumplimiento de la Estrategia aprobada y anualmente se hace una evaluación de la misma, tanto a nivel de IES como a nivel del Consejo de Dirección del MES.

IV.Principales resultados de la internacionalización de la educación superior en el período 2003-2010

Los resultados del proceso de internacionalización de la educación superior en el período 2003-2010 reflejan de manera positiva el cumplimiento de la misión y de los objetivos estratégicos de la Organización, los cuales se han manifestado en resultados de apoyo a las Áreas de Resultados Claves y a la mejora de la infraestructura de los centros y fuentes captadoras de divisas.

Durante la etapa que se analiza se mantuvo el trabajo con el grupo de países que se identificaron como esenciales para la implementación de la política y misión de la Organización. Los resultados de la cooperación con este grupo de países, priorizados, representaron en general, el 70% de la colaboración, con lo que se cumplió el criterio de medida propuesto.

La Movilidad Internacional del Personal Docente e Investigadores

En el período analizado aproximadamente el 75% del personal docente, investigador y los funcionarios que participaron en actividades internacionales relacionadas con la cooperación internacional se vinculó al intercambio académico, servicios y eventos internacionales. La mayor parte del intercambio académico se realizó con México, Venezuela, Ecuador, Brasil, Colombia, Bolivia, Nicaragua, Perú, República Dominicana y Canadá en las Américas; con España, Alemania, Francia, Italia y Bélgica en Europa y en Asia con China y Vietnam.

El intercambio de delegaciones y visitantes de otros países que visitan las universidades y centros de investigación adscriptos al MES se expresa con la presencia de un promedio anual de 2368 visitantes extranjeros, fundamentalmente, como parte de delegaciones ministeriales y de universidades, en actividades de postgrado (cursos cortos, maestrías y doctorados), cursos de español, entre otros.

En la participación en eventos internacionales por parte de profesores, investigadores y especialistas se ha mantenido en un promedio anual de 568 en el período estudiado. Las restricciones financieras impiden que haya una mayor participación, sobre todo en aquellos eventos de carácter mundial en temáticas de alto impacto.

Movilidad estudiantil

La movilidad estudiantil en Cuba se estimula por medio de programa nacional de becas que se inició en Cuba a partir de 1961.

El Programa de atención a Becarios extranjeros es una de las prioridades de la Estrategia de Internacionalización. La matrícula de estudiantes extranjeros en la educación superior ha ido en constante ascenso, siendo en el MES de 2918 en el 2003 hasta 2681 en el 2010, con un promedio anual en ese período de 3193, habiendo tenido el pico más alto en 2008, lo cual refleja el compromiso adquirido por el Gobierno cubano en la cooperación con los países del tercer mundo. Son provenientes de más de 90 países y constituye un ejemplo de Cooperación Sur-Sur sin intereses mercantiles. Sin embargo, este proceso de movilidad estudiantil no es recíproca en Cuba, si la vemos en el sentido estricto de intercambio de estudiantes de pregrado, dado que ofrecemos estudios universitarios con becas a los estudiantes de países del mundo subdesarrollado, pero no pretendemos que nuestros estudiantes visiten otros países para hacer estudios de pregrado. Si tenemos un conjunto importante de estudiantes de doctorado y postdoctorado realizando estancias en diversos países del mundo, dado que nos resulta mucho más eficiente y provechoso, desarrollando líneas de investigación científica de interés para la Ciencia Cubana.

Proyectos de Cooperación Internacional

La gestión de proyectos bilaterales, interuniversitarios y multilaterales con Organismos Internacionales y Organismos, como parte del proceso de internacionalización de la educación superior en Cuba, se empezó a desarrollar con una mayor intensidad a partir del año 1996. En esa etapa se registraron 213 proyectos elaborados por las universidades cubanas con los Organismos del Sistema de Naciones Unidas y con Agencias de Cooperación de Países. En el período de 2003 hasta 2010, se han desarrollado un promedio de 400 proyectos anuales,

fundamentalmente, en las áreas académicas y científicas, con universidades de Canadá, España, Alemania, Bélgica, Francia, Brasil, México, Argentina, Italia, Holanda, entre otras y con organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales. Dentro de los proyectos señalados anteriormente se incluyen proyectos de cooperación internacional al desarrollo, financiados fundamentalmente por Agencias de Cooperación de diferentes países, entre las cuales se encuentran COSUDE-Suiza, CIDA-Canadá y AECID-España, Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo y por la cooperación descentralizada.

El financiamiento recibido para la ejecución de proyectos de cooperación al desarrollo ha contribuido al fomento de nuestra base material, a la superación de profesores e investigadores, a la investigación científica, a la solución de problemas de las universidades y centros de investigaciones y de los territorios, dirigidos al mejoramiento de la calidad de vida de la población urbana y rural, al apoyo a sectores sensibles de la sociedad, destacándose los que inciden en la salud, el medio ambiente, la vivienda, las residencias estudiantiles y la universalización de la educación superior, entre otras. Se ha avanzado en lo referente a que los proyectos en ejecución han tributado a los Programas Nacionales, Territoriales y Ramales de Ciencia y Tecnología y a la formación de maestrías y doctorados. Todos estos proyectos interuniversitarios que se han desarrollado y se desarrollan en la actualidad, han generado intercambio de especialistas y estudiantes, la creación y participación en redes, la transferencia de tecnologías, el desarrollo de publicaciones conjuntas, la modernización de la infraestructura y el desarrollo de postgrados conjuntos.

Becarios cubanos en el exterior

La Gestión de Becas en el Exterior cumplió la política trazada por el MES de priorizar las estancias cortas que apoyan los doctorados que se realizan en Cuba, las estancias posdoctorales y de investigación. Para el desarrollo de los objetivos docentes y científicos del sistema MES, se avanzó en la estrategia de concentrar las acciones en instituciones reconocidas del primer mundo y en centros de excelencia de América Latina. En el análisis del comportamiento de la becas por áreas geográficas, muestra que más del 65% de las mismas se ejecutaron en países desarrollados e instituciones de excelencia y con un promedio anual de 350 estancias en el período 2003-2010.

Instituciones extranjeras de educación superior en Cuba

La política seguida por Cuba en la educación superior es la de conseguir programas de capacitación que complementen los ofrecidos por instituciones nacionales.

En la actualidad, se han establecido 24 programas de doctorados extranjeros en Cuba con 12 universidades españolas y en ellos se encuentran 340 aspirantes y se desarrollan además 3 programas de doctorados conjuntos, 2 con universidades españolas y 1 con una institución mexicana, que tienen 61 aspirantes en total.

Participación en Redes internacionales

Dentro de los principales indicadores del proceso de internacionalización de la educación superior, se incluye la participación de las universidades en redes académicas y científicas, las cuales permiten la movilidad de profesores, científicos y estudiantes y el desarrollo de un conjunto importante de actividades académicas, tanto en el postgrado, en el pregrado y en la investigación científica, así como también contribuye a la convalidación de estudios.

Las universidades cubanas se han ido incorporando a un número importantes de redes académicas y científicas en los últimos años, elemento de vital importancia en el proceso de la internacionalización de la educación superior.

Dentro de las principales redes en las cuales participan las universidades cubanas son las correspondientes al Programa ALFA (América Latina Formación Académica) de la Unión Europea. Este Programa propicia la constitución de redes entre universidades para el desarrollo de actividades de capacitación, intercambio de información y proyectos conjuntos docentes y, en mucha menor medida, de investigación, durante el período 1994-1998 desarrolló su primera fase, financiando actividades en cerca de 892 redes en las que participaron unas 500 instituciones diferentes de América Latina y unas 700 de la Unión Europea, en la primera versión, las universidades cubanas participaron en 121 redes. En la segunda versión del Programa, ALFA II, (2000-2004), en la sexta ronda del mismo, los centros de educación superior están incorporados a 32 redes. Es importante señalar, que en el caso de las redes ALFA, aunque es un programa de la Unión Europea, nuestras IES participan siempre que no sean la institución coordinadora de las mismas ni que existan cláusulas que impliquen monitoreos de la UE en nuestras universidades.

En 2010 varias IES del MES han iniciado su participación en el Programa Erasmus Mundus, habiendo recibido un total de 45 becarios extranjeros en dos IES de la Capital del país, junto a otros en universidades en otras provincias y se han solicitado unas 20 estancias de postgrado de cubanos en las redes adscritas a ese programa, en que se encuentran incluidos.

El Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED) es un programa internacional y multilateral, creado en 1984, mediante un Acuerdo Marco entre los 21 países de habla española y portuguesa de uno y otro lado del Atlántico. En este Programa que ha propiciado el fomento de la cooperación en el campo de la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico para la obtención de resultados científicos y tecnológicos transferibles a los sistemas productivos y las políticas sociales de los países iberoamericanos. Los grupos de investigación de las universidades cubanas y los centros de investigación han mantenido una buena participación en las redes temáticas y en los proyectos de investigación conjuntas de este programa.

Con España, país con el cual Cuba ha mantenido un alto intercambio académico y científico en el ámbito universitario, en las Redes Temáticas de Docencia del Programa de Cooperación Interuniversitaria, España-América Latina, de las 60 redes aprobadas en la Convocatoria 2002, las universidades cubanas participaron en 24 de ellas. A partir del 2008, las universidades y centros de investigación participan en Programa de Cooperación Interuniversitaria (PCI) de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y se encuentran participando en más de 30 redes, que desarrollan proyectos conjuntos de investigación y docencia.

Los centros de educación superior y de investigaciones adscritos al Ministerio de Educación Superior están incorporados a más de 300 espacios internacionales de diferentes tipos, unos de carácter marcadamente de intercambio científico o didáctico, otros de peso en la política universitaria mundial y algunos con incidencia en publicaciones o proyectos.

Los resultados muestran que se ha continuado incrementando, tanto cuantitativa como cualitativamente, la incidencia en los círculos internacionales, sin embargo, esta es una estrategia que debe tenerse en cuenta y continuar dirigiendo todos los esfuerzos para seguir creciendo

en cantidad, calidad y capacidad de multiplicación, lo que concuerda perfectamente con la estrategia de Internacionalización que perseguimos.

No obstante a todo lo expresado anteriormente, se sigue observando en nuestras IES más grandes una tendencia a incrementar su participación en redes universitarias de carácter internacional, pero continúa siendo bajo en los centros pequeños del interior del país, para lo cual será necesario crear mecanismos catalizadores por la importancia que esta modalidad de cooperación desempeña en la internacionalización de la educación superior contemporánea.

Independientemente de los resultados que se aprecian en el cumplimiento de la Estrategia Maestra de Internacionalización de la Educación Superior todavía se presentan obstáculos que afectan dicho proceso, y sobre los cuales se debe continuar incidiendo, como son los siguientes:

- Falta de consenso y participación de la comunidad universitaria
- Deficiencia en las estructuras organizacionales
- Profesionalización de la gestión internacional
- Falta de continuidad de políticas institucionales
- Escasez de financiamiento
- Falta de flexibilidad curricular
- Diferencias en la preparación y formación de los académicos
- Deficiencias en el manejo de idiomas extranjeros
- Falta de contactos internacionales y diversificación geográfica.

V. CONCLUSIONES

La internacionalización de la educación superior es, ante todo, un reflejo del carácter universal del aprendizaje y la investigación. Se ve reforzada por los procesos actuales de integración política y económica, así como por la creciente necesidad de entendimiento intercultural. Un número cada vez mayor de estudiantes, profesores e investigadores que trabajan, viven y se comunican en el contexto internacional dan fe de esta tendencia. La expansión considerable de los diversos tipos de redes y otras modalidades de relaciones entre instituciones, profesores y estudiantes se facilita gracias al avance firme de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

La Educación Superior Cubana y su desarrollo actual han estado muy vinculados a las relaciones internacionales, a la colaboración internacional y a la internacionalización en la etapa actual. Para la Educación Superior Cubana, la internacionalización comenzó en la década del 60 con las escuelas de verano, que tuvieron profesores franceses, italianos y canadienses. En la década del 70 se sintió la presencia de especialistas soviéticos, alemanes, búlgaros, checos, españoles, etc. En la década del 80 se siguió profundizando en estos países y se incorporan nuevos países: Canadá, México, Venezuela, Argentina, Italia y Alemania. Y en la década del 90 se ha consolidado nuestra internacionalización con los países de la América Latina, Canadá y Europa. En nuestras condiciones las relaciones internacionales, la colaboración internacional, la cooperación y la internacionalización forman parte de la estrategia y de la política de cada institución, incluso en una dirección por objetivos, la internacionalización es una estrategia maestra, llegándose a la conclusión de que todas las actividades sustantivas del sistema necesitan de la internacionalización y aportan a la misma.

Todo el proceso de internacionalización en la educación superior cubana, deberá garantizar que la cooperación y la colaboración internacional constituyan importantes factores en el cumplimiento de la misión de la educación superior, con énfasis en el desarrollo de los recursos humanos, en el apoyo a las fuentes captadoras de recursos financieros y la recuperación de la base material, la informatización y la investigación científica; lograr una mayor presencia en redes internacionales, regionales y subregionales, y dar cumplimiento a los compromisos del país en su programa de becas a estudiantes extranjeros y en la solidaridad.

Se aprecian avances en el proceso de internacionalización de la educación superior después de adoptada de la Estrategia Maestra Internacionalización de la Educación Superior como parte de la Planificación Estratégica en la red de centros adscriptos al Ministerio de Educación Superior no obstante, se debe continuar profundizando en las barreras que todavía subsisten y que no permiten lograr una dimensión internacional en todas las actividades sustantivas de la educación superior

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

1. Castillo Pérez, Nydia M. 2005: "*Planificación Estratégica e Internacionalización de la Academia en América Latina*". Colección Educación y Sociedad Siglo XXI. Universidad Autónoma de Zacatecas y Universidad Nacional de Ingeniería. México.
2. Colectivo de Autores, 2004: "*Bases Metodológicas y Conceptuales básicos para el proceso de diseño, implementación y control de la Planificación Estratégica y la Dirección por Objetivos basada en Valores*", Dirección de Capacitación de Cuadros y Estudios de Dirección, Ministerio de Educación Superior, La Habana, Cuba.
3. De Wit, Hans. 1995: "*Strategies for Internationalization of Higher Education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and USA*". Amsterdam: European Association for International Education/Programme on Institutional Management in Higher Education of the OCDE/ Associations of International Education Administrators.
4. De Wit, Hans, Isabel C. Jaramillo, Jocelyne Gacel-Ávila y Jane Knight. 2005: "*Educación Superior en América Latina. La Dimensión Internacional*". Banco Mundial en coedición con Mayol. Ediciones S.A. Bogotá, Colombia.
5. Domínguez Menéndez, Jorge. 2004: "*La Educación Superior en América Latina: Internacionalización o transnacionalización*", *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. XXIV No.1, La Habana, Cuba
6. DRI – MES. 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008: Informes del Cumplimiento de la Estrategia Maestra de Internacionalización, Dirección de Relaciones Internacionales. Ministerio de Educación Superior de Cuba.
7. Gacel-Avila, Jocelyne. 1999: "*Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Reflexiones y Lineamientos*". OUI/ AMPEI/ Ford Foundation, México.
8. Gacel-Avila, Jocelyne. 2003, "*La internacionalización de la educación superior*". Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
9. Hernández, Raúl. 2005: "*La internacionalización de la Educación superior en Cuba en Educación superior en América Latina. La dimensión internacional*". Mayol Ediciones en coedición con Banco Mundial, Colombia, pp. 217
10. van der Wende, Marjik 1996: "*Internacionalising the Curriculum in Dutch Higher Education: an International Comparative Perspective*". The Hague, Organization for Economic Cooperation and Development.

La participación de las universidades y de los centros de investigaciones en adscriptos al Ministerio de Educación Superior en la Cooperación Internacional al Desarrollo.

Autores	Institución	Correo Electrónico:
Dr. Huberto Rodríguez Coppola	Grupo de Proyectos de Cooperación DRIMES	coppola@reduniv.edu.cu
Dr. Ricardo Fundora Piñeyro	Grupo de Proyectos de Cooperación DRIMES	proy@reduniv.edu.cu

Resumen

Se presenta un estudio sobre la gestión de proyectos de cooperación al desarrollo que han realizado las universidades cubanas adscriptas al Ministerio de Educación Superior (MES) como parte de proceso de internacionalización de la educación superior, en un periodo que abarca desde 1959 hasta la fecha. Se analizan las principales resultados alcanzados en los Centros de Educación Superior (CES) y Centros de Investigación Científica del MES, así como también las deficiencias y dificultades para lograr una eficiente gestión en este importante aspecto de la cooperación internacional. Se proyectan las líneas del desarrollo de esta actividad con los diferentes países en las regiones de mayor interés científico y educativo para nuestras universidades. Este análisis se realiza siguiendo un criterio lógico-histórico que permita la proyección a partir de lo realizado por la educación superior cubana antes y después del triunfo de la Revolución de 1959

Abstract

A study is given of the Project management made by the Cuban Universities ascribed to the Higher Education Network under the Ministry of Higher Education as part of the process of internationalization of higher education in Cuba from 1959 up to date. The main results achieved by the universities and research institutes of the network and the deficiencies and difficulties to the goal of an efficient management of international cooperation are given. The trends of further development of the relations with universities of different countries on geographical regions of great scientific and educational interests to our universities are given following scientific logical-historical criteria that allow us to point the direction to go from what we have made from the triumph of the Cuban Revolution.

I. Introducción

El Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo del Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional define la Cooperación Internacional al Desarrollo diciendo que por ella se entiende un conjunto de actuaciones de carácter internacional orientadas al intercambio de experiencias y recursos entre países del Norte y del Sur para alcanzar metas comunes basadas en criterios de solidaridad, equidad, eficacia, interés mutuo, sostenibilidad y corresponsabilidad.

A lo largo del tiempo, la cooperación para el desarrollo ha incrementado el repertorio de los instrumentos y recursos operativos, acorde con los objetivos y ámbitos de su actuación. En sus orígenes, a finales de los años cincuenta, la política de cooperación descansaba, muy centralmente, en actividades de apoyo financiero a operaciones inversoras, ayuda alimentaria y cooperación técnica; en la actualidad, esas mismas figuras comparten protagonismo con

otros resortes instrumentales, como los proyectos de desarrollo, los programas sectoriales, los programas de microfinanzas o las operaciones de alivio de la deuda externa.

La política de cooperación para el desarrollo se ha hecho cada vez más rica y compleja en sus posibilidades instrumentales, expresando la diversidad de objetivos implicados en el proceso de desarrollo y la multiplicidad de actores que hoy aparecen implicados en su promoción. Dentro de los principales instrumentos para la Cooperación Internacional al Desarrollo se encuentran: proyectos y programas específicos, la cooperación Técnica, la ayuda humanitaria, la ayuda alimentaria, los créditos concesionales, las operaciones de alivio a la deuda externa, los programas de microfinanzas y el programa de cofinanciación de Organizaciones no Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD)

Los proyectos de desarrollo constituyen uno de los instrumentos más característicos de la ayuda al desarrollo. Un proyecto supone una intervención precisa en el país beneficiario, con objetivos, marco temporal y recursos claramente definidos.

Entre las ventajas que se le atribuyen a los proyectos de desarrollo cabe destacar las tres siguientes:

- Por el carácter singular de cada intervención, los proyectos tienen una notable versatilidad, ya que permiten que el instrumento se adecue en sus objetivos y condiciones de realización a cada caso en que se apliquen.
- Su capacidad para dirigir las intervenciones hacia poblaciones-objetivo claramente definidas, precisando el ámbito de los beneficiarios propios de cada acción.
- Los proyectos permiten aprovechar mejor la capacidad de iniciativa solidaria del conjunto de la sociedad donante, incluida la sociedad civil, ya que siempre es posible, a través de los proyectos, adecuar las intervenciones a los recursos técnicos, financieros y humanos disponibles.

Las universidades cubanas han incorporado la gestión de proyectos de cooperación al desarrollo en sus estrategias para la internacionalización de la educación superior, no solo como fuente de financiación alternativa para sus actividades, sino también como parte de su responsabilidad social al contribuir en la búsqueda de soluciones a los principales problemas que afectan a la sociedad.

II. La gestión de Proyectos de Cooperación Internacional al Desarrollo en la red de centros adscritos al Ministerio de Educación Superior de Cuba.

Hemos dividido la gestión de proyectos de Cooperación Internacional al Desarrollo en dos etapas, la primera desde el triunfo revolucionario hasta 1996 y una segunda, a partir del 1996 a la fecha.

a) Los Proyectos de Cooperación Internacional al Desarrollo desde 1959-1996

Antes del triunfo de la Revolución Cubana, no se puede hacer referencia a una cooperación internacional universitaria, ya que no existía un sistema de educación superior como tal, pues sólo había 3 universidades públicas (Universidad de La Habana, Universidad Central de Las Villas y Universidad de Oriente) y una universidad privada que comenzaba a desarrollarse en el año 1958. La universidad cubana en el período neocolonial era igual que en el resto de América Latina, en primer lugar estaba en función de la oligarquía nacional caracterizada por su elitismo debido a la presencia clasista en los educandos, desvinculada de la realidad del país, y por tanto ajena a sus principales problemas.

Desde el comienzo del período revolucionario, la política exterior de Cuba se caracteriza por su activa participación internacional, por la dinámica de las relaciones internacionales, vinculándose total y plenamente a la Organización de Naciones Unidas, jugando un papel importante en sus actividades.

Al estar en correspondencia la estrategia del estado cubano, dirigida a desarrollar la educación, la ciencia y la cultura, con los objetivos de la UNESCO, desde 1959 el gobierno revolucionario incrementó sus relaciones con la agencia, participando en los proyectos aprobados en las reuniones de las Conferencias Generales y manteniendo un contacto directo con la Comisión Cubana, ya existente en el país. En estos primeros años se comienza la coordinación de las peticiones de becas presentadas por nuestro país dentro de los distintos programas, la selección de los becarios, recomendándose la creación de becas Cuba-UNESCO, como contribución al proyecto No. 1 del organismo internacional.

Se propició la participación de nuestro país en los programas científicos de la UNESCO, estableciendo relaciones con el Centro Regional de Cooperación Científica para América Latina de Montevideo, el Centro Latinoamericano de Física en Brasil, el Centro Latinoamericano de Matemáticas en Buenos Aires y otros centros especializados en el continente, colaborando al envío de delegados cubanos a seminarios, reuniones, cursillos regionales y conferencias intergubernamentales, auspiciadas por estos centros y la UNESCO.

La Comisión Cubana de la UNESCO (CNCU), comienza a trabajar promoviendo una asistencia de carácter nacional e internacional, de gran importancia para el desarrollo científico, educacional y cultural del país. Estos proyectos, iniciativas de la CNCU, corresponden a las necesidades del programa nacional para el desarrollo de distintos sectores, relacionados cada uno con los objetivos de la UNESCO:

Entre los proyectos de asistencia ejecutados por la UNESCO, en la década de los años 60, se encontraban dos de la Universidad de La Habana para el desarrollo y fortalecimiento de las Facultades de Ciencias y de Tecnología, ambos financiados por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) con un monto superior al millón de dólares cada uno. Las razones para la solicitud de la asistencia del organismo internacional para la ejecución de los proyectos antes mencionados, estuvo en la política del gobierno cubano de apoyar la aplicación de las ciencias y la tecnología en el desarrollo del país, haciendo énfasis especial en la formación y entrenamiento de científicos e ingenieros, y la adquisición del correspondiente equipamiento de avanzada para las investigaciones.

En 1966 se pone en marcha el proyecto para el fortalecimiento de la Facultad de Tecnología de la Universidad de La Habana, con financiamiento del PNUD y administrado por la UNESCO, obteniéndose muy buenos resultados y una experiencia favorable. Con este antecedente y las similitudes de los puntos expresados en el documento de la UNESCO sobre "Asistencia Internacional, en la enseñanza y la investigación en las ciencias básicas a nivel universitario y los del gobierno cubano, se comienza a preparar la solicitud de asistencia, para el fortalecimiento de la enseñanza y la investigación en la Facultad de Ciencias Básicas de la Universidad de La Habana, la que fue aprobada por lo que se ejecutó el proyecto, que al igual que el anterior, tuvo resultados muy provechosos.

Otro proyecto de colaboración importante para la educación superior ejecutado por la UNESCO, fue el PNUD/77/005, Fortalecimiento de las Facultades de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Central de Las Villas. Se escogió a la Universidad Central de Las Villas, por considerarse en aquel momento que era el centro más indicado para promover la educación superior agropecuaria en el país, por su mayor tradición y porque ofrecía mejores

perspectivas de desarrollo. El proyecto tuvo un monto de 800 000 USD, de los cuales, el 78% fue para la adquisición de equipamiento y el resto para la formación de recursos humanos y asesoría técnica.

Es importante destacar también, la relación del Ministerio de Educación Superior y de sus centros, con la Organización Internacional de la Energía Atómica (OEIA), que ha traído como resultado la realización de proyectos, contratos directos, la asistencia a programas de capacitación, y la participación en Congresos Internacionales, a partir del propio financiamiento del organismo y del PNUD. Nuestro país es miembro fundador de la OEIA, comenzando a recibir asistencia técnica desde los primeros años del proceso revolucionario, a través de cursos de capacitación y misiones de expertos. Posteriormente, a finales de la década del 70, se inicia un incipiente programa, con objetivos más amplios de asistencia y cooperación técnica, comenzándose a ejecutar proyectos de cooperación en diferentes organismos nacionales, que vieron en la aplicación de las técnicas nucleares un método seguro y moderno para el desarrollo de investigaciones. En la década 1980-1990 se habían beneficiado por el MES, el Instituto de Ciencia Animal (ICA), el Centro Nacional de Sanidad Agropecuaria (CENSA), el Centro Nacional de Investigaciones Científicas (CNIC) y la Facultad de Biología de la Universidad de La Habana. En este período se ejecutaron nacionalmente 30 proyectos con un financiamiento total de 7 676 389 USD, desglosados según las fuentes de financiamiento en 5 459 112 USD, otorgados por la OEIA y 2 217 USD donados por el PNUD, para los programas de desarrollo relacionados con la energía nuclear y sus aplicaciones. En estos proyectos se incluyen los desarrollados por centros del MES, que tuvieron un financiamiento de más de medio millón de dólares, dentro de los que se destacan los siguientes proyectos:

- Radioisótopos en la Biología (Facultad de Biología de la UH)
- Aplicaciones industriales (CNIC)
- Utilización de fertilizantes (ICA)
- Introducción de las técnicas nucleares (CENSA)
- Técnicas de Irradiación (CENSA)
- Mejoramiento para las mutaciones de caña de azúcar (CNIC)

La Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) ha colaborado durante años con el desarrollo de la educación superior cubana y en la ejecución de proyectos de colaboración junto con la OEIA, asimismo ha contribuido al desarrollo de los profesionales de alto nivel en las temáticas de ingeniería forestal y de especialistas de pastos y forrajes en otras así como también en la Agricultura Sostenible y la Producción Animal. Los proyectos ejecutados por la FAO en el quinquenio 1981-1991 en nuestro país ascendieron a 16 con un monto de financiamiento de 3 858 722 USD, destacándose el financiamiento otorgado a través de los fondos del PNUD que fue de 2 599 001 USD para 4 proyectos; asimismo mediante los fondos del Programa de Cooperación Técnica (PCT) se ejecutaron nacionalmente 11 proyectos por valor de 945 000 USD y 1 que fue financiado por Fondos Fiduciaros, a partir de una donación del Programa de los Fondos de los Países Arabes del Golfo para el desarrollo de la ONU, por un monto de 354 721 USD, para el proyecto sobre calidad de semillas. Dentro de los proyectos desarrollados con la FAO por instituciones adscriptas al MES en el periodo analizado se encuentran:

- Investigación de pastos y forrajes en Cuba, ejecutado por la Estación Experimental de Pastos y Forrajes "Indio Hatuey", con un financiamiento del PNUD de 489 000 USD.
- Establecimiento de un laboratorio nacional de referencia y control de la calidad de la leche, del CENSA, con un financiamiento de 52 000 USD

- Conservación in vitro de germoplasma de caña de azúcar (PCT), del CNIC, por un valor de 65 000 USD.

La vinculación con el Fondo de Naciones Unidas para la Población (FNUAP), ha materializado la realización de varios proyectos de colaboración, en el Centro de Estudios Demográficos (CEDEM) de la Universidad de La Habana. En 1986 comenzó la ejecución del proyecto titulado "Fortalecimiento de la capacidad técnica del CEDEM", destinado al desarrollo de la docencia y la investigación científica en la esfera de la demografía, por un valor de más de 250 000 USD que han contribuido para la organización de cursos internacionales en Cuba, entrenamientos en el exterior y la contratación de profesores de alto nivel para impartir cursos en nuestro país. Este proyecto continuó con el tema "Integración de la población y la planificación del desarrollo, asignándole las Naciones Unidas un financiamiento de 400 000 USD. Los proyectos desarrollados han permitido promover la esfera de los estudios de población a nivel de educación superior y en particular, han dotado al país de un centro con capacidad científico-técnica instalada para la realización de este objetivo.

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), por ser la vía principal de financiamiento de los proyectos de las Naciones Unidas ha estado vinculado de una forma u otra a los proyectos que ha realizado el MES. Además de los proyectos que señalamos anteriormente y que contaron con financiamiento del PNUD, se incluyen otros que por su importancia han contribuido al desarrollo de nuestros centros. Pueden enumerarse los siguientes:

- Planta de fermentaciones (1992-1996), del CNIC, con un valor de 2 millones de USD, destinados para el desarrollo del Centro de Química Farmacéutica
- Control de la Calidad (1992-1996), del CNIC, con un valor de 700 000 USD.
- Desarrollo del Niño, ejecutado por el CNIC, con un financiamiento de 500 000 USD
- Silicio Policristalino, ejecutado por el Instituto de Materiales y Reactivos (IMRE) de la Universidad de La Habana, por valor de 509 987 USD, que por los resultados obtenidos se aprobó una segunda fase, con un monto financiero de 509 113 USD. Debe resaltarse que la segunda fase se aprobó sin haber concluido la primera, lo que indica un reconocimiento a la investigación realizada

En resumen, la colaboración multilateral con los Organismos de las Naciones Unidas, ha dado la posibilidad a la educación superior de obtener financiamiento para adquirir equipos y materiales, ha permitido la formación de científicos y docentes, el acceso a las tecnologías de avanzada, la recepción de expertos y consultores, la adquisición de bibliografía, la asistencia a eventos internacionales y a la organización de eventos internacionales en Cuba.

Los proyectos de cooperación internacional al desarrollo, desde el inicio del triunfo revolucionario, han estado matizados por una fuerte vinculación a los Organismos del Sistema de Naciones Unidas, lo que ha contribuido al desarrollo de las actividades sustantivas de la educación superior y a la adquisición de experiencia en la realización de proyectos de cooperación internacional.

b) Los Proyectos de Cooperación Internacional al Desarrollo desde 1996-2010

La gestión de proyectos bilaterales, interuniversitarios y multilaterales con Organismos Internacionales y Organismos no Gubernamentales, que contribuyan a garantizar y mantener la vitalidad y el desarrollo sostenible de la Educación Superior se empezó a intensificar a partir 1996, sobre la experiencia de años anteriores, y se convirtió posteriormente en actividad priorizada por el Ministerio de Educación Superior y su red de centros de educación superior y de investigación adscriptos.⁽⁶⁾

Los requerimientos actuales y las necesidades de desarrollo, dentro de un período de enormes limitaciones materiales y financieras, potenciaron la necesidad de trabajar con más fuerza en la gestión de proyectos, para aprovechar todo lo que pueden ofrecer estas fuentes de cooperación y financiamiento, lo cual se ha ido materializando en acciones desde la Dirección del MES hasta los niveles de base, en coordinación con los Ministerios para la Inversión Extranjera y la Colaboración Económica (MINVEC), Relaciones Exteriores (MINREX), Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA), dada su condición de organismos rectores de la cooperación en las esferas diplomáticas, económicas y científicas y también explorando y utilizando todas las relaciones en la esfera universitaria, campo donde el MES es organismo rector. En el año 1997, se conformó un Grupo de Gestión de Proyectos Internacionales, dentro de la Dirección de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación Superior y a partir de ese año, se han creado mecanismos con este fin en varias universidades y centros de investigación, que comienzan a madurar y a dar resultados prácticos. En general, todos los Centros de Educación Superior y de Investigaciones han aumentado su nivel de gestión para la captación de proyectos. Se han encaminado esfuerzos a identificar oportunidades de cooperación existentes y potenciar las gestiones a todos los niveles de la organización para desarrollar proyectos que contribuyan a potenciar las actividades sustantivas universitarias.⁽⁶⁾

Año	Proyectos en ejecución
1996	28
1997	13
1998	19
1999	21
2000	27
2001	35
2002	27
2003	36
2004	34
2005	37
2006	40
2007	47
2008	63
2009	69
2010	69

En la tabla de la izquierda se muestra como ha sido el comportamiento de los proyectos en ejecución en la red de centros de educación superior y de investigaciones adscriptos al Ministerio de Educación Superior en el periodo comprendido entre los años 1996-2010

Tabla 1. Proyectos de Cooperación al Desarrollo 1996-2010

Las acciones emprendidas durante años anteriores permiten observar un crecimiento cuantitativo y cualitativo del accionar de los CES y UCT en la gestión de cooperación internacional, lo que se ha visto materializado en proyectos con montos significativos de financiamiento y cuyo impacto puede valorarse de positivo dentro del sistema. Algunos de los proyectos de mayor impacto ya concluidos, se reflejan a continuación en la Tabla 2.

No.	Título del Proyecto	Valor (CUC)	CES Coord.	Entidad financiera
1	Proyecto Informática para CES Orientales.	1'000,000	UO	Conferencia Episcopal Italiana,
2	Educación para el manejo de zonas costeras	800,000	UH,	CIDA, Canadá
3	Atrayendo a los mejores	800,000	UCF	CIDA, Canadá
4	Aplicación práctica de energía sustentable	306,982	ISPJAE	COSPE-Italia, Sofonías (Suiza)
5	Centro de Excelencia en Tecnología de la Información	300,000	UCF	CIDA, Canadá
6	Proyecto de Educación en Ingeniería Biomédica	570,000	UCLV	CIDA, Canadá
7	Uso de Lectinas.	322,175	UCLV	VLIR/ Univ. Libre de Bruselas, Bélgica
8	Hacia una agricultura sostenible	300,000	UCLV	VLIR/ Univ. de Ghent, Bélgica
9	Producciones Orgánicas	185,000	UCLV	GTZ, Alemania
10	Mejoramiento de la producción por fundición	250,000	ISPJAE	Ministerio Flamenco de Cooperación, Bélgica
11	Mantenimiento de transporte	240,100	ISPJAE	VLIR/ Univ. de Ghent, Bélgica
12	Desarrollo de sistemas sostenibles en la UNAH para el incremento de la producción de alimentos de origen animal	602,313	UNAH	FAO/ Univ. de Torino, Italia
13	Mejoramiento de la salinidad de los suelos	260,000	UNAH	VLIR/ Univ. de Ghent, Bélgica
14	Educación para el manejo de zonas costeras	800,000	UH	CIDA, Canadá
15	Prevención de la peste porcina clásica	330,000	CENSA	FAO
16	Fitomejoramiento participativo	401,000	INCA	IDRC, Canadá
17	Fortalecimiento de la capacidad medioambiental de cuba	264,000	ISPJAE	CIDA, Canadá

Tabla 2. Proyectos concluidos con un alto impacto en la educación superior

De los 69 proyectos internacionales en ejecución durante el 2010, 19 tienen montos de financiamiento superiores a los 150 000 USD; 14 proyectos con montos superiores a los 250 000 USD y 8 por encima de los 400 000 USD, lo que ha permitido valores de ejecución altos en los últimos años. En el año 2010 el monto financiero por proyectos internacionales tuvo un valor de 1 705 139 USD. El 88% de los proyectos en ejecución se desarrollan con agencias e instituciones de los países desarrollados, siendo España (19), Bélgica (12), Suiza (9), Canadá (5) e Inglaterra (5), los países con más proyectos. Aproximadamente el 74% de los proyectos en ejecución se distribuyen en 6 centros (UH, UCLV, UDG, ISPJAE, USS).

Dentro de los proyectos en ejecución en el 2010, 12 corresponden al Programa de Cooperación Universitaria de Cooperación Internacional (PCI) de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, en la Modalidad de Acciones Integradas para el Fortalecimiento Científico Institucional, que tienen un monto financiero de 464 955 Euros, y que

cuyo financiamiento está destinado para la adquisición de material de apoyo, bibliográfico y científico inventariable.

En la actualidad, los proyectos en ejecución más importantes son los siguientes:

- Programa de Cooperación Universitaria Institucional (IUC) del Consejo de Universidades Flamencas (VLIR) con la Universidad Central de Las Villas, VLIR, Bélgica /3978000 USD/
- La biomasa como fuente renovable de energía para el medio rural (BIOMAS-CUBA), EEPFIH, UO, UCLV, UNICA, ISPJAE, UMCC/ COSUDE,1434119 USD/
- CO-INNOVACION en procesos agrarios para fortalecer la soberanía alimentaria de Cuba, EEPFIH, UCLV, UNICA/ 1094935 USD/
- Diseminación Fitomejoramiento participativo como estrategia complementaria en Cuba. II Fase. Un programa para fortalecer la Innovación Agropecuaria Local (PIAL), INCA, UPR, UDG, UCLV /1025765 USD
- Instituto Confucio, UH, 800000 USD
- Apoyo al mejoramiento de la calidad de la producción del cacao en la región oriental de Cuba: aspectos agronómicos y ambientales, UG/VLIR, Bélgica, 541178 USD
- Producción de Biogás a partir de residuos de la Industria azucarera, de la industria alimenticia y residuos forestales para incrementar la autosuficiencia energética en la provincia de Sancti Spíritus, Cuba, UNISS.

Los Proyectos de Cooperación al Desarrollo que se ejecutan por la red de centros del Ministerio de Educación Superior se desarrollan en correspondencia con las prioridades establecidas por el país para la cooperación internacional. Estas prioridades son las siguientes:

- Salud Humana (Obtención de medicamentos y vacunas. Desarrollo de biomateriales y equipos médicos de alta tecnología. Productos naturales. Biotecnología, Biología de sistemas, Neurociencias).
- Energía convencional (petróleo y gas, eficiencia energética, cogeneración, generación distribuida) y renovable (solar, eólica, hidráulica, hidrógeno, biomasa, biocombustible, marítima y biogás).
- Producción de alimentos (Agricultura, Ganadería y Pesca, Biotecnología Agraria, poscosecha e industria alimentaria).
- TIC (Bioinformática, Inteligencia artificial, desarrollo de software de uso educacional, médico y otros, Ing. de Software, Bases y Minería de Datos).
- Medio Ambiente (agua y sequía, suelos, forestal, residuales, producciones limpias, manejo integral de cuencas, ecosistemas costeros y montañosos, educación ambiental).
- Desastres Naturales, Sanitarios y Tecnológicos. Prevención, enfrentamiento, mitigación.
- Nanotecnología y Nuevos Materiales, con énfasis de aplicación a la salud, medio ambiente, la energía y la industria.
- Desarrollo Local Sostenible
- Tecnología y materiales de la construcción. Desarrollo de viviendas. Conservación del Patrimonio.
- Manejo y uso racional del agua. Gestión integrada de recursos hídricos.
- Desarrollo industrial sidero-mecánico, metalúrgico, manufacturero y otros. Producción y recuperación de piezas y equipos.
- Ciencias Básicas (Matemática, Física, Química, Biología y otros).
- Perfeccionamiento empresarial y técnicas avanzadas de dirección.
- Perfeccionamiento de la pedagogía, la tecnología educativa y la gestión universitaria, así como la gestión del conocimiento y la innovación para el desarrollo.

III. Perspectivas de la gestión de proyectos de cooperación internacional en las universidades cubanas

No obstante, aún cuando los resultados anteriormente esbozados son expresión de un trabajo sistemático y bien enfocado, los mismos no satisfacen aún las potencialidades y necesidades de las universidades y centros de investigación. En ellos sigue evidenciándose la ausencia de mecanismos efectivos que permitan implementar una mejor gestión del ciclo de proyectos. Por tanto, resultará medular en aras de avanzar con más precisión en esta dirección que:

- Las universidades y centros de investigación donde aún no existan grupos de trabajo o **algún mecanismo específico para fomentar la organización de la gestión de proyectos, deberán trabajar en su constitución**, pues resulta necesario, para garantizar no sólo la calidad de los proyectos sino también la dimensión de universidad de los proyectos que se presentan por los docentes de una especialidad dada. La experiencia de los CES que han logrado constituir grupos de trabajo para fomentar estas actividades es muy positiva y los resultados así lo demuestran, por lo que debe ser una práctica el socializarlos en todas las instituciones, observándose lógicamente las especificidades de cada uno de los CES y UCT. Ese grupo permitirá un mejor control de esta actividad, vital para la internacionalización, y posibilitará una mayor efectividad en la utilización de las diferentes fuentes de financiamiento que son posibles en cada momento.
- **Se perfeccione la gestión de información sobre oportunidades de cooperación y la identificación de espacios de cooperación** para proyectos internacionales, tanto con contrapartes en el extranjero como en frontera, que potencien acciones con universidades, centros de investigaciones, empresas, organizaciones no gubernamentales para el desarrollo, fundaciones y otros actores internacionales de interés para la cooperación. Este proceso debe hacerse desde las propias universidades, al margen de los esfuerzos que se realizan centralmente a tales efectos por el Grupo de Proyectos Internacionales de la Dirección de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación Superior. Los grupos de proyectos por cada universidad y centro de investigación del MES coadyuvará a la mejor y más eficiente difusión de las oportunidades que se tienen y cómo transcurre el uso de las mismas por el centro en cuestión.
- **Se continúe fomentando una cultura de alianzas nacionales en función de la cooperación internacional**, tanto como ejecutores de los proyectos, como para el financiamiento de los mismos. Este aspecto es aún insuficiente en nuestras universidades y centros de investigación, pues en reiteradas ocasiones se pierden espacios internacionales de cooperación por no saber aprovechar óptimamente las potencialidades de que se dispone como parte del sistema cubano de educación superior.
- **Se consolide la identificación de contrapartes internacionales** tanto como ejecutores de los proyectos como para el financiamiento de los mismos, aspecto este que es aún insuficiente en nuestras universidades y centros de investigación.

Es importante que se logre mantener vínculos internacionales de nuestras instituciones superiores con el mayor número de universidades del mayor número de países dispuestos a establecer relaciones con nosotros, por lo enriquecedor que resulta y lo fortalecedor para unas relaciones de paz, amistad y colaboración mutua.

IV. Conclusiones

A partir de lo expuesto en el presente trabajo se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Los resultados alcanzados en la gestión de proyectos de cooperación internacional desde el triunfo de la Revolución hasta la fecha, han contribuido al desarrollo de la educación superior en la red de centros adscriptos al Ministerio de Educación Superior.
- En el periodo comprendido desde 1959 hasta 1996, los proyectos de cooperación al desarrollo que se ejecutaron se desarrollaron fundamentalmente a través de Organismos del Sistema de Naciones Unidas
- Desde 1986 a la fecha, la mayoría de los proyectos de cooperación al desarrollo han sido ejecutados con el financiamiento de Agencias de Cooperación Internacional, Organizaciones No Gubernamentales y la cooperación descentralizada.
- Para alcanzar un nivel alto de gestión de proyectos de cooperación internacional, logrando un buen nivel de aprobación de los proyectos presentados, es necesario continuar perfeccionando el dominio de las herramientas de elaboración, planificación, evaluación y manejo de proyectos de cooperación internacional, que permitan facilitar el trabajo a los profesores e investigadores y lograr éxitos en la aprobación y ejecución de proyectos internacionales
- La cultura de proyectos se ha ido incrementando paulatinamente, pero la forma más clara de alcanzarla es logrando que la mayor cantidad de grupos de profesores, investigadores y funcionarios entren en contacto con el mundo de la cooperación internacional a través de la gestión de proyectos y desarrollando acciones de capacitación en esta esfera.
- La Educación Superior cubana deberá proponerse metas concretas a alcanzar en cuanto a la cantidad de proyectos financiados en cada año para mantener la tasa de crecimiento que se ha manifestado históricamente que es de alrededor de un 10% anual

V. Bibliografía

1. Clark, I. 1930. Cooperación entre las entidades científicas profesionales y culturales y de formación de asociaciones de índole especial, que formula proyectos de carácter internacional. Ed. Carea y CAS, La Habana (Documento)
2. CNCU (1962). Informe del Secretario Permanente de la Comisión Cubana de la UNESCO a la XII Conferencia General de la UNESCO.
3. Cruz, Miguel A. (1993) La colaboración bilateral y multilateral del Ministerio de Educación Superior de Cuba. Importancia de los Organismos Internacionales de Naciones Unidas.
4. Documento de Proyecto (1967). Fortalecimiento de la enseñanza e investigación de las ciencias básicas en la Universidad de La Habana. Solicitud de asistencia al PNUD. UH (1967)
5. DRI-MES (1988) Orientaciones para el trabajo con relación a los proyectos con organismos internacionales (Documento de trabajo).
6. DRI-MES (1996-2006) Informes de balance de la actividad de relaciones internacionales (Documentos de trabajo).
7. Fundora, R; Rodríguez, H y Hernández, R. (2008). Experiencias y perspectivas de la gestión de proyectos de cooperación internacional en las universidades cubanas adscriptas al Ministerio de Educación Superior. Congreso Internacional de Educación Superior "Universidad 2008". Memorias. La Habana, Cuba.
8. HEGO A

9. Lichowsky L; Bernuy, Leena; Ayala, Citlali y Madera, Inmaculada (2004). Las Universidades Latinoamericanas y su papel en el ámbito de la cooperación internacional al desarrollo. Congreso Internacional de Educación Superior "Universidad 2004". Memorias. La Habana, Cuba.
10. Rodríguez, H, Fundora, R., y Hernández, R. (2010). El impacto de los proyectos de cooperación internacional en la internacionalización de la educación superior cubana. Congreso Internacional de Educación Superior "Universidad 2010. Memorias. La Habana, Cuba.
11. Soto, Idania (1987). Asistencia y Cooperación Técnica del OEIA. Su implementación en Cuba. DRI-SEAN (Documento no publicado)
12. UH (1983) Fortalecimiento de la enseñanza e investigación de las Ciencias Básicas en la Universidad de La Habana: solicitud de asistencia al PNUD (Documento de proyecto)
13. UNESCO (1983) Fortalecimiento de las Facultades de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Central de Las Villas: resultados y recomendaciones. Informe presentado para el gobierno de Cuba por la UNESCO.
14. Universidad de Guatemala (1949). Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas: Recomendaciones y Resoluciones.
15. Universidad del País Vasco. Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional. Diccionario de Acción Humanitaria Cooperación al Desarrollo (2004)
16. Vigil, C. (2001) Algunas ideas claves para la gestión de proyectos internacionales de las universidades cubanas. ENPES, La Habana.