

LA GLOBALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Universidad colombiana en la era de la disrupción

Jorge Uribe Roldán

Doctorando. Código No. 2010199016

Director:

Dr. Jesús Alfonso Cárdenas Páez

Énfasis Lenguaje y Educación


Universidad Pedagógica Nacional

Doctorado Interinstitucional en Educación

Bogotá, noviembre de 2018

Por Sau Hing


a Ana y Luisa...

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 5	


1. Información General	
Tipo de documento	Tesis Grado Doctoral
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	LA GLOBALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR <i>La Universidad colombiana en la era de la disrupción</i>
Autor(es)	Uribe Roldán, Jorge
Director	Jesús Alfonso Cárdenas Páez
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 130p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	GLOBALIZACIÓN; INTERNACIONALIZACIÓN ; EDUCACIÓN SUPERIOR

2. Descripción
<p>Este trabajo de grado pretende explicar el impacto del fenómeno de la globalización en la educación superior, con el propósito de identificar y caracterizar elementos comunes asociados a la dimensión internacional de la educación para proponer un modelo de internacionalización para las instituciones de educación superior en Colombia que les permita responder a las fuerzas de dicho fenómeno.</p> <p>Igualmente, examina la forma como las IES han afrontado los retos y respondido a las amenazas y oportunidades que el actual escenario internacional les ha impuesto.</p>

3. Fuentes
<p>Aguiló Bonet, A. J. (2009). La Universidad y la Globalización Alternativa: Justicia Cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. <i>Nómadas Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas</i>, 22(2). Madrid: Universidad Complutense.</p> <p>Appadurai, A. (1996). <i>La globalización y la imaginación en la investigación</i>. Recuperado de http://www.fhuc.unl.edu.ar/sociologia/paginas/biblioteca/archivos/Appadurai%203.pdf</p> <p>Banco Mundial. (2017). <i>Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe</i>. Recuperado de http://blogs.worldbank.org/education/es/momento-decisivo-la-educacion-superior-en-am-rica-latina-y-el-caribe</p> <p>Bello, W. (2000). Praga 2000: Hacia un mundo desglobalizado. <i>Resistencias Mundiales. De Seattle a Porto Alegre</i>. Recuperado de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/seattle/bello1.pdf</p> <p>Bloom, D; Canning D; Chan Kevin. (2005). <i>Higher education and economic development in Africa</i>. Harvard University.</p> <p>Bonal, X, Tarabini-Castellini, A. & Verger, A. (2007). <i>Globalización y educación, textos fundamentales</i>. Miño y Dávila Editores. pp. 13-35</p> <p>Buarque, C. (2005). "La universidad sin fronteras". <i>Seminario Internacional la Internacionalización del Conocimiento: Un desafío para las redes de cooperación regionales</i>. Buenos Aires.</p> <p>Buchbinder, H. (1993). "The Market Oriented University and the Changing Role of Knowledge". <i>Higher Education</i>, 26 (3), pp. 331-347.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONSTITUCIÓN 1955</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 5	

- Castro Álvarez, U. (2007). *La relación global – local: sus implicaciones prácticas para el diseño de estrategias de desarrollo*. Real Academia Iberoamericana Local – Global.
- Chakrabarty, D. (2009). *El humanismo en la era de la globalización y la descolonización y las políticas culturales*. Argentina: Kats Editores.
- Cres. (2018). *III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe Declaración*. Córdoba, Argentina, 14 de junio. Recuperado de <https://www.ucc.edu.co/sitios/catalogo/SiteAssets/Lists/saladeprensa/poranyomes/Descargar%20aqu%C3%A9D%20conclusiones%20del%20evento.pdf>
- Dale, R. & Robertson, S. (2002). Interview with Boaventura de Sousa Santos. *Globalization, Societies and Education*, 2 (2), pp. 147-160.
- De Sousa Santos, B. (2009) *“Una epistemología del sur; la reivindicación del conocimiento y la emancipación social”*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Siglo XXI Editores. México.
- Didou Aupetit, S. (2005). *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y en el Caribe: principales problemáticas*. México: UNESCO, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.
- Ferguson, N. (2012). *Civilización Occidental y el resto*. Editorial Debate.
- Ferreira, M. M.; Avitabile, C.; Botero Álvarez, J.; Haimovich, F. & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe*. Grupo Banco Mundial. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf>
- García, Rolando. (2013) *Sistemas Complejos, Cla.De.Ma*. Filosofía de la Ciencia. Barcelona: Editorial Gedisa. p.19
- Gordon, S. (1995). *“Historia y Filosofía de las Ciencias Sociales”*. Barcelona: Ariel.
- Huntington, S. (1993). El choque de civilizaciones. *Foreign Affairs*, 72(3), Verano.
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf>
- Knight, J. (2004) “Internationalization Remodelled: Definitions, Rationales and Approaches” in *Journal for Studies in International Education*, 8(1).
- Knight J. & Wit. (eds). (1997). *Internationalization of higher education in Asia Pacific countries*. Amsterdam: European Association for International Education
- Meek, L.; Teichler, U. & Kearney, M. L (eds.). (2009). *Higher education, research and innovation: changing dynamics*, Alemania. International Center for Higher Education Research Kasse (INCHER-Kassel), Unesco.
- Medina Vásquez, J. & Ortégón, E. (2006). *Manual de prospectiva y decisión estratégica: bases teóricas e instrumentos para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas: CEPAL.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2005). *Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras*. Conferencia General 33ª Reunión, documento núm. 33C/42, París.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (s.f.). *Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, Conferencia Regional de Educación Superior 2008*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>
- PNUD – Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (s.f.). *Objetivos de desarrollo sostenible, Colombia: Herramientas de aproximación al contexto local*. Recuperado de <http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/ODM/undp-co-ODSColombiaVSW-2016.pdf>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En La colonialidad del poder, eurocentrismos y ciencias sociales. *Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires Clacso.
- Red Alma Mater. (2010) *Serie: Documentos Institucionales*. Área Misional Académica, Internacionalización.
- Revista Dinero. (2016). *La clave para entender el surgimiento de la cuarta revolución industrial*. Recuperado de <https://www.dinero.com/economia/articulo/la-cuarta-revolucion-industrial-explicada-por-el-foro-economico-mundial/219412>

	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 5

Salmi, J. (2009). *El desafío de crear universidades de Rango Mundial*. Washington, D.C. Banco Mundial: Mayol Ediciones S.A

Sassen, S. (2010). *Territorio, autoridad y derechos. De los ensamblajes medievales a los ensamblajes globales*. Buenos Aires: Editorial Kats.

Sassen, S. (2007). Una sociología de la Globalización. Ed. Katz. Conocimiento (2007) pp 11-23

Sklair, L. (1999) "Competing conceptions of globalization". *Journal of world-systems Research*, Vol. 2, Summer, pp. 143-163.

The Economist. (2006). *The Battle for Brainpower, A survey of Talent*. (October 7th). Special Report. Recuperado de <https://www.economist.com/special-report/2006/10/05/the-battle-for-brainpower>

UNESCO-IESALC. (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005. La Metamorfosis de la Educación Superior*. Caracas –Venezuela: Editorial Metrópolis.

UNESCO. (2015). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. Ediciones Unesco.

UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Comunicado, sede la Unesco, Paris, 5-8.

Uribe Roldan, J. (2011). Del discurso a la realidad. Red de Universidad Públicas del Eje Cafetero colombiano: Alma Mater. *Innovación Educativa*, 11(56). México: Instituto Politécnico Nacional.

Uribe Roldan, J. (2009). *Lineamientos de política y guía práctica para la internacionalización de las Universidades de la Red*. Red Alma Mater: Serie de Documentos Académicos.

Uribe Roldan, J. (2008). *Educación terciaria transfronteriza: Una nueva perspectiva para la integración*. Bogotá: Organización del Convenio Andrés Bello, Colciencias.


UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Informe Mundial. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Ediciones Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

4. Contenidos

El primer capítulo, titulado Educación Superior y Globalización que recoge el análisis teórico sobre el debate epistemológico y político de la globalización y de la educación superior como fenómenos que se confrontan, y que presentan tanto divergencias como convergencias, producto de unas realidades asociadas a las mismas fuerzas del cambio global en las primeras décadas del siglo XXI. Allí, además de identificar y describir el alcance de esas fuerzas, se justifica la postura crítica frente a las dialécticas del poder y las confrontaciones que surgen entre las tesis del neoliberalismo y las tesis de la decolonialidad.

El segundo capítulo, titulado Educación Superior y escenarios en la era de la disrupción, propone tres escenarios de futuro sobre la educación superior en Colombia, teniendo como referente y punto de partida los resultados obtenidos en el ejercicio de prospectiva para la educación superior y la transformación productiva. Al identificar las tendencias en la educación superior se buscó con estos escenarios enmarcar la realidad Colombiana en el contexto presente y futuro de la educación bajo las fuerzas de la globalización y plantear los interrogantes que de ellos se derivan.

El tercero, titulado Educación Superior y el Modelo de Internacionalización, recoge los resultados obtenidos en los trabajos de campo adelantados por el investigador y se propone el modelo de internacionalización, junto con los elementos que componen los grados o niveles de internacionalización frente al conjunto de indicadores de internacionalización propuesto.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXOS EDUCACIONALES</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 5	

5. Metodología

La metodología sobre la cual descansa este proyecto de investigación, además de circunscribirse a los enfoques del marco teórico planteado, se basa en lo que se conoce en el ámbito de la investigación en educación internacional (Bray, 2008) como los estudios comparados en educación superior y en educación internacional.


Con el fin de cumplir los objetivos el problema de investigación fue abordado bajo una postura epistemológica analítica y crítica de carácter cualitativo-interpretativo que se sustenta en los métodos de la investigación social alternativa propuesta por Páramo & Otálvaro (2006).

Adicionalmente, el diseño metodológico se desarrolla a partir de las siguientes actividades:

1. La revisión de la literatura científica más relevante producida y catalogada en los últimos 20 años (2000-2010) en las bases de datos Web of Knowledge y Google Advance Search Function en función de los términos de búsqueda Globalización, educación superior e internacionalización, tanto en español como en inglés como palabras clave de búsqueda.
2. El análisis comparado de los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe y la formación de la política pública en educación superior para determinar a partir de la interpretación empírica, la manera como la política internacional de educación, formulada desde los organismos internacionales de la educación, ha sido interpretada y formulada a nivel nacional de manera general en las reformas a la educación superior puestas en marcha en los últimos 20 años en América Latina y el Caribe.
3. El trabajo de campo adelantado con las instituciones de educación superior públicas seleccionadas que participaron el proyecto MEN/ASCUN 2011-2012 sobre la internacionalización de la educación superior en Colombia, y la construcción del estudio de caso donde a través de diferentes metodologías de investigación como grupos focales, presentaciones formales y clasificación múltiple de ítems se recopilaban los resultados para proponer un modelo de política institucional de internacionalización y la formularon una matriz y unos indicadores de internacionalización a partir de la construcción de un modelo de internacionalización.

6. Conclusiones

- Las universidades colombianas se han acercado a la internacionalización en forma cautelosa, aceptando efectivamente la importancia capital que tiene hoy para avanzar en el desarrollo, competitividad y proyección institucional, no todas la perciben como un verdadero *proceso integrador* de largo alcance, que, además de beneficiar los procesos académicos de la institución, impacte a partir de sus bondades y avances, en el desarrollo social de la región. Algunos siguen cuestionando los aspectos positivos de una *apertura educativa*.
- La internacionalización no debe entenderse solo como un proceso unidireccional y externo, basado exclusivamente en la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores sino como un proceso de doble vía en el que la llamada internacionalización en casa enriquezca toda la comunidad académica, el campus y su efecto se transmita a la región.
- La internacionalización de la educación superior en el mundo, en América Latina y el Caribe y en Colombia es un hecho innegable y una realidad apremiante que se está manifestando de manera volátil, incierta, compleja y ambigua generando en ocasiones situaciones disruptivas que ameritan repensar sus nuevos desarrollos, alcances e impactos, así como replantear las estrategias en las universidades.
- La creciente internacionalización de Colombia como resultado de procesos de apertura económica, acompañada de las complejidades de la integración solidaria latinoamericana en el contexto político mundial, está demandando acciones conjuntas urgentes de todos los estamentos nacionales incluidas las instituciones de educación superior. Su activa participación como factor de convergencia frente a la generalizada integración de la economía global debe contribuir decididamente a la internacionalización de las regiones, los sectores productivos, las empresas y los individuos en condiciones de equidad.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 5	

- El rápido avance de las sociedades del conocimiento como consecuencia de la consolidación de la revolución de la informática y las telecomunicaciones, frente a las enormes desigualdades de las economías desarrolladas, emergentes y en transición, está ampliando la brecha del conocimiento a niveles intolerables. Las instituciones de educación superior como *productoras de conocimiento* deben actuar con rapidez para hacer del conocimiento la llave de la competitividad, la innovación, el cambio y la transformación productiva y social de sus países y de las regiones en donde actúan.
- Las nuevas mega-tendencias de la educación superior de alcance planetario determinadas por una intensa movilidad con características transfronterizas la están orientando a nuevos estadios de desarrollo y transformando el paradigma universitario que no pueden ser ajenos a las instituciones de educación superior colombianas.
- Tendencias como la Educación superior y el desarrollo regional, los cambios demográficos y las migraciones, la educación superior y la sustentabilidad frente al cambio climático, la educación superior y la ciudadanía global, y la internacionalización de la ciencia, entre otras, ofrecen nuevas oportunidades a la vez que enormes riesgos e incertidumbres, que por su naturaleza global-regional-local deben ser abocados con nuevas visiones que reconcilien esa triple dimensión espacial, con la propia identidad y diversidad de Colombia y de América Latina y el Caribe.

Elaborado por:	Jorge Uribe Roldán
Revisado por:	Jesús Alfonso Cárdenas Páez

Fecha de elaboración del Resumen:	20	08	2019
--	----	----	------

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	12
 CAPÍTULO PRIMERO	
EDUCACIÓN SUPERIOR Y GLOBALIZACIÓN.....	20
1. Globalización e Internacionalización	20
1.2 La educación superior y la dialéctica del poder	28
 CAPÍTULO SEGUNDO	
EDUCACIÓN SUPERIOR Y ESCENARIOS DE FUTURO	33
2.1 Educación terciaria transfronteriza; Significado y alcance	33
2.2 Tendencias	38
2.2.1 Cambios demográficos y movilidad.	39
2.2.2 Igualdad y equidad.	42
2.2.3 La Educación superior y el comercio de servicios.	43
2.3 Internacionalización de las universidades y el contexto regional	49
2.4 Educación terciaria transfronteriza y desarrollo	60
2.5 Hacia la construcción de escenarios de futuro en educación superior en Colombia.....	64
2.5.1 Escenario N° 1. El presente de la educación superior en Colombia y en América Latina y el Caribe.....	68
2.5.2 Escenario N° 2 - Educación Terciaria para la competitividad.....	72
2.5.3 Escenario N° 3 - Colaboración para la Innovación.	75
2.5.4 Escenario N° 4 - Espacios comunes de Integración.	78
 CAPÍTULO TERCERO.....	
EDUCACIÓN SUPERIOR Y UN MODELO DE INTERNACIONALIZACIÓN.....	82
3.1 Escenario contextual a partir de las Instituciones de educación superior	82
3.2 Una experiencia práctica como justificación y punto de partida	86
3.3 Experiencias compartidas y consensos. Hacia una definición operativa de la internacionalización en Colombia.....	90

3.4 Dimensiones y elementos de la internacionalización. Hacia la construcción de un modelo de internacionalización para las instituciones de educación superior en Colombia	94
3.4.1 Dimensión institucional.	96
3.4.2 Dimensión académica y curricular.....	97
3.4.3 Dimensión de la investigación.	97
3.4.4 Dimensión de la cooperación.....	98
3.4.5 Dimensión del desarrollo.	99
3.5 Herramientas de autodiagnóstico para determinar el nivel de internacionalización	102
3.6 Indicadores de internacionalización.....	107
3.7 Lineamientos de la política de Internacionalización.....	115
REFLEXIONES FINALES.....	123
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Escenarios de futuro posibles. Desarrollos clave para su construcción	67
Figura 2. Modelo para la internacionalización	101

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Niveles de internacionalización	103
Tabla 2. Indicadores de internacionalización.....	110

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de grado pretende explicar el impacto del fenómeno de la globalización en la educación superior, con el propósito de identificar y caracterizar elementos comunes asociados a la dimensión internacional de la educación para proponer un modelo de internacionalización para las instituciones de educación superior en Colombia que les permita responder a las fuerzas de dicho fenómeno.

Del mismo modo, y a partir del trabajo de campo adelantado en instituciones de educación superior públicas en Colombia, se examinará la forma como estas han afrontado los retos y respondido a las amenazas y oportunidades que el actual escenario internacional les ha impuesto.

Sin duda, la educación superior se encuentra hoy trasegando por un escenario *disruptivo* determinado por un cambio de época denominada ahora como *La cuarta revolución industrial* por el Foro Económico Mundial de Davos. K. Schwab (2016), donde la convergencia de los rápidos avances de las tecnologías digitales, físicas y biológicas, de gran alcance y envergadura, no sólo están transformado al individuo, sino que fundamentalmente están empezando a cambiar la misma forma como ese individuo vive, trabaja y se interrelaciona (Revista Dinero, 2016).

La interpretación que los principales actores del sistema de educación superior en Colombia, le dan a la dimensión internacional permitió proponer un modelo de internacionalización que además contribuya al debate sobre este tema en el contexto de la educación superior en Colombia y al avance de otras investigaciones científicas interdisciplinarias y transdisciplinarias que asuman las problemáticas de la educación superior y el papel de la universidad colombiana en el marco dinámico y cambiante de la cuarta revolución industrial en la segunda década del siglo XXI.

Los resultados y reflexiones planteadas aquí son el resultado de 15 años de experiencia universitaria tratando de identificar, conceptualizar, debatir y experimentar con líderes universitarios y con universidades de varias regiones de Colombia el problema de la internacionalización de la educación superior en Colombia, ocurrida a la par con el fenómeno globalizador.

De igual manera, son producto del trabajo de investigación individual, talleres y seminarios debate en el aula, así como el trabajo de campo desarrollado en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la UPN.

Las pasantías internacionales en Australia (2011) y Argentina (2013), las actividades dirigidas de carácter editorial con la Revista Innovación Educativa del Instituto Politécnico Nacional de México (2013), la participación en el programa de internacionalización con el Ministerio de Educación Nacional/ASCUN (2010) para 15 universidades regionales, la asesoría a la Red de Universidades Públicas del Eje Cafetero colombiano (2011), las ponencias nacionales e internacionales presentadas y publicadas por la Universidad de Sydney (2013) y la Universidad de Fordham en Nueva York (2014) y el ejercicio de la decanatura del Colegio Administrativo en la Institución Universitaria Colegios de Colombia UNICOC de Bogotá (2012-2015); adelantadas todas como actividades académicas encaminadas a la candidatura a doctor en educación.

De la misma manera la reflexión y confrontación con pares locales e internacionales, y con los jurados vinculados a este trabajo de tesis, contribuyeron sin duda a fundamentar una postura crítica frente al problema de investigación, para afinar su enfoque analítico y redefinir la metodología para precisar el análisis de variables y mega tendencias que permitieran definir una dimensiones que condujeran a proponer el modelo con sus respectivas herramientas de aplicación.

Tres ideas fuerza orientaron esta investigación y permitieron darle un sentido analítico práctico: Primero, las teorías de la complejidad, animadas inicialmente por el profesor Edgar Morin, uno de los filósofos más destacados de la actualidad, posteriormente desarrolladas como una propuesta metodológica en el ámbito de la educación, por Davis & Samara (2007) en la Universidad de Alberta en Canadá entre otros.

Indudablemente, las investigaciones preliminares, producto de la revisión de la literatura, apuntaban a que nos enfrentábamos a una realidad compleja que difícilmente podía ser simplificada teóricamente, así como abordada como objeto de estudio de manera aislada, sin tomar en consideración el carácter transdisciplinario de los elementos emergentes que constituían el sistema.

Bien lo decía Morín: “La complejidad se impone de entrada como imposibilidad de simplificar; ella surge allí donde la unidad compleja produce sus emergencias, allí donde se pierden las distinciones y claridades de las identidades y las casualidades, allí donde los desórdenes y las incertidumbres perturban los fenómenos,...allí donde las antinomias hacen divagar el curso del razonamiento (citado por: García, 2013, p. 19).

Las complejas realidades de lo que podría llamarse la segunda mundialización en el nuevo milenio, ponen a los sistemas de educación superior en un estado de incertidumbres donde las fuerzas del cambio global, como lo analizamos en el capítulo primero, confirman que efectivamente no estamos viviendo una época de cambios, sino por el contrario, vivimos un cambio de época; o mejor, en un interludio de caos fértil, donde las teorías de la complejidad entre otras aportan nuevos elementos analíticos y visiones que nos separan de los viejos paradigmas, que en el campo de la educación, insisten en la modernización de la obsolescencia.

La segunda, basada principalmente en las tesis de la epistemología del sur, del sociólogo, académico y pensador portugués Boaventura de Sousa Santos (2009), quien además de proponer en el contexto latinoamericano una nueva teoría crítica que confronte los imaginarios de la globalización neoliberal, nos invita a "tomar distancia" de la visión eurocéntrica, neoliberal y hegemónica de la globalización. A partir de una serie de desbloques epistemológicos es posible entonces encaminarse hacia la promoción de una interculturalidad igualitaria y pluralista que conduzca a un verdadero encuentro "postcolonial" (p. 23).

En otras palabras, una crítica de la modernidad global, arraigada epistemológicamente en el pensamiento espacial que permite identificar la coexistencia simultánea de las diferencias.

En efecto, el carácter transfronterizo de la dimensión internacional de la educación, las tensiones entre lo global y lo local, y esos ensamblajes y des-ensamblajes. Sassen (2010), que ocurren yuxtapuestos en el espacio y en el territorio, obligan al investigador a tener presente ese referente geográfico espacial y sus propias singularidades, para la construcción de nuevas narrativas, sobre nuevos imaginarios de la realidad social de alguna manera confrontados con la visión occidental del mundo (Appadurai, 1996).

La tercera idea fuerza, radica en el hecho de que los avances en la investigación científica de fenómenos macro sociales complejos, como la educación superior, le permiten hoy al investigador u observador riguroso asumir diferentes posturas epistemológicas y adoptar enfoques analíticos diversos, para construir modelos de interpretación más flexibles, que apartados del determinismo cualitativo-cuantitativo, permitan abordar el problema social que se pretende resolver de una manera intersubjetiva, sin que ello signifique alejarse de la búsqueda de la verdad.

La globalización es hoy un fenómeno altamente diferenciado, de carácter no neutral, que envuelve y permea ámbitos tan diferentes como el económico, político, social, cultural, ambiental y demográfico entre otros, y las controversias que suscita tocan con fuerza los debates académicos que discurren entorno a los temas de la modernidad.

Factores como su carácter transfronterizo, la pérdida del rol del estado-nación como único árbitro, catalizador o detentor de la construcción de identidad nacional, así como la velocidad y alcance de las comunicaciones, asociadas al acceso instantáneo a la información y el dialogo en el mundo, sin duda la han exacerbado.

Así mismo, los sistemas nacionales e internacionales, las universidades y demás instituciones de educación superior, están siendo presionados por políticas, programas, agendas, métricas y acciones que provienen de nuevos y diversos actores, tanto nacionales como internacionales y globales, así como de constantes fuerzas endógenas y exógenas que emergen de un complejo escenario internacional; Fuerzas que generan además de cambios bruscos e inesperados, incertidumbres y fricciones que por su variabilidad y grado de interacción, difícilmente pueden ser simplificados o explicadas por las tradicionales teorías de la causalidad.

La mercantilización, la europeización e incluso la homogenización de la educación superior, para mencionar algunos de los rótulos con que se asocia este fenómeno internacional, son términos en muchos casos desarrollados a partir de contextos de múltiples interrelaciones de nuevos actores, incluso no estatales, y sobre narrativas, interpretaciones y representaciones teóricas aferradas a determinismos socioeconómicos y geográficos, sesgos políticos, sospechas interculturales, lugares comunes o paradigmas irreconciliables.

Descifrar por tanto los códigos de la globalización es una tarea cada vez más importante en el debate sobre el futuro de la educación en el mundo.

Sin embargo, en América Latina, y concretamente en Colombia las "partes interesadas" que gravitan alrededor de los sistemas de educación superior o el sector de la educación terciaria, han abordado el problema de la internacionalización de la educación superior de manera diversa, en la mayoría de los casos desde los ámbitos político y económicos generándose tensiones todavía no resueltas en el plano de las interpretaciones teórico-prácticas traídas del campo de la ciencia política, al ámbito de las ciencias de la educación.

La postura crítica que inicialmente nos llevó a formular como problema de investigación la relación del fenómeno de la globalización con la educación superior, como dos ámbitos diferentes que tienden a converger; postura que a todas luces se basaba en un pensamiento lineal que esperaba dar una respuesta causa-efecto, fue la misma que nos permitió, a medida que se adelantaba la investigación, reconocer las ideas de la complejidad para entender que realmente en los últimos veinte años el debate sobre la educación superior, se viene desarrollando alrededor de nuevas tensiones y nuevas narrativas, cuya interpretación exigía una posición epistémica diferente.

La realidad, tanto epistémica como social entre el fenómeno de la globalización y la educación superior, desafiaba todo análisis reduccionista y simplificador, y abría las puertas a un enfoque de investigación basado en el pensamiento espacial para interpretar el fenómeno sobre lógicas distintas y entender con mayor objetividad el significado y alcance de lo que se percibía como una educación superior internacional, transfronteriza y globalizada.

En ese sentido, este trabajo es el resultado de ese viraje epistémico, que igualmente significó el desarrollo de una estrategia metodológica diferente que guiara el camino de la investigación y la interpretación de los resultados hacia la formulación de un modelo de internacionalización que

serviera como guía a los procesos de internacionalización que emprendieran las universidades colombianas.

A partir de los resultados y el modelo aquí propuesto, se busca ofrecer a los diferentes actores implicados en el sistema, una manera de conceptualizar y contextualizar la internacionalización, así como para medir o evaluar su desempeño en esta materia para facilitar la incorporación de los elementos de la dimensión internacional que propone el modelo, en la toma de decisiones estratégicas y para la formulación de sus políticas, estrategias y acciones frente a la internacionalización.

De igual manera, se espera contribuir al debate y al avance de otras investigaciones científicas, que sirvan de fundamento a nuevas teorías, modelos e interpretaciones alternativas sobre el papel de la educación superior en el ámbito global.

En este orden de ideas, el trabajo se ha estructurado en torno a tres capítulos que dan cuenta de los resultados obtenidos por el investigador y que le permiten proponer el modelo de internacionalización:

El primero, titulado Educación Superior y Globalización que recoge el análisis teórico sobre el debate epistemológico y político de la globalización y de la educación superior como fenómenos que se confrontan, y que presentan tanto divergencias como convergencias, producto de unas realidades asociadas a las mismas fuerzas del cambio global en las primeras décadas del siglo XXI.

Allí, además de identificar y describir el alcance de esas fuerzas, se justifica la postura crítica frente a las dialécticas del poder y las confrontaciones que surgen entre las tesis del neoliberalismo y las tesis de la decolonialidad. Este capítulo es el resultado del análisis teórico sobre la materia.

El segundo capítulo, titulado Educación Superior y escenarios en la era de la disrupción, propone tres escenarios de futuro sobre la educación superior en Colombia, teniendo como referente y punto de partida los resultados obtenidos en el ejercicio de prospectiva para la educación superior y la transformación productiva adelantados por el investigador con Colciencias y la organización intergubernamental del Convenio Andrés Bello basados en el estudio de *forecasting*, que empleó como instrumento la técnica Delphi, dirigida a más de 2447 expertos en los campos de la educación superior y de las tecnologías emergentes, pertenecientes a los doce países del Convenio Andrés Bello. Al identificar las tendencias en la educación superior se busca con estos escenarios enmarcar la realidad Colombiana en el contexto presente y futuro de la educación bajo las fuerzas de la globalización y plantear los interrogantes que de ellos se derivan.

El tercero, titulado Educación Superior y el Modelo de Internacionalización, recoge los resultados obtenidos en los trabajos de campo adelantados por el investigador en los proyectos ASCUN-MEN para la internacionalización de las universidades colombianas donde directamente se trabajó con las comunidades académicas y directivas de las Universidades Francisco de Paula Santander de Cúcuta y el Instituto Superior de Educación Rural ISER de Pamplona, Norte de Santander, la Universidad del Quindío, Risaralda y el Instituto Tecnológico del Putumayo de Mocoa, Putumayo, junto con la Red de las cinco universidades públicas del Eje Cafetero Colombiano, Red ALMA MATER; los cuales permitieron llegar a la construcción no solamente de una guía de autodiagnóstico sobre el nivel de internacionalización, sino a la formulación del modelo mismo de internacionalización que propone este trabajo.

CAPÍTULO PRIMERO

EDUCACIÓN SUPERIOR Y GLOBALIZACIÓN

1. Globalización e Internacionalización

En los últimos 20 años si algún fenómeno social parece haber desencadenado cambios de paradigmas en los marcos explicativos de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales, ese ha sido el de la globalización.

A pesar de tratarse desde el punto de vista conceptual, de un fenómeno multidimensional de especial complejidad Bonal, Tarabini-Castellani y Verger, (2007) sobre el cual existen diversas posturas epistemológicas e ideológicas, el consenso generalizado es que este fenómeno tanto por su complejidad sistémica y por su creciente dinamismo, ya no puede ser objeto de estudio exclusivo de las ciencias económicas o políticas internacionales (p. 13).

Por el contrario, la globalización asociada a las ciencias sociales, a la educación en general y a la educación superior en particular, no sólo ha superado las fronteras físicas y los espacios territoriales (Sassen, 2010), sino también las fronteras epistemológicas; por lo tanto sus desarrollos y efectos en el campo de las ciencias sociales, exigen nuevas explicaciones teóricas e incluso nuevas narrativas que den cuenta de manera objetiva de un fenómeno, y a su vez de una relación que busca ser conceptualizada y contextualizada con rigor científico.

La globalización ya era una palabra de moda a finales del siglo XX, en riesgo de volverse un "cliché" carente de una definición precisa que pudiese ser enmarcada en un campo de actividad determinada, sobre la cual construir discursos o narrativas epistemológicas determinadas (Sklair, 1999).

El problema que surge de manera inmediata apunta en primera instancia a identificar el momento histórico en que la dialéctica globalización-educación superior como fenómeno macro-social aparece en la esfera pública.

Qué tipo de relación o relaciones emergen entonces; cómo se hace manifiesta; qué elementos comunes comprenden; qué tensiones o elementos divergentes se hacen evidentes; son preguntas recurrentes que deben ser resueltas desde el ámbito y bajo las perspectivas analíticas de las ciencias sociales.

Sí se acepta la ocurrencia de este "nuevo fenómeno" en el plano de la discusión histórico social de un cambio de época en el nuevo milenio, así como objeto de estudio, es bien probable que se esté ante una nueva dimensión internacional de la educación superior de especiales características que amerita ser abordada a partir de la óptica de las ciencias de la educación.

Sin duda la literatura sobre el fenómeno de la globalización en general es muy rica y extensa, así como los estudios realizados desde diferentes perspectivas analíticas en los campos económicos, políticos, sociales, culturales, tecnológicos, sociológicos, entre otros Appandurai (2000). Incluso, el fenómeno ha sido abordado bajo ópticas regionales diversas y enfoques geopolíticos contradictorios, convirtiéndolo en objeto interminable de debate, y desde el punto de vista analítico, en una idea no neutral cargada de subjetivismos y a su vez, difícil de caracterizar.

Sin embargo, en el ámbito de la investigación científica en educación superior la idea de la "globalización de la educación superior" como palabra clave y como idea en busca de conceptualización y contextualización, aparece por primera vez en el año de 1993 en la revista académica *"Higher Education"* con el citado artículo del profesor H. Buchbinder (1993) titulado *"The Market Oriented University and the Changing Role of Knowledge"*.

Allí, precisamente se le trataba de dar una nueva interpretación científica al papel de la sociedad del conocimiento en el contexto de las acciones y estrategias de las universidades americanas, como actores clave del sistema de educación y de esta "sociedad emergente" las cuales ya empezaban a encontrar en los mercados no sólo una fuente de financiación, sino también un nueva manera de operar.

Nótese que la génesis de la idea de la globalización aún en el plano de la educación a partir del artículo citado, estuvo siempre asociada a la idea de los mercados entendidos en el contexto de la ciencia económica.

Indudablemente, y transcurridos casi 25 años, el fenómeno no sólo ha rebasado el ámbito de los mercados, sino irrumpido en el ámbito de lo social. Por ello y desde entonces, la asociación globalización-educación superior aparece en el debate científico como un nuevo desafío que debe ser enfrentado por las ciencias sociales y particularmente por los estudios comparados en educación, para producir nuevos enfoques en la construcción de conocimiento científico en esta área, y para aclarar el debate público que tanto en el ámbito social como en el de los mercados que esta relación desencadenó.

En este orden de ideas, uno de retos que se presentan es precisamente examinar y tratar de interpretar de manera crítica los diferentes enfoques post-modernos en el campo de la investigación social, que apartados del rigor normativo y el determinismo empirista, permiten abordar el estudio de fenómenos sociales complejos e interrelacionados como este de la globalización y la educación superior desde diferentes posturas epistemológicas, para identificar elementos comunes o divergentes que permitan contextualizar con mayor objetividad el significado de lo que se conoce como la dimensión internacional de la educación superior, y la

forma como esta debe ser interpretada y articulada tanto en la formulación de la política pública como en las acciones y estrategias de las instituciones de educación superior en Colombia.

Sí se acepta el hecho de que la globalización como fenómeno social de alcance mundial ya no es un concepto neutral, bastaría entonces, como lo plantean los positivistas, Gordon, (1995) simplemente describirlo sin entrar a explicar sus causas, sus efectos o el conjunto de factores que lo componen. La respuesta parece obvia; las causas y efectos de la globalización no sólo han trascendido la esfera de los mercados y de lo meramente local, sino que hoy 25 años después de iniciado el debate, tocan con mayor fuerza las bases del Estado-Nación, su institucionalidad y las relaciones de poder, atravesando tanto la frontera física nacional como la frontera epistémica, hasta el punto de residir en el interior de lo nacional Sassen, (2007) e impactando con mayor intensidad los sistemas nacionales de educación nacional, lo que ha generado como consecuencia, diversas situaciones conceptuales y metodológicas que aún no han sido resueltas.

Reconocer la complejidad de la globalización como objeto de estudio y la tentación a simplificar la categorización de las teorías, así como a tratar de explicar el fenómeno sobre la base de enfoques contrapuestos determinados por la fuerza de los mercados y los desarrollos tecno-productivos de los estados, o por las fuerzas ideológicas y culturales (Huntington, 1993), ha llevado a los investigadores a bandos opuestos donde nuevamente el debate cualitativo y cuantitativo para la apreciación de la información y la formulación de teorías, polariza la investigación exacerbando, lo que llamaba *el malestar de la globalización*.

Alternativamente, y atendiendo al carácter eminentemente histórico-político del fenómeno de la globalización, así como su trascendencia en el plano de las relaciones sociales, las relaciones individuales y los ámbitos sociológico-antropológico de los espacios o territorios culturales nacionales en los que se hace manifiesta, es natural que los individuos construyan sus

propias versiones y narrativas sobre la globalización; y a partir de ellas asuman comportamientos y actitudes frente a sus manifestaciones y desarrollos locales, nacionales y globales.

De allí que Boaventura de Sousa Santos (1995-2009), para construir su teoría de la globalización, parta del supuesto según el cual no existe un fenómeno único, aislado y puro llamado globalización, sino que por el contrario la globalización además de ser “un conjunto de relaciones sociales”, no es un fenómeno homogéneo, natural, ni sigue un curso lineal, inalterable y progresivo. Se trata por el contrario, de un fenómeno de carácter histórico cambiante, no exento de fisuras y contradicciones internas, y por lo tanto el mismo de Sousa Santos considera conceptual y analíticamente conveniente no hablar de una sola y única globalización sino de múltiples y diferentes procesos de globalización (Aguiló, 2009).

Al afirmar De Sousa Santos (2009), que esas globalizaciones se alimentan de choques y tensiones entre fuerzas sociales en disputa, que crean a la vez espacios de confrontación en todos los órdenes, así como luchas de intereses entre grupos sociales enfrentados, lleva indefectiblemente al análisis de unas nuevas relaciones de poder y a una dialéctica que encuentran su sustento epistemológico en la teoría crítica. Así lo corrobora el mismo De Sousa Santos quien, haciendo referencia a esta aproximación epistemológica entre la relación globalización y educación, afirma:

“El impacto de estas transformaciones (capitalismo global y mercantilismo) en la educación son enormes, la educación universitaria está experimentando la globalización neoliberal, liderada por universidades corporativas y universidades tradicionales públicas y privadas que ahora se convierten en universidades globales que exportan sus servicios educativos a todo el mundo. Sin embargo, y

en contraposición las universidades cuentan con una larga tradición de asociacionismo internacional basada en intereses científicos o intelectuales comunes. Este tipo de globalización sigue funcionando hoy en día, y como rehúsa basarse en beneficios y en las reglas del comercio internacional se está convirtiendo en una globalización contra hegemónica” (Santos, 2009).

Del mismo modo en el marco de esa globalización, los sistemas de educación y las instituciones de educación superior están enfrentadas a transformaciones, generalmente impulsadas por las élites económicas y políticas generando una pérdida de carácter propia de la naturaleza de instituciones creadoras de conocimiento; y en ocasiones esa subordinación a los intereses de las élites económica y sociales, excluye las actividades y el desarrollo científico de las universidades con el riesgo de convertir el sistema de educación superior en un subsistema paraestatal formal bajo el control indirecto de esas elites internacionales de corte neo-liberal que obedece los intereses del sector privado. Esta transformación se reorganiza según el modelo de la economía competitiva privada y en la mayoría de los casos los responsables políticos de los planes de educación e incluso de las reformas de la educación superior terminan implementando sin oposición, los derroteros y los cambios generados en el marco de una globalización sin la participación de los afectados.

En este orden de ideas, y para empezar a construir desde el punto de vista epistemológico y en el terreno analítico objetivo una idea sobre la globalización de la educación superior, las interpretaciones hechas por L. Sklair (1999) en su ya famoso artículo “*Competing conceptions of globalization*”, al tratar de agrupar las diferentes posturas epistemológicas para descifrar la globalización desde el punto de vista de las ciencias sociales y lo sociología, son un primer paso

para evitar aquellas polarizaciones y dicotomías que en nada han contribuido a destrabar el debate científico de la globalización.

Categoriza Sklair cuatro enfoques epistemológicos:

1. El enfoque de los sistemas mundiales basado en los estudios de I. Wallerstein sobre las nuevas relaciones de división del trabajo entre países del centro y la periferia en un sistema mundial dominado por el capital.
2. El enfoque de la cultura global y la pérdida de la identidad nacional como consecuencia de la homogenización causada por los medios masivos de información y comunicación en un mundo transfronterizo.
3. El enfoque de la sociedad global basada en las tesis de A. Giddens y otro sobre la conciencia planetaria.
4. El enfoque capitalista global basado en el fortalecimiento del poder corporativo y la emergencia de una nueva clase capitalista global y la cultura del consumismo impulsada por la empresa multinacional global

Cada uno de estos enfoques o nuevos paradigmas, categorizados por Sklair tiene sus fortalezas y debilidades analíticas, y de una manera u otra dan cuenta de una misma realidad social con características distintivas que desde el punto de vista interpretativo y valorativo tienen todas sus seguidores.

Sin embargo, y así lo reconoce Sklair (1999), estos enfoque son de corte occidental, y recogen sin duda las tesis de la colonialidad del poder traducida en el término anglosajón; *The west and the rest*, indicando ciertamente una confrontación ideológica.

Por otro lado, globalización e internacionalización son términos que se utilizan de manera intercambiable como sinónimos para explicar, en el caso de la educación superior, la forma como un estado en particular, junto con sus las instituciones de educación superior y en general el sistema de educación superior considerado como un todo, responden a unas fuerzas externas de carácter global, o en cierta medida asumen una postura que confronta o rechaza dichas fuerzas por considerarlas ajenas a su realidad histórica, social y cultural.

Del mismo modo, es importante hacer una distinción entre lo inter-nacional y lo global, en el sentido de aclarar que la internacionalización es una respuesta a un escenario de características transnacionales o transfronterizas, que en el campo de las ciencias sociales nos plantea toda una serie de desafíos teóricos, metodológicos, e incluso conceptuales, ya que lo global entendido por ahora como una institución, un fenómeno, una práctica discursiva o incluso un imaginario, que trasciende en lo político el ámbito exclusivo del Estado-nación, y al propio tiempo atraviesa las fronteras físicas para habitar parcialmente los territorios y las instituciones nacionales y sub-nacionales.

De ahí la necesidad de intentar desde el punto de vista de las ciencias sociales, apartarse de los enfoques netamente políticos, para entender la globalización como un fenómeno que emerge en los procesos y sistemas sociales, y se materializa en las instituciones nacionales y sub-nacionales, dando lugar a nuevos desarrollos analíticos que se apartan del concepto Estado-nación, abriendo nuevos horizontes en los estudios sociológicos.

No en vano concluía su ensayo Sklair (1999) diciendo que es muy probable que los estudios sobre la globalización que se hagan en los próximos años del siglo xxi, reflejen nuevas posturas epistemológicas no occidentales, reafirmadas por la necesidad de darle a los estudios de la

globalización desarrollos teóricos fuertemente afincados en las agendas de investigación de las ciencias sociales.

Es evidentemente que la educación superior no ha permanecido ajena al fenómeno de la globalización y que ésta, como proceso transformador, impacta todos los procesos sociales, los cuales desde el punto de vista epistemológico, debe ser estudiados y contrastados de manera alternativa, por el carácter multidimensional, multifacético y no neutral del fenómeno mismo.

En ese sentido compartimos la tesis de Bonal, Tabrabini-Castelani & Verger (2007) quienes insisten que “a pesar de existir cierto consenso sobre la relación entre los procesos de globalización y el cambio educativo, las ciencias de la educación parecen relativamente ajenas a realizar un ejercicio de revisión de sus postulados teóricos, modelos de análisis y metodologías de investigación que el mismo cambio social convierte en obsoletos” (p. 2). Por ello aproximarse al estudio de la relación globalización-educación superior implica una postura crítica que en cierta forma balancee los análisis epistemológicos y ontológicos de los diferentes paradigmas, y lleve a una nueva conceptualización que permita desde el punto de vista de las ciencias de la educación proponer un nuevo paradigma alternativo que al propio tiempo permita imaginar y crear un mundo socialmente más justo, en el contexto de una segunda mundialización, de una des-globalización emancipadora o como ahora se le quiere llamar, la cuarta revolución industrial.

1.2 La educación superior y la dialéctica del poder

Como lo reconoce Sklair, estos enfoque son americanos y europeos, y sin duda podríamos decir, para avanzar nuestra tesis propositiva siguiente, que se basan en una visión euro centrista arraigadas en los presupuestos de la colonialidad del poder y aferradas a un patrón de poder

donde el capitalismo y la idea de la modernidad son patrimonio exclusivo de Occidente. Un Occidente donde la historia misma de la civilización es la historia de occidente, como lo desarrolló Huntington (1993) en su célebre ensayo “El choque de civilizaciones”, y como o cuestiona hoy el historiador británico Naill Ferguson (2012) tratando de explicar el significado de la caída de occidente, del imperio y la hegemonía de las ideas de occidente frente al surgimiento del resto.

Sin embargo “los defensores de la patente europea de la modernidad suelen apelar a la historia cultural del mundo antiguo heleno-romántico y al mundo mediterráneo antes de América, para legitimar su reclamo exclusivo de esa patente. Lo que es curioso de ese argumento es que escamotea, el hecho de que la parte realmente avanzada de ese mundo del mediterráneo, antes de América, era islamo-judáica” (Quijano, 2000, p. 246) , en ese orden de ideas, esa postura analítica euro centrista aceptada como norma o paradigma en los estudios de las ciencias sociales, particularmente en aquellos asociados al vínculo entre el actual escenario global y la educación en el contexto de América Latina, debe además de ser confrontada, repensada, pero desde adentro, desde nuestra propia identidad.

La perspectiva geopolítica, histórica y cultural de occidente, en crisis, pero todavía imperante en el discurso académico latinoamericano, implica el desarrollo de una nueva geografía del poder que reconozca, además de las nuevas identidades e intersubjetividades del mundo postmoderno, el multiculturalismo global y la colaboración internacional, como bases sustentables del nuevo discurso, o como claramente lo propone Chakrabarty (2009): “al mundo le ha llegado el momento de producir un nuevo estatuto del humanismo”.

Enfoque propuesto por los nuevos movimientos sociales altermundistas de origen latinoamericano, que toman las banderas de la anti-globalización originada que se hicieron

particularmente manifiestas durante la tercera conferencia ministerial de la OMC de 1999 en Canadá, y una vez institucionalizada en el Foro Mundial de Porto Alegre, Brasil considera que las lógicas de los mercados, la especialización y la división del trabajo internacional, divisas caducas del neoliberal Consenso de Washington, además de subyugar aún más al sujeto, a la humanidad, han fracasado, y por lo tanto se impone una nueva política mundial emancipadora basada en la igualdad, la equidad y la justicia. Paradigma sustentado en las tesis de la decolonialidad del poder y que desde el punto de vista de los estudios de la globalización tiene a su mayor exponente en Boaventura de Sousa Santos como ya se ha citado anteriormente.

La idea parte de dos preguntas, ya formuladas por Chakrabarty (2009), para cartografiar las aguas turbulentas del siglo XXI; ¿Hay algún modo de resumir nuestro pasado? ¿De qué acontecimientos del siglo xx debemos obtener nuestros recursos para afrontar el futuro?. Preguntas que responde de manera contundente el sociólogo americano y pensador afroamericano W.E.B. Du Bois (1903) citado por Chakrabarty (2009); la LINEA DEL COLOR, con mayúsculas, una línea divisoria que demarcó el territorio colonial, que afectó la relación entre las razas y que dividió la política para consolidar los imperios europeos; “Vencer la línea del color y preservar para la humanidad todo lo que era bueno, hermoso y verdadero fue el reto que Du Bois se planteó para su época”.

Sin embargo, vivimos otra época, tal vez un cambio de época; una época postmoderna y a todas luces poscolonial, determinada por el nuevo combustible que aviva el fenómeno de la globalización: la movilidad, no sólo de bienes y servicios, determinado por el racional neoliberal mercantilista de la fuerza de los mercados que lo aplana todo. Fredman (2003), sino también de personas, valores e ideas, determinado por las migraciones y la interculturalidad.

Un nuevo escenario contextual que como lo afirmaba Hannah Arendt (1958) citado por Chakrabarty (2009) se ha convertido simultáneamente en el escenario de nuestras experiencias más nuevas y nuestros miedos más recientes.

Aunque se ha las tesis de Santos, baste por ahora y a manera de conclusión hacer referencia a Roger Dale & Susan Robertson (2004), donde Santos haciendo referencia a esta aproximación epistemológica sobre la relación globalización y educación, afirma:

“El impacto de estas transformaciones (capitalismo global y mercantilismo) en la educación son enormes, la educación universitaria está experimentando la globalización neoliberal, liderada por universidades corporativas y universidades tradicionales públicas y privadas que ahora se convierten en universidades globales que exportan sus servicios educativos a todo el mundo. Sin embargo, y en contraposición las universidades cuentan con una larga tradición de asociacionismo internacional basada en intereses científicos o intelectuales comunes. Este tipo de globalización sigue funcionando hoy en día, y como rehúsa basarse en beneficios y en las reglas del comercio internacional se está convirtiendo en una globalización contra hegemónica” (p. 147).

Por lo tanto siguiendo la misma línea discursiva vale la pena adicionar a la categorización de Sklair un nuevo enfoque epistemológico que al no acomodarse con facilidad a los enfoques anteriores, y en cierto sentido contraponerse a la visión occidentalista- eurocentrista, proponga una postura postmoderna de oposición De Sousa (2009) distante del debate hegemónico Occidente-Oriente y del dialogo sordo Norte-Sur, y que entienda los nuevos ensamblajes y

desensamblajes Sassen (2010) que está produciendo con mayor dinamismo e intensidad en el plano político-social esta segunda mundialización.

Un enfoque, que además de reconocer este hecho histórico cultural como un sistema-mundo global y emergente, considere sus dinámicas y procesos, cada vez menos lineales en el espacio-tiempo, como algo digno de abordar desde esta mirada altermundista; y no como una continuidad o extensión de procesos viejos cargados de occidentalismos hegemónicos asentados en denominadores capitalista y coloniales en crisis.

Si al mundo le llegó el momento de producir un nuevo estatuto del humanismo (Chakarbarty, 2009), a América Latina le llegó la hora de empezar a verse como lo que es y dejar de ser lo que no es.

CAPÍTULO SEGUNDO

EDUCACIÓN SUPERIOR Y ESCENARIOS DE FUTURO

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

H. G. Wells. The outline of history.

Los imperios del futuro serán los imperios de la mente...

W. Churchill, 1943 Discurso en la Universidad de Harvard

... pero las batallas del futuro serán las batallas por el talento humano.

Revista The Economist (2006).

2.1 Educación terciaria transfronteriza; Significado y alcance

La necesidad de los sistemas educativos de atender los nuevos desafíos y demandas que trae consigo el entorno dinámico de la sociedad y la economía basadas en el conocimiento, hizo conveniente, por parte de estudiosos y especialistas, subsumir el concepto de *educación superior*, concepto que en muchos casos resultaba restrictivo frente a la irrupción de nuevas formas de organización en la prestación de servicios educativos que complementan o superan el nivel secundario de educación, bajo un nuevo concepto más amplio e incluyente, que pudiese recoger en su alcance y su significación, además de los nuevos modos de provisión del servicio educativo, los nuevos desarrollos, mecanismos y tendencias internacionales en esta materia.

Es así como emerge el concepto de *educación terciaria*; un concepto que hace referencia, en forma indistinta, a tres tipos de programas de enseñanza (5 A, 5B y 6)¹ de acuerdo con la

¹ Los programas de nivel 5 A, son programas en gran parte teóricos, destinados a facilitar una calificación suficiente para ingresar a programas de investigación avanzada y a profesiones que exigen un alto nivel de capacitación. Deben tener una duración teórica total mínima (en enseñanza terciaria) de 3 años al menos, calculados en tiempo completo, aunque suelen durar 4 años o más.

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de 1997 de la UNESCO (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2013).

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

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

Las calificaciones del nivel 5B suelen exigir menos tiempo que las del 5A y se centran en destrezas específicas de una profesión, con miras a ingresar en el mercado de trabajo, aunque el respectivo programa puede abarcar algunas bases teóricas. El contenido del nivel 5B está orientado a la práctica o es específico de una profesión y está concebido sobre todo para que los participantes adquieran las destrezas prácticas y los conocimientos necesarios para ejercer una profesión particular o un oficio o tipo de profesión u oficio. La aprobación de los correspondientes programas suele facilitar a los participantes la calificación adecuada para el mercado de trabajo.

Las calificaciones del nivel 6 está reservado a los programas de enseñanza terciaria que conducen a una calificación de investigación avanzada; por consiguiente, están dedicados a estudios avanzados e investigaciones originales, y no están basados únicamente en cursos. Por lo general se requiere presentar una tesis o disertación que se pueda publicar, sea fruto de una investigación original y represente una contribución significativa al conocimiento.

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

Al referirse al carácter *transfronterizo* de la *educación terciaria*, se hace un reconocimiento de la tendencia a la *internacionalización* que la misma representa, junto a todas sus implicaciones, en el contexto de la globalización; no sólo referida a los mercados y a la liberalización del comercio en servicios de educación, sino más allá de los mismos.

Por ello la UNESCO, con la colaboración de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, de la Cual Colombia hace parte como país miembro desde 2017, la ha dado una mayor claridad al concepto de *educación transfronteriza*, reconociendo su naturaleza intrínseca en un contexto actual, al definirla en su 33ª Conferencia en 2005, en los siguientes términos:

“Educación terciaria transfronteriza. La enseñanza terciaria transfronteriza incluye la que tiene lugar en situaciones en que el docente, el estudiante, el programa, la institución/el proveedor o los materiales pedagógicos traspasan las fronteras de jurisdicciones nacionales.

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

Esta definición señala un avance en la discusión, al reconocer dos hechos anteriormente vedados en los círculos académicos; la aparición de *proveedores externos de educación terciaria* de carácter privado, y la posibilidad de ser ofrecida *con fines lucrativos*.

Desde el punto de vista de las negociaciones multilaterales sobre la educación en el ámbito de la OMC, este reconocimiento de la UNESCO podría ser considerado como el preámbulo de una solución compromisoria entre dos foros internacionales donde el choque ideológico y dialécticos evidente, los cuales debaten acerca de la naturaleza de la educación bajo ópticas diferentes; como “bien público” la UNESCO y como “bien transable” la OMC para la búsqueda de mecanismos, que además de reconocer el hecho innegable de la internacionalización de la educación terciaria y la aparición de nuevos actores, compense o neutralice los efectos negativos de la comercialización de la educación terciaria.

Ahora bien, es un hecho innegable que la ya definida educación terciaria atraviesa por una de sus más difíciles y complejas encrucijadas en el curso de su historia, y pese a que América Latina y el Caribe, cuentan con un sistema de educación superior relativamente desarrollado que ha contribuido de manera continuada a forjar el capital humano, crucial para el desarrollo; la región continúa sumida en la pobreza y la desigualdad. Pareciera que la enorme brecha del desarrollo social y tecnológico que la separa de otros países, no fuese a ser superada antes de la primera mitad de este tercer milenio.

Al igual que en otras latitudes, ¿podrá la educación terciaria en América Latina y el Caribe, concentrar su poder e incrementar la celeridad de sus dinámicas de transformación social?; ¿Deberá primero transformarse a sí misma para luego proyectar más decididamente, esta fuerza transformadora?

Los intensos y concluyentes debates, acompañados de declaraciones de política, acerca de los temas de futuro para la educación terciaria recogidos en las conferencias regionales y mundiales sobre la educación superior, no han conseguido volcar las voluntades políticas hacia el encauzamiento de la educación superior por las vías del desarrollo sostenible, el bienestar y el cambio social, de un manera rápida y sostenida.

¿Pueden los sistemas nacionales de educación terciaria permitirse semejante fracaso y no asumir el reto que les es propio y que implica participar de la transformación y el cambio social con equidad, en cada uno de los países, para contribuir efectivamente a alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2015) y lograr avanzar significativamente en la reducción de la pobreza? ¿Pueden igualmente dichos sistemas y sus actores, permanecer ajenos a las realidades de la cuarta revolución industrial y responder sin imaginación a los avances de la educación terciaria transfronteriza sustrayéndose a los positivos impactos de la internacionalización de la educación? ¿Podrían los mismos contribuir a desarrollar para la región, concretamente para América Latina y el Caribe su propio *brain power*, necesario para afrontar las nuevas dinámicas de la sociedad del conocimiento en la era de la disrupción?

Trascender esta encrucijada es tarea compleja y plantea el cumplimiento de nuevas condiciones del entorno; internacionalización de la educación sin mercantilización, integración con cooperación, identidad cultural con diversidad y sin deculturación, investigación compartida con innovación, cobertura con calidad, equidad con financiación, formación para el trabajo productivo y el empleo, con desarrollo capacidades y de competencias específicas. Las acciones políticas de los *grupos implicados* en educación superior, los cuales integran a su vez la dimensión más real y definitiva del cambio, juegan el papel definitivo en el cumplimiento de las condiciones antes mencionadas; solo a partir de dichas acciones, en últimas destinadas al

fortalecimiento de la educación terciaria, será posible generar dinámica propia, necesaria y suficiente para superar las fuerzas contradictorias de la pobreza y el atraso tecno productivo. En otras palabras, la educación terciaria transfronteriza debe actuar como una fuerza impulsora y dinamizadora del desarrollo sostenible para que los países de la región puedan sobreponerse al atraso y saltar cuanti y cualitativamente a un desarrollo humano inteligente y sostenible.

Cabe pensar además en otros interrogantes: ¿Se está frente a una nueva revolución de la educación terciaria y ante un cambio en el paradigma universitario?, ¿A qué tipo de educación se hace referencia cuando se habla de educación terciaria en el actual escenario global?, ¿Qué tipo de educación terciaria, para qué tipo de sociedades y qué tipo de talentos se quieren transformar?, ¿Es posible construir escenarios de futuro ayuden a comprender mejor estas nuevas realidades de hoy y empezar a transformar el mañana?

2.2 Tendencias

A partir del trabajo de investigación y consultoría realizado en el marco del Proyecto de Prospectiva, “Educación Superior para la transformación productiva y social” promovido por Colciencias y el Convenio Andrés Bello y el análisis de las conclusiones del estudio de *forecasting*, que empleó como instrumento la técnica Delphi, dirigido a 2447 expertos latinoamericanos en los campos de la educación superior y de las tecnologías emergentes, pertenecientes a los doce países del Convenio Andrés Bello, se logró identificar algunas tendencias de la educación superior que sirvieron de base posteriormente para la construcción de los escenarios que aquí se plantean y describen.

2.2.1 Cambios demográficos y movilidad.

En primer lugar el hecho conocido de la explosión de la matrícula, se constituye en una primera tendencia; en efecto como lo indica el Banco Mundial en reciente informe

“La educación superior en la región se ha expandido radicalmente en los últimos quince años, pues la tasa bruta promedio de matrícula (definida como el ratio entre la cifra de matriculados en educación secundaria y la población de edad 18-24 años)¹ ha crecido del 21 por ciento al 43 por ciento entre el año 2000 y el 2013. En la actualidad el sistema incluye aproximadamente a 20 millones de estudiantes, 10.000 instituciones y 60.000 programas” (Ferreyra, Avitabile, Botero, Haimovich & Urzúa, 2017, p. 16).

Sin embargo, la necesidad de ofrecer acceso pleno en condiciones de calidad y equidad a nuevos sectores de la población, que de manera persistente, demandan su inclusión en los sistemas nacionales de educación es un reto fundamental en la región.

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

En segundo lugar hechos asociados a las migraciones, que configuran nuevas situaciones en educación terciaria todavía no definidas, y en ese sentido, los flujos migratorios empiezan a obedecer a las dinámicas del empleo y a las oportunidades para el desarrollo del individuo,

mientras que las políticas de inmigración obedecen a las más recientes dinámicas de seguridad nacional, a identidades culturales o a actitudes xenófobas de sociedades cada vez más multiculturales.

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

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

Si bien el racional que orienta esta política entra en la órbita del desarrollo humano, los motivos detrás de ella, están encaminados a suplir una escasez de talento y de trabajadores calificados, que soporten a futuro, la carga pensional que, como se sabe, tienen estas economías. Hay que anotar así mismo, que las poblaciones más movibles no son aquellas de escasos recursos, sino las relativamente más educadas.

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

La revista *The Economist* (2006) en un informe especial sobre la educación superior donde analiza el tema de las migraciones calificadas como factor demográfico y como mega tendencia ha puesto el dedo en la llaga, al decir que “por cada *cerebro* americano, se compran doce procedentes de la India”, para los sectores de información y tecnologías, los cuales estarían por lo demás, dispuestos a trabajar 2350 horas, frente a las 1800 que se trabajan anualmente en los países desarrollados.

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

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

La búsqueda y el desarrollo de los talentos, parecen ser la fórmula precisa, dentro de una visión de prospectiva tecnológica en la economía del conocimiento; “Descubrir talentos, cultivarlos, evitar que se escapen y educarlos en el contexto de un sector productivo fuerte y vibrante basado en la ciencia y la tecnología” (Costa-Filho, 2005, citado por Medina & Ortigón, 2006).

Los cerebros fugados podrían participar en proyectos gubernamentales establecidos por sus países de origen bajo esquemas como bancos de talentos “expatriados” calificados, o en proyectos intergubernamentales bajo esquemas de transferencias de conocimientos; y con

ocasión de los mismos, conformar, orientar y tutelar a distancia y mediante viajes ocasionales al país, nacientes comunidades científicas locales, o establecer redes internacionales de investigación con sus colegas coterráneos, ya agrupados nacional o localmente. Este puede ser, efectivamente, un modo de cierre, de la válvula de escape.

2.2.2 Igualdad y equidad.

No obstante los conceptos de igualdad y equidad, estar de ordinario equiparados en el discurso académico, llegando a utilizarse en forma indistinta, su diferenciación es particularmente relevante, al tratar las implicaciones de política, que cada uno de ellos, tiene frente a la educación superior.

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

En otras palabras, la igualdad es un derecho, mientras que la equidad es una oportunidad.

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

Esta distinción es importante resaltarla y aclararla ya que es frecuente encontrar decisiones de política pública en Colombia donde se plantea la necesidad de adoptar las medidas necesarias para la capacitación del talento humano, asumiendo equivocadamente que el talento, es un factor existente, disponible y abundante, y que basta con capacitarlo o adiestrarlo para que pueda cumplir el rol que se le reserva en la sociedad del conocimiento.

En realidad, la capacidad de aprendizaje y desarrollo del talento dista mucho de ser un recurso humano abundante en Colombia, que se pudiese imaginar repartido con cierta homogeneidad. La realidad en esta materia, está condicionada por hechos y por políticas que se relacionan directamente con la salud reproductiva, la nutrición, el saneamiento básico, el ambiente familiar, las condiciones económicas del hogar, la accesibilidad y la calidad de la educación primaria y de la educación secundaria; Incluso por patrones culturales de consumo, junto con el imaginario y conjunto de valores del medio social del cual el estudiante emergió.

En consecuencia descubrir y movilizar talentos, es una tarea absolutamente crítica y un elemento de reflexión en el marco de la sociedad del conocimiento.

2.2.3 La Educación superior y el comercio de servicios.

La liberalización del comercio en servicios de educación cuyas deliberaciones en el ámbito multilateral tienen cabida en la Organización Mundial del Comercio al amparo de las negociaciones del Acuerdo General del Comercio en Servicios conocido por la sigla GATS (2004) se constituye en un tercer elemento de la dimensión internacional, el cual plantea la compleja disyuntiva, no todavía resuelta en los foros internacionales de las negociaciones ni en

los foros académicos del debate, entre la educación superior como bien público o como bien transable.

Ello parece deberse a que tanto las negociaciones como los debates se han enfocado desde la perspectiva de quien presta el servicio y no de quienes reciben el servicio. Si bien el hecho de que quien ofrezca el servicio de educación sea una institución o entidad de naturaleza estatal o privada, local o internacional, no debe constituirse en el centro de la discusión. El asunto, radica en el hecho, de que en cualquiera de los casos este debe ofrecerse y exigirse en condiciones de calidad y excelencia académicas. Por su parte, los contenidos, al igual que los procesos académicos y la formación en todos los ámbitos de la educación terciaria, deben adecuarse a los propósitos y las necesidades de desarrollo del país, y por encima de todo, ofrecer garantías de acceso y calidad en condiciones de igualdad y equidad a todos los grupos implicados en la educación terciaria, particularmente a los estudiantes.

En los modos de prestar y ofrecer los servicios de educación pueden presentarse dificultades y muchas fallas, cualesquiera que sean los proveedores de educación, no en vano en los últimos años los procesos de aseguramiento de la calidad y la acreditación de programas e instituciones, se han convertido en una condición de excelencia, y si se quiere, de competitividad de las instituciones de educación superior.

En ese sentido el Estado como garante del bien público, debería tener todas las atribuciones para intervenir en todos los casos, y mediante mecanismos de aseguramiento de la calidad, aquellas ofertas de educación terciaria, inclusive extranjeras, que no se ajusten a los parámetros públicos y sociales, de una educación de alta calidad, para todos los ciudadanos, sobre unas bases claras de desarrollo del individuo y de sus capacidades.

A pesar del enorme crecimiento de los sistemas de educación terciaria en América Latina y el Caribe como lo indica el mencionado informe del Banco Mundial (2017) y la creciente masificación de la misma, sólo uno de cada cuatro jóvenes, accede a este nivel, y como se sabe, los sectores de la población de más altos ingresos están sobre representados, particularmente en las universidades.

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

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

En síntesis, la calidad de los servicios de educación terciaria, el acceso en condiciones de equidad y bien común, y el bienestar de una población joven, deben anteponerse a la disyuntiva de la educación terciaria como bien público o como bien transable; y son, a estos principios

básicos, a los que deben someterse también, los cada vez más presentes y actuantes, nuevos proveedores externos de educación terciaria, independientemente de que la liberalización del comercio en servicios de educación sea una realidad, a instancias de las negociaciones multilaterales del GATS, o de los múltiples acuerdos regionales de integración, que empiezan a incluir temas no comerciales, como la educación y la cultura en un contexto sectorial y comercial.

En lo que hace referencia a las negociaciones del GATS, es relativamente fácil perderse en sus complejidades legales y técnicas; Sin embargo, hay que admitirlo, este es , el primer conjunto de reglas multilaterales que cubre el comercio internacional de los servicios, incluyendo entre otros, dos de los sectores más controvertidos, Salud y Educación.

Las posiciones en pro y en contra del comercio en estos dos sectores están totalmente polarizadas y el debate ha dividido por igual a los sectores y asociaciones profesionales, las universidades, las regiones, las organizaciones internacionales, el Dialogo Norte-Sur e incluso a sectores gubernamentales al interior de los países.

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

A pesar del lento avance de estas negociaciones y su relativo estancamiento, es preciso, antes de que ellas vuelvan indefectiblemente a retomar fuerza, y que los rápidos cambios que se

dan en el complejísimo escenario de la actual diplomacia comercial moderna, lleven a algunos países o a grupos de países, a ceder o conciliar sus posiciones frente a la protección de la educación y la salud, por otros sectores políticamente más relevantes, que se analicen los posibles impactos nacionales, regionales y globales que ellas puedan llegar.

Es en este mismo orden de ideas, algunos escenarios posibles, para el desenvolvimiento de las negociaciones comerciales, a las que da lugar, esta faceta de la educación terciaria transfronteriza, con el ánimo de que en el futuro se planteen soluciones “concertadas”, al problema de la internacionalización de la educación en el contexto del comercio.

Un primer escenario sería las negociaciones al interior de la OMC, caso en el cual se podrían dar las siguientes situaciones:

1. Continuar las negociaciones dentro del marco GATS como están planteadas actualmente (pedidos- ofertas bilaterales).
2. Buscar dentro del mismo GATS algún tipo de solución conciliatoria plurilateral, similar a las que se han acordado en las negociaciones relacionadas con las compras gubernamentales o el sector de tecnología de información, en la cual los países a favor de la liberalización del comercio en servicios de educación que representen más del 60 o 70% del comercio global, accedan a otorgar a los *proteccionistas*, beneficios bajo la cláusula de la nación más favorecida.
3. Que los mismos países excluyan por razones de interés nacional, teniendo en cuenta el carácter público y estratégico de la educación, las condiciones de *trato nacional*, *no discriminatorio* a los nuevos proveedores de educación terciaria, que quieran establecerse vía el modo 3 en el país anfitrión.

4. Que cómo ha pasado en las negociaciones relativas a la propiedad intelectual, el caso de las drogas genéricas para el tratamiento del SIDA, se establezcan excepciones y normas de propiedad intelectual especial, para los países en vías de desarrollo, de manera que puedan acceder en condiciones de precio especiales, a textos escolares, programas de software académico y otros *productos educativos* de proveedores de países desarrollados, teniendo en cuenta el carácter transformador de la información en la sociedad del conocimiento y la necesidad de reducir las brechas del conocimiento sobre bases de equidad.
5. Mantener las negociaciones estancadas y dejar que el actual estado de cosas siga su curso normal. Sin embargo esta opción dejaría en mano de los países más fuertes o en *las fuerzas del mercado*, la autorregulación del comercio en educación, lo cual a todas luces, especialmente en educación, puede resultar catastrófico.

Un segundo escenario sería las negociaciones por fuera del marco de la OMC. En este caso los países podrían acordar sustraer las negociaciones de los servicios de educación del marco GATS, para evitar que sean tratadas en el paquete comercial de los servicios y buscar darles un tratamiento especial bajo los parámetros de las convenciones internacionales. Instituciones líderes y foros naturales para la discusión podrían ser la UNESCO o la OCDE. El hecho de ubicar el comercio en educación en el ámbito de la UNESCO, permitiría darle al tema un tratamiento más técnico y específico y a la vez permitiría la inclusión de otros temas ligados con la educación a través de las fronteras, como son el reconocimiento de títulos, el aseguramiento de la calidad y la acreditación internacional de programas e instituciones.

La OCDE, si bien ampliamente reconocida, tiene un número limitado de países miembros, Chile, Colombia y México en el plano latinoamericano, lo cual excluiría del debate a un gran

número de países que por derecho propio representan sistemas de educación importantes, como China, India, Brasil y Rusia, sin incluir el resto de los países no miembros de América Latina y el Caribe.

2.3 Internacionalización de las universidades y el contexto regional

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

Sin embargo, aquí es importante llamar la atención general de los líderes de la educación superior, particularmente la de aquellos, que si bien se han acercado a la internacionalización en forma cautelosa, no han conseguido entenderla como un proceso integrador de largo alcance y la entienden como una moda o la articulan como una actividad aislada que apalanca eventos y ejecutorias de carácter promocional o protagónico en donde se incluye algún tipo de componente internacional. Una manera de entender la internacionalización en el pasado fue articularla a través de convenios de carácter interinstitucional que si bien estaban basado en deseos de entendimiento mutuo, no comprendían acciones y obligaciones de carácter permanente.

Ciertamente, los afanes de recoger los frutos en el corto plazo hacen que la voluntad política inicial, pensada en el largo plazo, se diluya en actividades diversas y dispersas, perdiendo su efecto, antes de conseguir impactar, permear y transformar la institución.

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

De esta manera, la internacionalización no debe entenderse únicamente, como un proceso unidireccional, hacia el exterior, basado exclusivamente en la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores; sino como un proceso de doble vía, en el que la llamada “Internacionalización en casa”, es decir, el proceso de traer al salón de clase y al *campus* universitario la dimensión internacional, esté presente. Esta forma de internacionalización “hacia adentro”, ha demostrado ser una de las más efectivas y enriquecedoras experiencias de internacionalización, que contrarresta las dificultades de acceso y oportunidad, al igual que la baja cobertura e impacto de la movilidad académica “hacia fuera” (Uribe, 2008).

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

Del mismo modo, internacionalización no es necesariamente mercantilización y por ello, la educación terciaria transfronteriza, como nuevo fenómeno estrechamente ligado a la movilidad académica en todas sus dimensiones, debe igualmente ser entendida en forma amplia. La misma,

además de describir o caracterizar un nuevo fenómeno, toma en cuenta una realidad de la educación con alcance y consecuencias internacionales.

Desafortunadamente el debate se ha desviado exclusivamente al de la *liberalización del comercio en servicios de educación*, retrasando las acciones urgentes que tanto los gobiernos como los rectores de las universidades, han debido empezar tiempo atrás, para aprovechar las oportunidades de la verdadera internacionalización de la educación.

Ahora bien, desde el punto de vista del contexto regional, resulta particularmente interesante observar la rápida evolución y transformación que el debate sobre el verdadero significado de la educación terciaria transfronteriza ha tenido en el contexto regional y colombiano, habida cuenta de las serias resistencias que la idea de la mercantilización de la educación terciaria plantea hacia el futuro.

En ese sentido vale la pena resaltar tres hechos que de uno u otra manera enfatizan el carácter político del debate:

El primero y como antecedente a la declaración final de la CRES 2018, es la Declaración de Río Grande do Sur de 2002 expedida durante la Tercera Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas, donde se insta a todos los gobiernos de los países representados “considerando la educación terciaria un bien público” a no suscribir ningún compromiso en esta materia en el marco del acuerdo general sobre el comercio de servicios de la OMC.

El segundo es la llamada Declaración de Bogotá (Junio de 2004), del Consejo Nacional de Rectores de la Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN, que desde un comienzo se manifestó contraria a aceptar la idea de concebir la educación como un *bien transable*. En dicha declaración conjunta, los rectores ratifican el carácter de la educación como *bien público universal* y como *vehículo de construcción cultural*, razón por la cual la misma no podría ser

tratada como simple mercancía. ASCUN, expresa de esta manera su particular preocupación por la incursión de los *nuevos proveedores* de educación terciaria en Colombia, dejando de lado el debate de fondo sobre las oportunidades de la internacionalización de la educación terciaria y los desarrollos que como resultado de la movilidad académica, empezaba a tener la educación a través de las fronteras. Enfatizan los rectores colombianos en esta discusión, la idea de *producto* (mercancía) y pierden de vista la noción de *servicio educativo transfronterizo*, que en el orden del comercio internacional actual compromete la ética y el desarrollo humano sostenible, y que, como ya se ha dicho, la misma UNESCO ya reconoció en su Conferencia General, documento 33C Sept. 2005 “Sobre las Directrices en materia de calidad de la educación terciaria a través de las fronteras” (Didou, 2005). Documento de referencia y de política clave, que estudiado a la luz de los mismos planteamientos que hace la Asociación Internacional de Universidades, sientan las bases para los desarrollos futuros en este tema.

El tercero, es finalmente la reciente declaración de la CRES 2018, que al conmemorar el Centenario de la Reforma (Córdoba 1918) invita a que los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe se “pinten de muchos colores” reconociendo la multiculturalidad y diversidad característica de la región, donde la:

“Internacionalización se constituye en una herramienta clave para transformar la educación superior, fortalecer sus comunidades y promover la calidad y pertinencia de la docencia, la investigación y la extensión. Favorece la formación de ciudadanos y profesionales, respetuosos de la diversidad cultural, comprometidos con el entendimiento intercultural, la cultura de paz y con capacidad para convivir y trabajar en una comunidad local y mundial. Su antítesis

sería la concepción de una internacionalización mercantilista que favorezca los intereses hegemónicos y desnacionalizadores de la globalización” (Organización de Estados Iberoamericanos, s.f.).

Todas estas declaraciones deben ahora encontrar un refuerzo político en cada uno de sus contextos regionales, nacionales y locales para que efectivamente se traduzcan en hechos concretos de cooperación y colaboración internacionales en materia de educación terciaria y un factor de integración de la región como los insisten reiteradamente y con mayor vehemencia los declarantes de Córdoba 2018.

En efecto, los nuevos esquemas de integración de la región deberán aprender a liberarse de lo que puede resultar en verdad “la lógica y los intereses del capital transnacional”. En la mayoría de los países, se han venido aceptando modelos de integración de corte liberal clásico, neoclásico o neoliberal, impuestos desde afuera, orientados exclusivamente por el racional del libre comercio y que no alcanzan a potenciar el desarrollo endógeno de los países. El mismo hecho de la integración aparece y es formulado como alternativa al fracaso de uno de estos modelos: el de industrialización por sustitución de importaciones.

Los propósitos del desarrollo, el bienestar y la equidad no pueden perder de vista al ser humano, al individuo como epicentro de la cuarta revolución industrial, que precisamente plantea la transformación del individuo y la razón de ser y condición última de toda política.

Por ello la cooperación y colaboración en educación, cultura y ciencia y tecnología, tan necesarias para el logro del Objetivo 17 de los ODS’s debe incluir como variable fundamental el desarrollo humano sostenible. De otra parte la cooperación y la colaboración deben superar las asimetrías entre los países; en otras palabras, deben superarse los modelos de cooperación entre

iguales por modelos de cooperación entre desiguales dentro de lo que es dable en llamar cooperación solidaria.

Un modelo de integración propio para Colombia y la región, debe reconocer la diversidad cultural, pero también las potencialidades locales-regionales comunes, aquellas que permiten conformar una unidad geo-cultural a partir de la cual Colombia y cada país puedan insertarse positivamente en un nuevo espacio de integración en educación superior.

La consolidación de esta unidad geo-cultural, implica en primer término el fortalecimiento de unas condiciones y realidades que pueden ser tenida como pilares para la construcción del espacio común de integración del que habla la CRES 2018 con identidades, patrimonio, historia y manifestaciones antropológico-culturales comunes; tradiciones ancestrales y presencia indigenista, imaginarios colectivos, simbólica y patrimonio común, creaciones y manifestaciones artísticas, proyectos intelectuales comunes, espacios en ciencia y tecnología, espacios comunicacionales y de industrias culturales, logros precedentes en materia de integración plasmados en acuerdos y tratados, y en general todo aquello que permita ser tomado como pilar fundamental para la conformación de este espacio; en segundo término implica propiamente unos actos de construcción de carácter intelectual y político, que deben producirse en el foro de la academia y en la arena de la política.

En efecto, en los planteamientos de una educación terciaria transfronteriza se aprecia de modo natural el compromiso con la renovación del patrimonio intelectual acumulado y con el acrecimiento del mismo a partir de actos de creación e innovación, de producción intangible con alta ponderación económica, y de generación de formas vivas de conocimiento que puedan circular libremente en ese espacio y que puedan traducirse en transformaciones productivas y sociales de fondo al interior de cada uno de los países..

En ese sentido, es menester resaltar que en otras regiones se están conformando otros espacios comunes de integración en función de la educación terciaria, iniciados a partir de la Declaración de Bolonia en Europa, y que están determinado a la vez el comportamiento estratégico y las políticas públicas de estos bloques-espacios, en función de su propia consolidación.

Norteamérica y particularmente los Estados Unidos, han jalonado de tiempo atrás la llamada movilidad *hacia adentro* de estudiantes e investigadores a sus centros de excelencia académica. No en vano de los 4.1 millones de estudiantes internacionalmente movibles en educación terciaria a 2013 (UNESCO 2016B), Estados Unidos recibe el 25% , seguido del Reino Unido 12%, China 10%, Francia 8%, Alemania 6%, Australia 7% y Rusia 7%. Liderazgo que mantienen los Estados Unidos y el Reino Unido a pesar de sus recientes políticas migratorias restrictivas motivadas por el efecto Trump y el Brexit.

Igualmente, este liderazgo y excelencia empieza a extenderse a Canadá y en cierta medida a México, quienes a instancias de los aspectos de colaboración cultural implícitos en los desarrollos del antiguo NAFTA, y particularmente motivados por el Consorcio para la colaboración de la educación superior en América del Norte, CONAHEC, se perfilan como un espacio en sí mismo.

Ciertamente el sistema de educación de México, junto con sus instituciones de educación terciaria y entidades como su asociación de universidades, ANUIES y el Centro nacional de evaluación para la educación superior, CENEVAL, en su doble condición geográfica y por la nueva orientación de su política hacia el sur tratando de recobrar su vocación latinoamericana, puede llegar a jugar un papel clave en la integración hemisférica en la educación terciaria que necesariamente habrá que darse.

Europa, igualmente, se consolida como verdadero espacio de integración gracias al ya depurado proceso de Bolonia, y a sus desarrollos: ECTS, Tuning, ERASMUS y LEONARDO entre otros, basados en la *convergencia curricular* y la movilidad académica, y logra mantener su liderazgo regional como receptor de estudiantes internacionales y también por su creciente movilidad intrarregional.

Sin embargo a este hecho se le agregan dos fenómenos relativamente nuevos; el envejecimiento de su población y las migraciones de jóvenes talentos provenientes de todos los rincones del planeta, agravados en cierta medida por las migraciones involuntarias procedentes tanto del norte del África como de la Europa oriental. Fenómenos que asociados a la educación terciaria transfronteriza están empezando a transformar la configuración de sus propios *campus* académicos y a romper en ocasiones en forma contradictoria sus políticas de inmigración.

Resulta ciertamente un contrasentido, que mientras los Jefes de Estado de Europa, motivados por sus ministros de educación, ciencia y cultura, promueven la creación de espacios comunes de educación terciaria basados en la movilidad, sus ministros del interior mantienen sus políticas restrictivas y selectivas de inmigración.

La región Asia Pacífico emerge como un nuevo espacio de educación basado en la competencia y la liberalización del comercio en servicios de educación. Australia y Nueva Zelanda han desarrollado un nuevo sector de sus exportaciones basado en los servicios de educación terciaria, atrayendo estudiantes internacionales de todas partes, con programas de mercadeo y promoción a escala global, bajo el conocido Modo 2 o consumo en el extranjero, y al propio tiempo se aseguran en el plano de las negociaciones bilaterales y multilaterales del comercio en educación por una mayor liberalización y por el reconocimiento internacional de los títulos académicos expedidos por sus universidades. De la misma manera China, siguiendo una

política similar ha desbancado ya a Australia como receptor de estudiantes internacionales en la región 10% del total global frente al 7% de Australia. Igualmente, países como Singapur, Malasia, Japón se han convertido en receptores de instituciones de educación terciaria americanas y europeas, Modo 3 o presencia comercial, las cuales a través de programas de hermanamiento, franquicias y doble titulación entre universidades, promueven la movilidad académica entre sus instituciones.

África, rezagada en todos los índices asociados a la educación terciaria y la sociedad del conocimiento, promueve mediante los mecanismos de cooperación al desarrollo y desarrollo de las capacidades, la fundación y el establecimiento de nuevos modelos y de nuevas instituciones de educación terciaria en su territorio, negados en el pasado por sus colonizadores.

América Latina y el Caribe por su parte la CRES 2018 vuelve a invocar y reafirmar el espíritu integracionista como un anhelo generalizado y reconociendo su importancia como eje del desarrollo sostenible y la integración ya invocados por la ONU 2015 y la misma CEPAL 2016 y afirmando en su declaración final que:

“En la región, la internacionalización debe propugnar una cooperación interinstitucional basada en una relación solidaria entre iguales, con énfasis en la cooperación Sur-Sur y la integración regional. Debe promover el diálogo intercultural, respetando la idiosincrasia e identidad de los países participantes, fomentar la organización de redes interuniversitarias y fortalecer las capacidades nacionales mediante la colaboración interinstitucional y la interacción con pares académicos a escala regional” (Cres, 2018).

Con independencia de las declaraciones de los organismos intergubernamentales que desempeñan per-se una acción política y programática, propia de los entes gubernamentales, vale la pena destacar el papel de las redes interuniversitarias y de las iniciativas derivadas de la cooperación y la colaboración académica internacional, las cuales, sin duda, están generando, a nuestro juicio, el entramado para la construcción del espacio común de integración de la educación terciaria en América Latina y el Caribe.

En ese sentido cabe mencionar las organizaciones hemisféricas de universidades que trabajan por hacer este anhelo político una realidad:

- La OUI (Organización Universitaria Interamericana) con sede en Montreal.
- La AIU (Asociación Internacional de Universidades) la cual integra más de 380 universidades del continente americano (20 de EE.UU.), asociación afiliada a la UNESCO, con secretariado permanente en París.
- La Red Columbus: donde participan 64 universidades europeas y latinoamericanas y que conjuntamente con el CENEVAL de México han propuesto y liderado el proyecto 6x4 (seis profesiones y cuatro ejes de formación).
- CSUCA: Consejo Superior Universitario de Centroamérica, con la participación de 28 universidades latinoamericanas y 3 europeas.
- AUALCPI: Asociación Universitaria de América Latina para la Integración.
- AUIP: Asociación Universitaria Interamericana de Postgrados.
- UDUAL: Unión de Universidades de América Latina.
- AUGM: Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo
- La Red de MACROUNIVERSIDADES que lidera la UNAM de México y que vincula a más de 15 universidades de Latinoamérica.

- PIMA (Programa de Intercambio y Movilidad Académica)
- CRUE-ANUIES (Conferencia de Rectores de Universidades Españolas)
- PAE: programa Académico de Movilidad de UDUAL.
- ALFA/ALBAN UE: programa de cooperación de la Unión Europea.

De igual manera en el ámbito colombiano además de las instituciones nacionales del primer nivel como el Ministerio de Educación Nacional como Colciencias, existen un gran número de organizaciones y redes cuyo objetivo se centra en la educación superior las cuales como la Red de Universidades del Eje Cafetero RED ALMA MATER no son ajenas al fenómeno de la internacionalización de la educación superior, y efectivamente a partir de procesos de colaboración interinstitucional contribuyen de una manera u otra a su desarrollo :

- ACAC – Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia
- ACIET – Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior Tecnológica
- ACESAD – Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia
- ASCUN – Asociación Colombiana de Universidades
- Alianza Superior– Red social de educación superior en Colombia
- Colfuturo
- Corporación Red de Instituciones de Educación, Investigación y Desarrollo del Oriente Colombiano, UNIRED
- FODESEP – Fondo de Desarrollo de la Educación Superior
- Fundación Alejandro Ángel Escobar
- Observatorio de Calidad en Educación

- Observatorio de la Educación en el Caribe Colombiano
- OCyT – Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología
- RCI – Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior
- Red de Instituciones de Educación Superior del Caribe (Riescar)
- Red Seguimiento de Egresados de Instituciones de Educación Superior
- Red de Radio Universitaria de Colombia
- Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada
- Red Universitaria Antioqueña RUANA
- Red Universitaria de Alta velocidad, RUAV
- Red Universitaria de Popayán (RUP)
- Red Universitaria Metropolitana de Bogotá, RUMBO
- Red Universitaria Metropolitana y del Caribe, RUMBA CARIBE
- Red Universitaria Mutis

2.4 Educación terciaria transfronteriza y desarrollo

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

Los beneficios que se derivan de la educación terciaria para el individuo son claros: mejores posibilidades y condiciones de empleo, mejores salarios y posibilidades de ahorro personal e inversión.

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

claros. Los primeros análisis estimaban socialmente rentable a la educación únicamente cuando generaba mayores ingresos personales o mayores impuestos, llegando a estimarse como más rentable a la educación primaria y secundaria por encima de la terciaria. El análisis de rentabilidad que conducía a dicha conclusión era simplista: los tributos no aumentaban en la misma proporción que el gasto en educación terciaria. Pero no eran estos, los únicos beneficios que la misma estaría en capacidad de ofrecer a la sociedad, se desconocía la conveniencia de generar un ambiente propicio para el desarrollo económico a partir de la existencia de personas con altos niveles educativos o el impacto de la investigación universitaria sobre la economía, con sus beneficios directos en el desarrollo de un país.

Hoy puede pensarse sin problema que la educación terciaria permite el desarrollo, la promoción y el avance de la educación básica y media, ya que la misma puede contar a través de la educación terciaria, con docencia y con proyectos educativos de alta calificación. La inversión en educación terciaria resulta por demás socialmente rentable, no solo para el Estado, en el orden de los impuestos, sino también para la empresa privada, en virtud de que la comunidad empresarial se beneficia en alto grado de las competencias laborales y profesionales de sus dependientes. Por otra parte, del mismo modo en que los individuos con más alto nivel de educación son los que alcanzan por lo general el mayor éxito en el mercado laboral, las economías con mayor cobertura de matrícula y más años de escolaridad suelen ser más dinámicas y más competitivas en cuanto a ingreso *per cápita*.

En la sociedad del conocimiento la educación terciaria puede contribuir a que más rápidamente se logre el avance tecnológico y la reducción de la brecha del conocimiento en la medida en que los individuos formados en ella son más conscientes y están mejor equipados para usar y aprovechar las nuevas tecnologías. Como bien se observa la CEPAL (2002):

“Sociedades mejor educadas, más dinámicas en el empleo y mejor protegidas pueden participar con mayores ventajas en el concierto global y pueden, también, construir un desarrollo económico sólido y con beneficios extendidos a todos. La educación es, pues, una necesidad tanto de las personas para acceder a los beneficios del progreso, como de las economías nacionales para garantizar un desarrollo sostenido a futuro mediante una competitividad basada en el uso intensivo del conocimiento. Tener educación permite acceder a trabajos de calidad, participar en las redes por las que circula el conocimiento e integrarse a la revolución de la información. Por lo tanto la educación es crucial para superar la reproducción intergeneracional de la pobreza y la desigualdad” (Castro, 2007).

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

La educación terciaria al mismo tiempo que provee al ser humano de unas posibilidades insustituibles de desarrollo, beneficia de igual modo a la sociedad y al Estado. En efecto, un individuo más productivo y mejor remunerado, en forma consecuente con un alto nivel educativo, eleva su nivel y sus expectativas de vida y las de su familia, mejora sus actividades lúdicas y sus posibilidades de descanso y bienestar, contribuye de manera ordenada al régimen de salud y al régimen pensional, incrementa e ilustra su capacidad de consumo, mejora su

capacidad de ahorro, accede a vivienda digna, adquiere estatus y respeto social. En otras palabras, impacta positivamente los índices sociales y económicos en los órdenes público y privado.

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

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

El carácter democrático del acceso a la educación, también está presente como beneficio social, bajo el criterio de responsabilidad social universitaria, al permitir actualmente el ingreso en condiciones de equidad, pluralismo, diversidad y cohesión social, a los niveles más vulnerados de la población, en los que muchas personas talentosas se habían ido perdiendo.

Otros beneficios públicos de la educación terciaria, son los derivados de su carácter transfronterizo. Tales son las ventajas económicas relacionadas con la especialización y el intercambio de expertos o la libre circulación de cerebros, propia de las sociedades de conocimiento. La creación de espacios de colaboración y otras formas de trabajo intelectual internacional, que contribuye a evitar el provincialismo cultural de los países, y los mantiene

abiertos a posibilidades económicas, intelectuales, técnicas y sociales mucho más amplias. En ese sentido es como hoy se asocia la educación terciaria transfronteriza al concepto conocido como *capacity building* o desarrollo de las capacidades, y son varios los estudios que en ese sentido la vinculan estrechamente con el desarrollo.

En definitiva, el elemento transfronterizo, aumenta el poder de desarrollo social y de los beneficios propios educación terciaria y le permite abarcar unos nuevos.

2.5 Hacia la construcción de escenarios de futuro en educación superior en Colombia

Lo que suceda en el largo plazo, en el futuro, depende en gran medida de las decisiones que se tomen hoy, en especial en regiones como América Latina y el Caribe donde los cambios disruptivos, bruscos e inesperados, restringen las posibilidades de manejo de los actores implicados en la educación superior. De allí el interés permanente de repensar el presente, y pensar el futuro sin apegos ni aferrarse a los paradigmas determinantes del siglo XX.

Aquí se presentan tres escenarios de futuro para la educación terciaria para Colombia y América Latina y el Caribe al año 2030, basados inicialmente en los ejercicios de prospectiva adelantados en el año 2006 para Colciencias y el Convenio Andrés Bello y tomando como referencia algunos de las reflexiones y conclusiones debatidas en su oportunidad en los talleres de socialización que se adelantaron con las Universidades que tomaron parte en el proyecto MEN/ASCUN para la internacionalización de las Universidades Colombianas. .

El horizonte no es lejano, y se ha tomado el año 2030 como el mismo horizonte que vislumbra la comunidad internacional al formular y aprobar en el año 2015 los objetivos de desarrollo sostenible, conocidos hoy como los ODS donde efectivamente y como se dijo más

arriba, la educación superior juega un papel fundamental para la reducción de la pobreza y como motor del cambio social (PNUD, s.f.).

El propósito es informar, facilitar y promover la formulación de acciones y las posibles estrategias del cambio en la educación superior. No se trata de predecir el futuro, por el contrario son reflexiones para pensar en el futuro de una manera creativa e imaginativa en hechos y circunstancias que si bien no todas están bajo nuestro control, sí podemos anticiparlas de una manera deliberada para saber hacia dónde vamos, a donde debemos ir y porqué y cómo podemos llegar a donde nos hemos propuesto.

En el desarrollo de este ejercicio y para la articulación de una estructura coherente que permitiera la construcción de escenarios de futuro, surgieron como resultado del debate con expertos y del análisis de los resultados dos ejes o fuerzas del cambio clave que además de contar con las características de ser relevantes, y paradigmáticas, reconocen las actuales condiciones del entorno global en el contexto de las realidades de Colombia y en términos generales de América Latina y el Caribe:

- La **dimensión internacional** con todas las consecuencias ya descritas, definida y entendida como educación terciaria transfronteriza.
- La **dimensión del desarrollo sostenible** y su estrecha relación con la educación terciaria, particularmente en lo que hace referencia al retorno social y los beneficios que de ella se derivan para la sociedad, para el individuo y el futuro del planeta en condiciones de sostenibilidad como la enfatiza e insiste ahora las Naciones Unidas (2015).

La premisa central o hipótesis sobre la cual gira esta construcción responde al hecho de que a mayor grado de internacionalización de la educación terciaria mayor desarrollo sostenible.

Igualmente se consideraron cuatro características preponderantes, determinadas por el avance y el tránsito de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, dispuestas bajo una óptica gradual dadas las condiciones heterogéneas y diversas de desarrollo y grado de evolución:

- a. Sociedad de la información en proceso de apertura
- b. Sociedad de la información abierta
- c. Sociedad del aprendizaje.
- d. Sociedad del conocimiento compartido.

No podrían completarse la estructura sin entrar a considerar las condiciones del entorno determinadas por la misma fuerza del fenómeno de la globalización y su impacto en la educación terciaria. Condiciones que se dan en forma recurrente y no excluyente, y que orientan las formas de organización y asociación de los diferentes actores involucrados en la educación superior; son ellas:

- La **competencia y competitividad** producto de la revolución de la informática y las telecomunicaciones, la aparición de los nuevos proveedores de educación y las tendencias a la liberalización del comercio en servicios de educación.
- La **colaboración académica** producto de la necesaria asociación entre instituciones de educación terciaria y la evolución de las redes académicas en comunidades científicas que comparten intereses comunes.
- La **cooperación solidaria** como elemento necesario para el desarrollo de las capacidades de los individuos, las organizaciones y las regiones para el bienestar, el desarrollo y la reducción de la pobreza y la desigualdad.

Por último se tuvieron en cuenta tres variables fundamentales que surgieron como resultado del ejercicio de *forecasting* y sobre las cuales gira el debate de la educación superior:

- **La integración regional** tanto en el plano intergubernamental como en el plano interuniversitario.
- **La internacionalización** de las universidades.
- **La innovación** como factor del cambio

Variables que están fuertemente determinadas por las ideas de la gestión de la calidad y la movilidad de los diferentes actores de la educación superior, pero principalmente de estudiantes, docentes e instituciones y programas.

El cuadro siguiente ilustra la forma como interactúan los diferentes elementos descritos para la construcción de los escenarios.

Figura 1. Escenarios de futuro posibles. Desarrollos clave para su construcción



Fuente: Elaboración Propia

Con base en las anteriores elementos de construcción dispuestos en cada uno de los cuadrantes representativos de cada escenario, se describen todas aquellas circunstancias determinantes de la educación terciaria que de una manera u otra han sido expresadas, analizadas y debatidas por los expertos en los espacios que en su momento previó el proyecto CAB/COLCIENCIAS (Encuentros, Estudio de *forecasting*, Encuesta Delphi etc.), así como en los talleres que tuvieron lugar con los consejos académicos de las universidades que tomaron parte en el proyecto MEN/ASCUN para la internacionalización de las Universidades Colombianas, las cuales hacen parte del escenario que se busca construir y describir, así como de las grandes fuerzas que lo determinan y los interrogantes que plantean.

2.5.1 Escenario N° 1. El presente de la educación superior en Colombia y en América Latina y el Caribe.

En este escenario, se enfrenta una verdadera mutación en sus sistemas de educación terciaria. La llamada tercera reforma de la educación (UNESCO/IESALC 2006) ha avanzado con todas sus oportunidades y todos sus riesgos y amenazas. El surgimiento de la *internacionalización de la educación terciaria* empieza a generar actividades aisladas e incipientes de movilidad académica y de apertura hacia los flujos de información inherente al desarrollo de las TIC's.

Nuevos estándares internacionales de aseguramiento de la calidad son acogidos por las instancias educativas locales en función de su desarrollo y para efectos de acreditación nacional. Este nuevo contexto favorece una renovación y flexibilización de la educación, al igual que la

consolidación de nuevos niveles de calidad, los cuales a su vez se ven amenazados por los fenómenos de la *masificación* y *explosión demográfica* en la matrícula.

Nuevos sectores de población con déficit sociocultural, anteriormente desvinculados de las oportunidades de acceso, consiguen hoy su arribo a la educación terciaria, impactando la calidad en los procesos educativos. Ello hace pensar en nuevas modalidades de nivelación pedagógica que se adelantan con relativa lentitud.

Fenómenos como la retención de estudiantes, la deserción estudiantil y la repitencia son amenazas concomitantes para estos nuevos representantes de la diversidad en el *campus*. Los niveles de cobertura aunque aumentan, no arrastran necesariamente consigo, condiciones estables de acceso y de equidad.

Las posibilidades de inserción laboral se hacen cada vez más difíciles, más egresados y cada vez menos empleos u ofertas académicas relativamente rezagadas frente a las nuevas demandas del sector empresarial y laboral, la incertidumbre en la permanencia y sostenibilidad de los trabajos aumenta; no obstante, la disposición de los jóvenes a estudiar sigue en aumento.

La competencia entre instituciones por el mercado en educación, se centra en: publicidad, diferenciaciones de precio, alianzas estratégicas internacionales, amplia oferta disciplinaria de postgrados y mayor flexibilización de las estructuras curriculares. El énfasis de dicha oferta continúa siendo profesionalizante con bajos niveles de investigación. Las universidades empiezan a entender su papel en el escenario global, sin tener ante ella una postura crítica que defina sus acciones estratégicas internacionales y hacen esfuerzos tímidos de internacionalización de corto plazo, relacionados más con actividades, que con procesos constantes y sostenibles, que logren permear, extender y compartir los beneficios con otras instituciones y actores internacionales.

Se, discuten en forma conservadora y a veces contradictoria, la apertura hacia los procesos de liberalización del comercio en servicios de educación. En algunos países dicha apertura empieza a tener lugar, de modo excepcional, pero se impide el desarrollo de la oferta por parte de entidades con ánimo de lucro. El modo 3 de prestación de servicios basado en la presencia comercial de instituciones de educación o nuevos proveedores, no necesariamente de índole universitaria es considerado como una amenaza y es visto con desconfianza, especialmente por los mismos entes de reconocimiento gubernamentales.

Los procesos de integración en educación no van más allá de las declaraciones de política y de acuerdos de intención difícilmente materializados al trasladarse a las instancias nacionales.

Las políticas públicas se orientan al desarrollo de la educación básica y media y siguen juiciosamente los dictados de la ONU, incluso las mediciones y evaluaciones desarrolladas por organizaciones relativamente distantes a los procesos nacionales de educación básica y media como la OCDE².

El paso de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento no se verifica, incluso se confunden en uno mismo y por lo demás se continúa en una sociedad de la información en proceso de apertura. La brecha del conocimiento continúa aumentando, y los altos niveles de analfabetismo técnico y tecnológico se mantienen a pesar de la amplia cobertura de las comunicaciones y la digitalización. La fuga de cerebros es concomitante con las escasas oportunidades de desarrollo en investigaciones de punta, en procesos de aplicación e incorporación de alta tecnologías y en general en aquellos procesos intensivos en conocimiento.

² Este es el caso del conocido Programa PISA de la OCDE, (Programa para la evaluación internacional de alumnos) cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años.

Este escenario está determinado por los siguientes hechos:

- La internacionalización de la educación terciaria.
- El aseguramiento de la calidad en la educación terciaria como condición de competitividad y diferenciación frente a las nuevas demandas sociales.
- La masificación y la explosión de la matrícula en el contexto de la equidad en el acceso.
- La liberalización del comercio en servicios de educación y los condicionantes de competencia para los nuevos proveedores de educación.
- Las migraciones del talento y la fuga de cerebros.
- La formación para el trabajo y el desarrollo de las capacidades.
- Las condiciones de financiación de la educación superior.

Y plantea los siguientes interrogantes:

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

2.5.2 Escenario N° 2 - Educación Terciaria para la competitividad.

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

Solo algunos países de América Latina y el Caribe entre ellos Colombia, aceptan la *provisión de servicios de educación con ánimo de lucro* mediando la función pública de la educación y el control, que a través de su regulación interna, pueden ejercer sobre los procesos de calidad.

Al propio tiempo, en reconocimiento del carácter público de la educación y la prestación de servicios suministrada por los nuevos proveedores es condicionada a las políticas de desarrollo del país receptor. En ese sentido las cláusulas comerciales de *trato nacional* se excluyen para la educación terciaria, aportándose con ello, una solución compromisoria a las expectativas enfrentadas entre la OMC y los Ministerios de Comercio locales, partidarios de una apertura total, y la UNESCO y los Ministerios de Educación y Cultura locales, partidarios de salvaguardar el carácter público de la educación como bien no transable.

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

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

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

Las nuevas políticas de Estado en educación pública, se orientan al fortalecimiento de la educación básica y media en las áreas de matemáticas, ciencias e idiomas, y en los niveles de formación técnica y tecnológica como consecuencia de las exigencias tácitas internacionales que plantean organismos como la OCDE.

En lo que hace relación a la educación universitaria, la financiación del Estado recae con mayor énfasis en aquella que desarrolla procesos de investigación ordenados y preferentemente cofinanciados, desestimándose en cierto grado, el carácter profesionalizante de la educación terciaria, aún ante la presión por una mayor financiación de la educación superior y el acceso en condiciones de gratuidad.

En el plano nacional hay una intensa competencia entre instituciones, particularmente privadas, por atraer estudiantes locales, y en el plano internacional, a medida que aumenta el número de estudiantes altamente movibles, la competencia entre espacios de educación terciaria aumenta paralelamente; ya sea entre países tenidos como destino temporal (Australia y Nueva

Zelanda) y otros buscando atraer y comprometer talentos en los niveles de formación más avanzada, para su eventual retención bajo residencia permanente en el país receptor (Europa). La búsqueda y la retención de talento humano en los países desarrollados se vuelven prácticas comunes, y migrantes Colombianos y de América Latina y el Caribe, particularmente jóvenes altamente movibles ven en ello una oportunidad.

Este escenario está determinado por los siguientes hechos:

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

Y plantea los siguientes interrogantes:

- ¿Es el comercio en servicios de educación la mejor fórmula para el desarrollo social de los países de la región?
- ¿Habrán otros mecanismos no comerciales, para motivar el cambio del paradigma universitario y llevar las instituciones de educación superior de los países de la región a cooperar sin competir?

- ¿Será la provisión de servicios de educación con ánimo de lucro, por parte de los nuevos proveedores el mecanismo más idóneo para ampliar la cobertura y mejorar el desarrollo de las capacidades en función del trabajo productivo y el empleo en América Latina y el Caribe?
- ¿Debe cambiar la condición jurídica de una institución de educación superior tradicional que al atravesar las fronteras busca ofrecer servicios de educación terciaria?
- ¿Es posible conciliar la competencia y la cooperación regional entre instituciones de educación superior?
- ¿Puede el Estado dentro de su función reguladora de la educación, sacrificar el principio de autonomía universitaria en términos de calidad en aras a proteger la oferta local acreditada de la competencia de nuevos proveedores extranjeros?

2.5.3 Escenario N° 3 - Colaboración para la Innovación.

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

Surgen como protagonistas del cambio las redes científicas de investigación y colaboración académicas internacionales virtuales, cuyo trabajo colaborativo afianza su capital social.

Se abre paso la circulación de cerebros, incluso para los antiguos cerebros fugados que a distancia, pueden ahora tutelar el desarrollo de redes o comunidades científicas en formación en

sus países de origen. Predomina un modelo de sociedad que auto-aprende y se encamina de manera más sólida a la producción y distribución del conocimiento en forma compartida.

La relación Universidad–Empresa se hace sobre bases más amplias, permanentes y bidireccionales, centrada en el emprendimiento. A su vez, hay una nueva percepción de la educación, volcada hacia la innovación, el desarrollo tecnológico, el emprendimiento y el liderazgo responsable. Las instituciones de educación superior participan en proyectos productivos de investigación conjunta con el sector privado, para responder a las demandas específicas de las empresas en nuevas habilidades y competencias, y para garantizar la inserción laboral de sus egresados.

La oferta académica de postgrados empieza a ser repensada en función del desarrollo y bajo patrones de especialización basados en el fomento de la innovación y la investigación. Las Universidades encuentran sus áreas de especialización (formación para el trabajo, profesionalización, investigación) y se organizan administrativa y académicamente para responder y consolidarse en ellas.

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

Se extienden las asociaciones intrarregionales entre universidades con características similares, para facilitar la movilidad académica de estudiantes y de docentes, al igual que el reconocimiento de títulos académicos y el desarrollo gradual de maestrías y doctorados conjuntos. Modelos de asociación como el de las macro universidades y las universidades

confederadas y regionales empiezan a extenderse en la región. Los sistemas nacionales de educación terciaria se han hecho mucho más flexibles, y el aseguramiento de la calidad al interior de los mismos obedece a estándares internacionales autónomos e independientes.

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

Se avanza en forma significativa en la gestión de comunidades virtuales de aprendizaje y en la conformación de un espacio común de educación superior que surge como resultado de acuerdos de integración motivados por una creciente movilidad profesional, el cual se dirige por la senda del reconocimiento de los títulos académicos y las licencias profesionales, la movilidad de docentes, las cátedras de integración y los doctorados.

Este escenario está determinado por los siguientes hechos:

- Las redes académicas y las comunidades científicas internacionales.
- El modo 2 de construcción del conocimiento y la construcción de capital social.
- Competencia y colaboración bajo laboratorios y sociedades de aprendizaje.
- La relación Universidad- Empresa para la innovación y el desarrollo tecnológico.
- La circulación de cerebros y la movilidad de docentes.
- Nuevas formas de asociación entre instituciones de educación superior regionales e internacionales.
- El espacio común de educación superior Europa, América Latina y el Caribe basado en el reconocimiento de títulos y licencias profesionales.

- Formas de asociatividad interuniversitaria intrarregional y transcontinentales.

Y plantea los siguientes interrogantes:

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

2.5.4 Escenario N° 4 - Espacios comunes de Integración.

Posteriormente a la consolidación de las bases políticas y normativas para la construcción de espacios comunes de educación propuesto por entidades como UEALC o por alianzas que surgen de acuerdos de integración profunda, donde algunas redes interuniversitarias de ambos lados del atlántico actúan como promotores y catalizadores, irrumpe y se abre paso un espacio de educación superior de integración solidaria y cooperación intrarregional en cultura, educación, ciencia y tecnología, donde los países buscan integrar un auténtico bloque geo cultural con particularidades y características regionales propias.

Este espacio común interactúa con otros espacios transcontinentales, y logra balancear los fundamentos que orientan las políticas de entendimiento mutuo, desarrollo humano, y desarrollo de las capacidades; y al propio tiempo consigue contrarrestar los efectos negativos del comercio en servicios de educación y hace posible la construcción de sociedades participativas de conocimiento compartido en el contexto de un escenario ya no determinado por la globalización, sino por lo que se empieza a denominar la cuarta revolución industrial.

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

La transformación productiva se ancla en la cooperación científica, se generan macro universidades centradas en el desarrollo territorial; el concepto de capital social complementa el concepto de capital humano y se crean puentes entre redes y comunidades científicas productivas sobre bases de confianza.

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

Algunas redes europeas actúan como plataformas articuladoras de los programas de doctorado de la región, coordinando la información general sobre los programas doctorales, y poniendo a disposición de las comunidades científicas las bases de datos sobre nuevo conocimiento producido en la región.

Los procesos de formación profesional incluyen central y transversalmente los temas relacionados con integración, en especial el desarrollo humano sostenible, el capital intelectual,

la creación colectiva al interior de las industrias culturales, la ética y la responsabilidad social universitaria.

Este escenario está determinado por los siguientes hechos:

- La consolidación de espacios comunes de integración profunda, sobre bases de cooperación.
- El establecimiento del espacio común de educación, ciencia y tecnología y cultura sobre bases de integración solidaria.
- Las comunidades académicas transcontinentales con alto grado de capital social.
- Las sociedades participativas del conocimiento compartido.
- La educación terciaria transfronteriza y el desarrollo.
- La ética, el desarrollo sostenible y la responsabilidad social universitaria.
- El liderazgo responsable y el emprendimiento
- Los sistemas nacionales de educación e innovación integrados
- La educación terciaria para la transformación productiva y social con equidad.

Y plantea los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo contribuyen los espacios de educación superior al desarrollo, la igualdad y la equidad?
- ¿Sobre qué bases se realiza la movilidad académica y las migraciones transcontinentales?
- ¿De qué manera se empieza a consolidar la sociedad del conocimiento en los países ?
- ¿Cómo llega este nuevo conocimiento a ser distribuido y compartido?
- ¿Cuál será el alcance de la responsabilidad social universitaria en la transformación social y productiva de nuestros pueblos?

- ¿Podrá la educación entronizar de una manera firme y definitiva los preceptos éticos guardados en ella como tesoro?
- ¿Es definitivamente la educación terciaria la fuerza impulsora de la cultura, la ciencia y la tecnología, para la salida y superación de la pobreza y la inequidad?

CAPÍTULO TERCERO

EDUCACIÓN SUPERIOR Y UN MODELO DE INTERNACIONALIZACIÓN

3.1 Escenario contextual a partir de las Instituciones de educación superior

Han transcurrido casi 20 años desde que a instancias del Acuerdo General de Comercio en Servicios GATS³ en el ámbito político comercial de la Organización Mundial de Comercio se incluyera la educación como un servicio susceptible de entrar en las negociaciones sobre la liberalización del comercio, y por tanto poder ser ofrecido a través de las fronteras con carácter comercial.

Independientemente del intenso debate que este hecho del comercio internacional, no necesariamente ligado a los debates académicos internacionales que promueve la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, sigue suscitando en las comunidades académicas y científicas de todos los continentes, puede decirse que el establecimiento del Acuerdo General del Comercio en Servicios AGCS 1994 derivado de la OMC, de la cual Colombia es estado miembro, se convirtió en el punto de partida de las modernas conceptualizaciones y desarrollos que se hacen sobre el significado y alcance de la internacionalización de la educación superior en Colombia.

Aunque con anterioridad se hablaba de internacionalización, esta idea estaba referida a procesos incipientes de movilidad académica que empezaban a surgir de manera aislada al

³ El Acuerdo General de Comercio en Servicios, conocido por su sigla GATS entro en vigencia en Enero de 1995 y es el primero y único instrumento multilateral que regula en comercio en servicios. En Marzo de 2001 el Consejo para las negociaciones del comercio en servicios adoptó los lineamientos y procedimientos de negociación donde los servicios de educación fueron incluidos en las negociaciones multilaterales de la OMC.

interior de las universidades, pero de ningún modo se asociaban a procesos de desarrollo, proyección, calidad y pertinencia académica de las instituciones de educación superior.

Hoy el escenario es bien distinto; la globalización, además de no ser un concepto neutral, produce toda suerte de ensamblajes y des-ensamblajes (Sassen, 2010), en las estructuras espaciales, temporales y organizativas de los países y sus territorios, tanto en el plano global como en el plano nacional, que sus efectos no escapan a las instituciones de educación superior como agentes del cambio y del bienestar social en esta segunda década del siglo XXI.

En el caso particular de Colombia, durante los últimos 20 años se ha dado un proceso de apertura económica fundamentado en más de 15 tratados de libre comercio bilaterales con países como Estados Unidos, la Unión Europea, Canadá, Japón, México, Chile entre otros que contemplan el capítulo sobre la liberalización del comercio en servicios incluida la educación, y es evidente la aparición en el territorio nacional de nuevos proveedores de educación superior, incluso instituciones de educación, que bajo modelos de negocios orientados evidentemente al lucro ofrecen nuevas y atractivas ofertas de educación superior. Del mismo modo, universidades con vocación en la formación técnica y tecnológica han entrado a formar parte de redes internacionales de educación.

Ciertamente, la educación superior atraviesa por una nueva era de internacionalización, motivada por el racional económico comercial en la que, a pesar del debate relativamente politizado de la mercantilización y la educación como bien transable, es necesario empezar a entenderla como un fenómeno multidimensional de características complejas, donde nuevos elementos de carácter internacional empiezan a ensartarse inevitablemente en el entramado de la gestión estratégica-académica de las universidades, y a impactar el desempeño de sus comunidades académicas y científicas.

Ideas como la internacionalización en casa, del currículo, el bilingüismo, la homologación y reconocimiento de títulos académicos, la movilidad académica, las redes científicas de cooperación y colaboración, las competencias del siglo XXI de estudiantes y docentes, la cooperación para el desarrollo social y sostenible, los espacios comunes de educación superior, la prestación y exportación de servicios de educación superior, e incluso la aparición en *rankings* internacionales, hacen parte ya del lenguaje y las preocupaciones diarias de líderes académicos de Colombia.

Las mismas conferencias de educación tanto mundiales - Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES) (UNESCO, 2009), como regionales —Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), 2008 y 2018— son enfáticas en resaltar la importancia de la internacionalización en todos los ámbitos universitarios, e incluso exhortan a los sistemas nacionales de educación superior a la integración, la regionalización y la cooperación solidaria entre países.

Y ciertamente, a excepción de Europa, la idea de los espacios comunes de educación superior con todas sus implicaciones es todavía un anhelo de integración académica sin materializar.

Las preguntas que entonces surgen son: ¿hasta qué punto los principales grupos implicados en la educación superior han pasado del discurso a la realidad de las acciones, y a repensar el significado y alcance de la internacionalización como fenómeno emergente? ¿Hasta dónde han sido capaces de orientar de manera consistente y progresiva su procesos institucionales de internacionalización, de sus unidades administrativas y financieras, y de sus comunidades académicas y científicas para responder o afrontar de manera efectiva un escenario global o de des globalización en ocasiones avasallador? (Bello, 2000).

Escenarios cada vez más complejos, donde la presión de los grupos implicados y la regulación de los gobiernos empiezan a exigir mayor contribución al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la reducción de la pobreza, la transformación productiva y una participación más activa en lo que se conoce como las *sociedades del conocimiento* Unesco, (UNESCO, 2005).

¿De qué manera las instituciones de educación superior en Colombia y en América Latina y el Caribe se están haciendo transfronterizas o mejor dicho rompiendo todas las fronteras Buarque (2005), que las mantienen atadas a los muros de sus “torres de marfil” y, en cierta medida, al margen de la transformaciones sociales de individuos, regiones, países y de un planeta ya interconectado y fuertemente determinado por una dimensión internacional que está haciendo tránsito a modelos de desarrollo cognitivo hasta ahora impensables?

La experiencia investigativa adquirida en la participación en los proyectos de internacionalización de instituciones de educación superior en Colombia, auspiciados por el Ministerio de Educación en alianza con la Asociación Colombiana de Universidades ASCUN y de la Red de Universidades del Eje Cafetero Colombiano, ALMA MATER⁴ que aquí se presenta de manera sistematizada y que para los efectos de este doctorado se realizó de manera concreta en el trabajo de campo con las comunidades académicas, científicas y administrativas de las Universidades Francisco de Paula Santander de Cúcuta y el Instituto Superior de Educación Rural ISER de Pamplona, Norte de Santander, la Universidad del Quindío, Risaralda y el Instituto Tecnológico del Putumayo de Mocoa, Putumayo, junto con la Red de las cuatro universidades públicas del Eje Cafetero Colombiano, Red ALMA MATER (Universidad de Caldas, Universidad del Quindío, Universidad Tecnológica de Pereira y Universidad de Ibagué);

⁴ El doctorando, actuó en calidad de consultor e investigador de dichos proyectos adelantados por estas instituciones en los años 2011 y 2012.

pretende a partir del modelo de internacionalización que se propuso en los objetivos de esta investigación, junto con las herramientas de autodiagnóstico e indicadores que se construyeron para apoyar el modelo, ser una contribución a la innovación educativa y creación de nuevo conocimiento en la materia, además de aportar a la reflexión crítica de nuevas investigaciones encaminadas a resolver no sólo las preguntas arriba planteadas sino los desafíos descritos en el capítulo anterior, para poner en el terreno de lo práctico lo que significa la inclusión e instrumentación de la dimensión internacional en el plano de la acción de las instituciones de educación superior.

3.2 Una experiencia práctica como justificación y punto de partida

Tomando como referente el caso de la Red Alma Mater se resaltan las circunstancias y motivaciones que llevaron a los Rectores de la Red a redefinir su acción estratégica en el plano internacional:

“La Red Alma Mater es el resultado de un pacto institucional de las universidades públicas del Eje Cafetero, que con un sentido y un alcance territorial y regional, aspiran a consolidar el protagonismo de la universidad pública en los procesos de transformación social y búsqueda del desarrollo integral de la comunidad universitaria y de la sociedad regional de la cual hacen parte”.

“Las universidades miembros de la Red parten de la premisa de que su misión, además de la transmisión de conocimiento o transferencia de tecnologías globales, es la de ser uno de los motores del desarrollo y del entendimiento colectivo de la

región, identificando, promoviendo y creando oportunidades concretas de desarrollo”.

“La Red busca ser un instrumento de gestión, facilitador, dinamizador y articulador al servicio de la Red de Universidades Públicas del Eje Cafetero, supeditado a las orientaciones de las instituciones que la conforman. En el marco de la autonomía universitaria y las normas aplicables a las instituciones estatales, la Red está organizada como persona jurídica sin ánimo de lucro, de carácter estatal, que se rige por las normas del derecho privado, sus estatutos y las disposiciones emanadas del Consejo Directivo” (Uribe, 2011).

Bajo estas orientaciones misionales de carácter general que fundamentan la acción de la Red y que obedecen en parte a los retos y compromisos que la misma Red se abrogó —como consecuencia de los efectos devastadores del terremoto del Eje Cafetero ocurrido el 25 de enero de 1999, así como por los efectos de la cooperación internacional al desarrollo que trajo consigo dicha tragedia sus rectores en el Consejo de Dirección buscaron alternativas para darle forma a una nueva tipología que sustentara la internacionalización de sus instituciones y de la misma Red en el contexto de la región.

Y que además de responder a estos objetivos misionales y circunstancias especiales de la región, pudiera ofrecer una nueva visión alternativa y compartida sobre el tema y se articulara de alguna manera con las exigencias del gobierno nacional que buscaba en el contexto de la política exterior, una inserción positiva de Colombia en el escenario regional latinoamericano.

La negociación de tratados de libre comercio que incluían mesas de negociación sobre servicios transfronterizos, incluida la educación, bajo el modelo de negociación de la OMC,

empezaban ya a presionar, en función de la competitividad y la productividad, la toma de decisiones estratégicas de los entes territoriales, los sectores productivos, las empresas y las instituciones de educación superior tanto públicas como privadas de Colombia.

Paralelamente a estos antecedentes de carácter nacional, las comunidades académicas de América Latina y el Caribe —con el liderazgo y la convocatoria de la UNESCO/Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) se preparaban para la CRES, 2008, en Cartagena, Colombia, preámbulo e instancia de disensos y consensos propios de la academia a la Conferencia Mundial de Educación Superior CMES, 2009, de la Unesco, prevista en París.

De los debates, análisis de las tendencias y mega tendencias sobre educación superior propuestas en ese entonces por el educador nicaragüense Carlos Tünnermann, así como del resultado de la Declaración de Cartagena 2008, suscrita por los diferentes gobiernos de la región, los rectores de la Red Alma Mater aprueban en enero de 2009 el proyecto académico de internacionalización.

Los rectores justifican el proyecto de la siguiente manera:

“El reconocimiento de la importancia que tiene para la vida y el desarrollo de nuestras instituciones, la llamada Internacionalización de la Educación Superior, y como una manifestación clara de la gestión universitaria moderna.

- La necesidad de avanzar en acciones claras, concretas, coherentes y sostenibles en el tiempo, que materialicen y garanticen una internacionalización con identidad propia; ya no como una idea distante o anhelo institucional, sino por el contrario en una realidad latente que impregne toda la Universidad y necesariamente se

convierta en el centro de la gestión acción académica formal como parte de una nueva cultura con un horizonte más amplio.

- La importancia de esa Dimensión Internacional en todos los procesos académicos y su íntima relación con el desarrollo de las capacidades de los jóvenes de hoy y la transformación productiva y social con equidad del Eje Cafetero, frente al lento y paulatino avance del país hacia una economía basada en el conocimiento.
- El impacto que las nuevas dinámicas de la globalización tienen en el desarrollo regional, especialmente frente a la contribución que las instituciones de educación superior pueden hacer a la innovación empresarial, la economía y el desarrollo sostenible regional, como ese vínculo entre el escalón mundial y el escalón local en las sociedades del conocimiento (Red Alma Mater, 2010).

Técnicamente, y desde el punto de vista de la gestión estratégica, lo que el Consejo de Dirección de la Red quería propiciar era una dinámica de comunicación-acción en doble sentido arriba-abajo para que, a través de la adopción de lineamientos de internacionalización dirigidos a sus comunidades académicas, se generaran procesos ascendentes desde la base de la pirámide, en función del desarrollo de capacidades, así como un nuevo conocimiento para la apropiación de las herramientas derivadas del modelo, como instrumento para facilitar el inicio o avance de procesos de internacionalización realistas y alcanzables.

3.3 Experiencias compartidas y consensos. Hacia una definición operativa de la internacionalización en Colombia

En ese sentido y en busca de consensos iniciales se conformaron grupos de trabajo para revisar la forma como se venían desarrollando los procesos de internacionalización en cada una de las instituciones de educación superior de la Red, los elementos comunes de lo que en ese momento se entendía por internacionalización de la educación superior, y los desafíos que enfrentaban las oficinas de relaciones internacionales, ya creadas por cada universidad, para la implementación de estos procesos al interior de cada institución.

En primera instancia surgió con claridad la necesidad de repensar y reorientar los procesos en función de las siguientes reflexiones comunes a todas las instituciones:

- La internacionalización no puede ser un proceso marginal al plan de desarrollo de cada una de las instituciones; su papel es cada vez más importante y, por ello, debe ser mencionado o resaltado de alguna manera en los documentos estratégicos institucionales.
- Si bien las oficinas de relaciones internacionales desempeñan un papel de información y orientación, su trabajo tiene poco impacto en las unidades académicas. Su papel se concentra, en la mayoría de los casos, en atender el interés creciente de los estudiantes por la movilidad y los intercambios internacionales.
- La internacionalización debe ser liderada por cada rector con el apoyo de un responsable u oficina de relaciones internacionales adscrita a su despacho, pero, de alguna manera, debe ser también responsabilidad de las vicerrectorías (segundo nivel) y agenciada por las comunidades académicas en general (tercer nivel).

- La internacionalización, además de ser un proceso estratégico institucional, puede ser un proceso iniciado por cualquier unidad académica de manera independiente, si existen lineamientos institucionales que la respalden y el liderazgo necesario en esa unidad académica para lleválo a cabo de manera consistente y alineado con los propósitos misionales de la institución.
- La aproximación e interés por la internacionalización varía en cada institución y depende de muchos factores propios de las realidades, dinámicas y contextos de cada institución, sin que existan parámetros relativamente homogéneos para medir el grado o nivel de internacionalización, ni indicadores que den cuenta del avance en esta materia.
- Al no existir en los procesos nacionales de aseguramiento de la calidad de la educación superior un factor de internacionalización o características asociadas a él, la internacionalización no se percibe como estratégica para lograr los objetivos de acreditación y reconocimiento tanto de la institución como de los programas.
- Puede haber varios procesos de internacionalización con diferentes enfoques, alcances y grado de desarrollo. Lo importante es asegurar que respondan a los lineamientos de internacionalización de la institución y contribuyan de alguna manera a su desarrollo.
- Todavía se percibe poco conocimiento técnico sobre el significado y alcance de la internacionalización de la educación superior en general y se observan diferentes visiones sobre ésta.
- No se puede hablar de una cultura hacia la internacionalización, por lo tanto para generar nuevos lenguajes y hacer el concepto más asequible debe construirse una *definición operativa* que permita mayor unidad de criterio a fin de facilitar la definición de los procesos.

En cuanto a la idea de formular una definición operativa de la internacionalización, es importante mencionar que la comunidad académica colombiana reconoce y cita con frecuencia una definición técnica de carácter neutral, elaborada por los profesores Knight & Wit (1997) de las Universidades de Toronto y Ámsterdam, quienes en su oportunidad plantearon la internacionalización como *el proceso de integrar la dimensión internacional, intercultural y global en los propósitos, las funciones y la forma de proveer la enseñanza, la investigación y los servicios de la Universidad*. Estos autores consideran a la internacionalización como un *proceso* en continua evolución y desarrollo, central al quehacer de la universidad; *integrador* en el sentido de abarcar políticas y programas académicos en forma central y no marginal; *tridimensional* porque comprende la relación entre países, intercultural en cuanto a la diversidad en un mismo territorio y global frente a su cobertura y alcance; *estratégico* por estar estrechamente vinculado con la misión, funciones y servicios que provee la institución. Sin embargo, la definición no avanza en cuanto a la gestión de los procesos y no ofrecía formas de hacerla más operativa.

En ese sentido una de las tareas prioritarias fue trabajar mediante seminarios, talleres y grupos focales sobre la formulación de una definición más operativa sobre la cual se pudieran construir herramientas de autodiagnóstico para medir el grado o nivel de internacionalización de las instituciones e indicadores que dieran cuenta del nivel de avance de los procesos de internacionalización.

La definición operativa adoptada por consenso fue la siguiente:

“La internacionalización de las universidades colombianas debe entenderse como el proceso estratégico y de planeación académica, por medio del cual la

institución, junto con sus unidades académicas, operativas y de apoyo se mueven de manera sistémica, consistente y direccionada de un grado o nivel de internacionalización previamente identificado, en un momento o periodo determinado, a otro grado o nivel más avanzado medido frente a indicadores y dentro de las circunstancias de tiempo y lugar que determinaron los procesos, para responder eficazmente a los desafíos de la sociedad del conocimiento, el desarrollo sostenible, el desarrollo social y los mercados laborales, y asegurar el fortalecimiento académico, la proyección y la participación local-nacional-global de la Universidad” (Uribe, 2009, p. 9).

Caracterizan esta definición los siguientes aspectos:

- Es un proceso sistémico complejo, de carácter estratégico de gestión y de planeación, esencialmente académico y, como tal, no puede estar basado en actividades aisladas y esporádicas.
- Compromete a la institución desde el punto de vista de su visión e involucra el compromiso y liderazgo de todas las unidades que la componen.
- Es dinámico, que implica direccionamiento y movimiento hacia las metas propuestas, las iniciativas y las acciones.
- Debe ser medido cualitativamente en un periodo determinado frente a indicadores.
- Tiene en cuenta las circunstancias de tiempo y lugar de la propia institución y sus unidades y, por lo tanto, puede ser variable.
- Responde a un escenario contextual de carácter internacional que impacta al local.

- Busca de manera primordial el fortalecimiento académico y la calidad pero también incrementa la calidad de la representación internacional de la institución.
- Reconoce el carácter espacial del proceso frente a la triple dimensión global-nacional-local vista de manera inclusiva e interdependiente.
- Se orienta a la proyección de la institución y la de sus unidades.

Con esta definición, discutida y consensuada, se inició el proceso de construcción de un modelo de internacionalización propio y de herramientas de autodiagnóstico que sirvieran para medir frente a indicadores los niveles de internacionalización de cada proceso institucional, unidad académica o de apoyo.

3.4 Dimensiones y elementos de la internacionalización. Hacia la construcción de un modelo de internacionalización para las instituciones de educación superior en Colombia

En cuanto a la construcción del modelo es importante resaltar la importancia de reconocer el carácter bidireccional y dinámico del proceso de internacionalización:

- a. *Dinámica exterior o hacia fuera* relaciona todas las acciones encaminadas a promover la movilidad académica externa, las redes de colaboración científica y la representación y prestación de servicios de educación a través de las fronteras incluso asociados a la exportación de servicios de educación.
- b. se refiere básicamente a determinar lo que sucede en el campus universitario y, en concreto, en el salón de clases frente al *aspecto tridimensional* de la internacionalización (internacional-cultural-global) y a la relación estudiante-profesor, no sólo frente a la

movilidad académica sino, en particular, a las estrategias, programas y acciones encaminadas a traer al interior del campus esta dimensión.

Sin embargo, sin apartarse de este enfoque internacional dinámico que de manera transversal está presente en todas las acciones y en algunas ocasiones se ha considerado como la dimensión o manifestación tradicional de la internacionalización, se consideró igualmente apropiado agrupar los procesos de internacionalización en dimensiones más concretas y, tal vez, más acordes con la realidad y el contexto local y regional de las universidades colombianas que, además de explicar con más detalle el significado y alcance de la internacionalización, reconocieran la idiosincrasia, el carácter misional y regional de las universidades, para imprimirle al modelo y a las herramientas de autodiagnóstico una estructura sólida y coherente.

El resultado de este enfoque conceptual fue la formulación de cinco dimensiones: institucional, académica y curricular, de la investigación, de la cooperación y del desarrollo.

A cada una de éstas se le asignó una idea fuerza o principio rector con sus respectivos elementos para que sirvieran de motor inspirador o fuerza que le diera sentido y dirección a una internacionalización más concreta, que conceptualiza de manera sistémica el fenómeno y que permite, desde el punto de vista instrumental, jalonar los respectivos procesos.

Desde la óptica de la innovación educativa, se consideró que esta forma de agrupar estas dimensiones y de identificar sus manifestaciones en el plano internacional, como por ejemplo tratando la investigación de manera especial o incluyendo el desarrollo local y regional por las características de las universidades, permitía hacer más comprensibles y fácilmente apropiables los procesos de internacionalización de las universidades por parte de todos los actores involucrados y al propio tiempo generando una unidad de criterio, una unidad de lenguaje y una

unidad de propósito en torno a ellas, reiterando así su importancia y facilitando los procesos y las acciones a que dieran lugar.

3.4.1 Dimensión institucional.

La orientan los principios de autonomía y gobernabilidad favorable, término acuñado por el experto del Banco Mundial por J. Salmi (2009), para hablar de las universidades de clase mundial y lo relaciona de modo directo con la forma flexible y abierta de realizar la gestión estratégica de las instituciones de educación superior.

Esta modalidad de gobierno institucional hace referencia al marco regulatorio, al entorno competitivo y al grado de autonomía académica y administrativa del que debe gozar la universidad para generar un ambiente favorable para la competitividad, la investigación científica sin restricciones, el pensamiento crítico, la innovación y la creatividad. Ello honrando, como es natural, los procesos de transparencia y rendición de cuentas propios de las sociedades modernas.

Los elementos de esta dimensión son: la política de internacionalización en sí misma o alternativamente, los lineamientos que definan y adopten los órganos colegiados de dirección, particularmente definiendo la postura crítica de la universidad frente a la globalización y haciéndola evidente en sus políticas y acciones ; la estructura organizacional y la participación para la toma de decisiones estratégicas; los procesos de planeación, implementación y financiación y los sistemas de información como apoyo a los procesos de internacionalización.

Esta dimensión busca además asegurar el fortalecimiento institucional frente a la internacionalización y asegurar su pertinencia y coherencia.

3.4.2 Dimensión académica y curricular.

La orienta el principio rector de la internacionalización del currículo en un sentido amplio, pero privilegiando en particular la docencia y especialmente la internacionalización en casa como el esfuerzo para incorporar la dimensión internacional, intercultural y global a los procesos académicos de enseñanza.

Su consecuencia es traer al salón de clase las manifestaciones, fuerzas, ideas, conceptos del escenario global e incluso los desarrollos y avances curriculares disciplinares de manera que se impacte positivamente tanto los planes de estudio de cada una de las áreas del saber y de formación como el desarrollo de las visiones, los conocimientos y las habilidades internacionales y multiculturales de los estudiantes. Los elementos considerados en esta dimensión son: la internacionalización del currículo propiamente dicho, el desarrollo de competencias del siglo XXI de estudiantes y docentes en función de las habilidades y competencias ciudadanas e interculturales frente a las ideas locales de identidad y diversidad, la movilidad académica de estudiantes y docentes, el bilingüismo en torno al aprendizaje y uso de idioma inglés como segunda lengua (ESL), así como el uso de otras y la red de bibliotecas institucional como apoyo a la internacionalización del currículo, los procesos académicos y la investigación.

3.4.3 Dimensión de la investigación.

Orientada por las exigencias de la sociedad y la economía del conocimiento frente a la innovación y la necesaria transformación productiva y social de las regiones y de los países, se adoptó el principio de la pertinencia y de la transformación productiva para esta dimensión.

Dimensión que por su especial naturaleza ha sido singularizada y resaltada como prioritaria de las acciones de educación en la conferencia de la UNESCO de París, 2009 (Meek; Teichler & Kearney, 2009).

Constituyen elementos de esta dimensión: la formación internacional de investigadores, la creación de redes de investigación en *colaboratorio* término acuñado en el documento *Hacia las sociedades del conocimiento*, (UNESCO, 2005) y las comunidades de práctica, los doctorados conjuntos y la circulación de cerebros, y finalmente las publicaciones científicas y su reconocimiento internacional. Posterior a la formulación de este modelo. Colombia a través de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior introdujo como característica central para la internacionalización de las instituciones la idea de la visibilidad internacional determinada por este elemento.

3.4.4 Dimensión de la cooperación.

Orientada por dos ideas que, aunque relativamente distintas en su origen, implican un nuevo reto y una nueva oportunidad para la proyección de las instituciones de educación superior en Colombia y América Latina y el Caribe: la colaboración académica y la cooperación internacional al desarrollo. Ambas como mecanismos para contrarrestar la creciente e insistente competencia académica determinada por una equivocada interpretación de la liberalización del comercio en servicios de educación y dirigida con la óptica de los mercados. Sus elementos considerados son: la representación y la representatividad internacional a nivel institucional, la participación en iniciativas, programas y organizaciones internacionales, los programas de intercambio y doble titulación, la prestación de servicios universitarios a través de las fronteras o

transfronterizos y la gestión internacional de la institución asociada a la búsqueda de recursos internacionales y la participación en convocatorias y proyectos de cooperación internacional para el desarrollo local.

Es importante anotar que la inclusión de la idea cooperación internacional al desarrollo como aspecto de carácter especial y nuevo de esta dimensión, obedece al hecho cada vez más frecuente de la participación de las universidades colombianas en el contexto de la cooperación al desarrollo y su estrecha vinculación con el entorno territorial en que actúan, y por ser consideradas en la comunidad de donantes internacionales como vehículos autónomos y ciertamente neutrales para la canalización de los recursos de cooperación al desarrollo y de cooperación técnica descentralizada. Experiencia que venían adquiriendo particularmente las universidades del eje cafetero.

3.4.5 Dimensión del desarrollo.

Orientada por no solo el hecho innegable de la creciente participación de las instituciones de educación superior en su contexto territorial y local, sino también por las nuevas megatendencias de carácter internacional que, de manera apremiante, evolucionan hacia la idea del desarrollo humano sostenible y el desarrollo social como consecuencias directas de las iniciativas mundiales frente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS 2030 de la ONU (2015) , la reducción de la pobreza y la innegable contribución que las universidades hacen al desarrollo humano como motores del cambio social. Sus elementos son: la sostenibilidad en todas sus dimensiones y manifestaciones: económica, social y ambiental, la innovación empresarial y la economía regional, el desarrollo del capital humano, la reconstrucción del reconstrucción del

tejido social y la cohesión social; elemento que se introdujo como consecuencia del creciente papel de las universidades colombianas para alcanzar la construcción de paz en Colombia como consecuencia de los acuerdos de paz que en ese entonces iniciaban su fase de negociaciones.

Esta dimensión por su naturaleza y alcance es transversal a la internacionalización misma e implica la responsabilidad y el compromiso de las instituciones de educación superior con su entorno y espacio territorial para contribuir activamente al desarrollo de la región y, concretamente en el caso colombiano, a la construcción de paz.

La dimensión implica varios compromisos de la universidad, los cuales cada vez más forman parte de lo que se conoce como su responsabilidad social. El primero es con el desarrollo sostenible por las enormes implicaciones que tiene la educación superior y por la urgente necesidad de mitigar el cambio climático en el planeta pero, sobre todo, en una región que se autodenomina eco-sistémica y biodiversa. El segundo compromiso se refiere a la estrecha relación que debe existir entre la universidad y el sector empresarial para el fomento de la innovación, el emprendimiento y la transformación productiva.

Figura 2. Modelo para la internacionalización



3.5 Herramientas de autodiagnóstico para determinar el nivel de internacionalización

La tabla 1 explicativa de los niveles de internacionalización fue el instrumento que junto con la lista de chequeo de los indicadores, fueron diseñados en los talleres que se realizaron para acompañar el modelo de internacionalización. Su finalidad es servir de guía de autodiagnóstico para orientar a cada universidad y, concretamente, a todos los actores involucrados en un proceso de internacionalización en las características y elementos estratégicos propios de cada nivel.

Se concluyó que como resultado de la aplicación de estos instrumentos es posible:

- Orientar las acciones estratégicas y operativas que se deben tener en cuenta para avanzar en el proceso de internacionalización que se haya fijado la universidad dentro de su propio espacio-tiempo.
- Facilitar la ubicación en un grado o nivel de internacionalización de la universidad y/o de las unidades académicas comprometidas en procesos de internacionalización.
- Apoyar el monitoreo y mejoramiento continuo del proceso en cada nivel para garantizar su avance gradual y sostenido.
- Definir las prioridades de financiación de los procesos.

Para establecer el respectivo nivel, además de identificar los elementos que lo caracterizan, se consideraron 100 indicadores, formulados a manera de referencia, que recogen diferentes situaciones propias de la internacionalización y sirven para medir estados, desempeños y avances. Como es natural, estos indicadores deben utilizarse como referentes internos de los procesos y no como indicadores asociados a procesos oficiales de reconocimiento y

aseguramiento de la calidad, que se encuentre adelantando la institución o la unidad o programa académico.

No obstante, a medida que la universidad o la unidad académica involucrada avanza en su grado de internacionalización, la construcción de indicadores propios, tanto de tipo cualitativo como cuantitativo, que tengan en cuenta cifras, valores, hechos y percepciones durante un periodo determinado van a contribuir a consolidar la consistencia de un proceso institucional de reconocimiento y aseguramiento de la calidad nacional o internacional.

Tabla 1. Niveles de internacionalización

Nivel 1 : Interés y Visión		
Característica	Actores	Elementos estratégicos propios de cada nivel
Interés y socialización	Consejo directivo y rector	El Consejo Directivo y el rector entienden la importancia de la internacionalización de la universidad y se interesan por su formulación y desarrollo.
		Se tiene alguna claridad sobre los fundamentos y motivos que orientan la internacionalización y existe un relativo consenso entre el Consejo y el rector frente a las acciones de la universidad en ese sentido.
		Se designa un responsable de iniciar el proceso de internacionalización. Por lo general un asesor de Rectoría, vicerrector académico u otro funcionario de alto nivel.
		En algunos casos se crea una Oficina de Relaciones Internacionales.
		El proceso es orientado y liderado por el rector y con frecuencia éste hace parte de su Plan Rectoral.
		En los niveles académicos hay un interés por la internacionalización, pero las iniciativas de internacionalización de las unidades académicas surgen de manera aislada y son producto del interés particular de algún actor (decano, docente-Investigador, estudiante-egresado).

	<p>De alguna manera se informa y se da a conocer a la comunidad académica oportunidades internacionales, aunque todavía la información es dispersa y descentralizada.</p> <p>La universidad cuenta con varios convenios interinstitucionales de carácter internacional y existe una unidad responsable de mantener su vigencia, aplicación, desarrollo y seguimiento.</p>
--	---

Nivel 2: Planeación

Característica	Actores	Elementos estratégicos propios de cada nivel
Liderazgo del rectorado y articulación de la Oficina de Relaciones Internacionales	Rector ORI planeación académica y financiera	<p>Se crea la ORI en la mayoría de los casos adscrita al Rectorado, a la que se le asignan recursos, se designa su director y se le establecen funciones.</p>
		<p>El director de la ORI y el rector acuerdan y establecen un Plan de Internacionalización.</p>
		<p>La ORI ubica y articula sus funciones dentro de la organización de la universidad y su oficina empieza a facilitar operativamente la movilidad académica y a informar con mayor precisión sobre becas, convocatorias y seminarios internacionales.</p>
		<p>La ORI involucra en el proceso a otros líderes académicos, decanos y docentes con exposición o experiencia internacional, y algunas unidades académicas se adhieren al Plan institucional. Lentamente se comienzan a formular iniciativas o un Plan de Unidad o Facultad propio.</p>
		<p>Articulación. Existe un criterio uniforme y cierta unidad de lenguaje sobre la internacionalización. Decanos, estudiantes, docentes y egresados de cada programa</p>
		<p>La universidad busca establecer relaciones más estables y a trabajar con otras universidades del exterior en proyectos puntuales. Todavía ninguno de doble titulación o reconocimiento académico de homologación.</p>

Nivel 3: Internacionalización de nivel medio

Característica	Actores	Elementos estratégicos propios de cada nivel
<p>Avance e implementación del proceso con participación activa de unidades académicas</p>	<p>ORI y unidades académicas</p>	<p>La universidad cuenta con recursos para implementar el proceso o procesos de internacionalización de la universidad, los cuales se han puesto en marcha y son conocidos por todos los actores.</p>
		<p>La ORI se consolida como la unidad de orientación, facilitación y apoyo de los procesos de internacionalización y cuenta con un sistema propio de información y monitoreo.</p>
		<p>Existe unidad de criterio frente a la internacionalización en casa, particularmente la internacionalización del currículo y el bilingüismo; hay acciones concretas, pero todavía no hay indicadores para medir avances.</p>
		<p>Se estimula la movilidad académica de estudiantes, y existe una política definida para la formación de docentes en el exterior.</p>
		<p>La movilidad académica es baja:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes adhieren con éxito a programas externos de pasantías internacionales. • Docentes logran participar en foros internacionales con fondos complementarios de la universidad. • Surgen estudiantes extranjeros motivados por circunstancias excepcionales.
		<p>El trabajo en Red y la colaboración académica internacional comienza a entenderse y a dar sus primeros frutos y ya hay resultados tangibles o productos de colaboración.</p>

Nivel 4: Internacionalización de nivel medio-alto

Característica	Actores	Elementos estratégicos propios de cada nivel
		<p>Se implementa una política clara de viajes y representación institucional internacional. El rector y el Director de la ORI asisten a dos o tres reuniones del Calendario Anual Internacional (Feria de Educación o Foro Académico).</p>

Monitoreo del proceso con integración transversal de las acciones de internacionalización	Unidades y comunidades académicas ORI planeación	La ORI cuenta con un sistema de información y monitoreo de la calidad del proceso institucional y de los procesos académicos de internacionalización.
		Se cuenta con indicadores propios de internacionalización y se producen con regularidad informes para monitorear avance y calidad de los procesos.
		El Consejo Directivo ha establecido lineamientos generales y discute las políticas de colaboración científica y de prestación de servicios educativos en el exterior.
		La movilidad académica es alta de acuerdo con las metas e indicadores fijados.
		La biblioteca central está articulada con las unidades académicas para consolidar la internacionalización del currículo, plan de compras en marcha, y bases de datos sólidas. Hay indicadores de uso y aprovechamiento académico.

Nivel 5: Internacionalización avanzada. Nivel alto

Característica	Actores	Elementos estratégicos propios de cada nivel
Consolidación y sostenibilidad de los procesos de internacionalización con alta participación, representación, movilidad académica y dinamismo	Toda la universidad	La internacionalización es un aspecto inherente y propio de la gestión institucional y hace parte de la agenda y toma de decisiones cotidiana de los cuerpos directivos.
		La institución posee una cultura de internacionalización propia.
		La participación e inserción institucional en redes temáticas y asociaciones interinstitucionales de carácter nacional es activa y dinámica.
		La institución y la mayoría de sus unidades académicas ejercen un liderazgo y participación internacional reconocidos en sus propios ámbitos de acción y representación.

	<p>Existe en la comunidad académica instrumentos medición de la visibilidad internacional y de la movilidad académica y la internacionalización del campus son un hecho notorio.</p> <p>La universidad cuenta con un cuerpo de egresados internacional reconocido que se comunica a través de los canales institucionales desplegados para tal efecto.</p> <p>El reconocimiento académico, la calidad y el sistema de créditos son factores facilitadores de procesos de doble titulación en marcha.</p> <p>La institución publica anualmente un <i>reporte de sostenibilidad</i> bajo estándares internacionales y empieza a alinearlos con los Objetivos de Desarrollo de Sostenible ODS 2030.</p> <p>La institución cuenta con, al menos, dos revistas indexadas de categoría internacional y un centro de investigación de clase mundial.</p> <p>La institución es tenida en cuenta por los gobiernos locales y nacionales para el desarrollo y ejecución de proyectos de cooperación internacional al desarrollo.</p> <p>La institución busca la certificación y el reconocimiento por parte de ligas de acreditación internacional y monitorea la calidad de sus procesos de internacionalización.</p> <p>La institución posee un sistema de información y de indicadores que le permiten compararse con el ranking de universidades de clase mundial.</p>
--	--

Fuente: Elaboración Propia - Red Alma Mater. (2010).

3.6 Indicadores de internacionalización

La lista de chequeo conformada por 100 indicadores de internacionalización (Tabla 2), se construyó como instrumento complementario y de análisis cualitativo al modelo. Con estos indicadores se busca facilitar y monitorear el avance del proceso y la construcción de indicadores

propios e inherentes a cada institución, a fin de autoevaluar el desempeño y medir de manera cierta el grado de internacionalización, sus cambios, transformaciones y avances en el tiempo.

Esta lista pretende mostrar, a manera de ejemplo, algunos indicadores clave comunes a las instituciones que, de manera paulatina, han implementado en la práctica la internacionalización. Sin embargo, es importante aclarar y así lo confirmaron las conclusiones de los talleres realizados, que no es conveniente utilizar indicadores si previamente la institución no ha definido además de una postura crítica frente a la globalización de la educación superior, una política clara frente a sus objetivos de internacionalización y formulado las acciones o estrategias para alcanzar las metas y los objetivos de ésta. Por lo tanto, esta lista de chequeo es apenas un intento por recopilar las tendencias internacionales y la práctica en esta materia.

Como resultado del análisis comparado que se hizo para conocer instrumentos de esta naturaleza, se identificaron 23 instrumentos similares en el mundo que aportan ideas nuevas para la formulación de lineamientos y para fortalecer los procesos de internacionalización de la educación superior en Colombia.

En este orden de ideas, se definieron los indicadores como una cifra, valor o índice, incluso hechos, opiniones y percepciones clave, que permiten analizar, evidenciar y autoevaluar el avance en el tiempo del proceso de internacionalización de las instituciones de educación superior.

Ahora bien, de acuerdo con la propuesta metodológica del Modelo, los indicadores se asocian y hacen posible sopesar las diferentes manifestaciones con las cuales opera cada una de las cinco dimensiones de la internacionalización, en que se basa el modelo, y su relación con cada uno de los elementos que la conforman.

El análisis y monitoreo mediante indicadores proporcionan un completo panorama de todos los factores que inciden en el avance y consolidación del proceso y determinan, en términos de autoevaluación, el nivel o estado de la situación con el fin de tomar decisiones estratégicas y encauzar acciones concretas. No obstante, hay que advertir que no es posible considerar de manera aislada las cifras, valores, índices, hechos, opiniones o percepciones para la toma de decisiones, sino que, para una correcta interpretación es preciso que dichos valores sean a su vez contrastados o se aprecien en relación con otros, como podría ser el caso de la proporción de estudiantes extranjeros versus el número de estudiantes de la institución o de una unidad académica.

De igual forma, la construcción de indicadores de internacionalización útiles, que eviten en cierta forma la acumulación de información innecesaria e irrelevante, exige por parte de cada institución claridad sobre las metas u objetivos que se quieren alcanzar y sobre el impacto que se espera en las diferentes áreas de desempeño. Por ello, aquí es importante recordar nuevamente la definición operativa de la internacionalización ya planteada, en el sentido de enfatizar dos aspectos que si bien están íntimamente ligados a la realidad y al contexto propio de la institución son bien diferentes: la internacionalización de la institución como un estado determinado en el tiempo que *toma una fotografía*, y la internacionalización como proceso dinámico que *muestra una película* que se desarrolla, avanza en el tiempo, y como tal transforma la institución e impacta determinadas áreas y unidades académicas y operativas.

Del mismo modo, al momento de seleccionar los indicadores, la institución debe tener en cuenta que la información requerida para configurar el indicador pueda obtenerse en un periodo determinado o relacionado a un momento determinado, pues es a partir de éstos que le dará sentido y valor propio a la internacionalización o, por lo menos, a responderse la siguiente

pregunta: ¿la internacionalización para qué? Paradójicamente este ejercicio evita iniciar este proceso como una moda.

Es importante advertir aquí que, en los inicios de lo que se conoció como la *primera ola* de la internacionalización, las instituciones presentaban indicadores incipientes que no se compadecían con la realidades inminentes de lo que, finalmente, vino a ser la internacionalización como proceso basado en metas y objetivos claros y medibles en el mediano y largo plazo, y no como mecanismo para demostrar una posición competitiva o alcanzar o en ocasiones buscar algún *ranking* internacional.

Tabla 2. Indicadores de internacionalización

Aspectos	Indicadores
Aspectos institucionales de organización y estructura	1. La misión y visión de la institución refleja o recoge de manera consecuyente y genuina la dimensión internacional
	2. Tiene la institución una política de internacionalización formalmente adoptada por el Consejo Superior o la más alta autoridad de la universidad.
	3. Esta política es lo suficientemente difundida y conocida por los diferentes estamentos de la universidad.
	4. Es la internacionalización de la universidad y de las unidades académicas un tema que frecuentemente se incluye y se debate en las reuniones del Consejo Superior y los consejos académicos.
	5. La persona encargada de la internacionalización a nivel institucional responde directamente al rector, y a nivel de unidad académica directamente al Decano de la Facultad.
	6. Tiene la institución una estrategia y plan de acción definido para llevar a cabo los procesos de internacionalización.
	7. Hay un plan de acción escrito que define tanto a nivel institucional como de unidades académicas, las prioridades, responsabilidades y acciones específicas necesarias para implementar y realizar el plan.
	8. Existen recursos humanos, financieros y de apoyo administrativo contemplados y apropiados en el presupuesto anual y vigente de la institución y/o la unidad académica.
	9. Los recursos asignados a la internacionalización representan al menos un 20% del presupuesto de inversión de la institución.
	10. La institución tiene definida una política para la consecución de recursos externos diferentes de la matrícula.

	<p>11. Los acuerdos o convenios internacionales firmados con universidades del exterior son funcionales y cuentan con recursos para su operatividad.</p> <p>12. Existe una política de becas internacionales y estudios o prácticas cortos de carácter internacional.</p> <p>13. La institución y particularmente las unidades académicas entienden y aceptan la internacionalización como un mecanismo genuino para incrementar y mejorar la calidad de sus funciones sustantivas, ello se manifiesta en los objetivos propuestos y es reconocido como relevante por los directivos y profesores.</p> <p>14. Existen procedimientos concretos para planear y tomar decisiones en función de la internacionalización que se traducen en procedimientos administrativos claros.</p> <p>15. Los procesos de aseguramiento de la calidad de la institución y de sus programas académicos incluye de alguna manera variables relacionadas con algunos aspectos de la internacionalización.</p> <p>16. Recompensa la institución a las unidades académicas y de apoyo que promuevan iniciativas, proyectos o programas de carácter internacional. Hay un sistema de incentivos.</p> <p>17. Los servicios técnicos y de apoyo desplegados para la internacionalización son eficaces y adecuados. Se han diseñado para que la institución pueda participar activamente en redes internacionales de intercambio y de investigación.</p> <p>18. Cuenta la institución con un mecanismo técnico basado en tecnologías de información y comunicaciones que permita medir el nivel de internacionalización de la institución y reportarlo. Número de indicadores contemplados.</p>
<p>Aspectos relacionados con el campus como espacio físico</p>	<p>19. La página web de la institución tiene información relevante y diversa de las actividades o la oferta de carácter internacional en idioma inglés.</p> <p>20. La comunicación externa de la universidad se dirige también a un público internacional y existen mecanismos para responder con agilidad.</p> <p>21. Cuenta la institución con un mecanismo de divulgación a egresados de los proyectos, logros y avances, y actividades que promuevan la visibilidad internacional de la institución</p> <p>22. La imagen de la institución se presenta eficazmente y de manera fiable en el extranjero. Web o <i>brochure</i> internacional.</p> <p>23. Cuenta la institución con programas específicos de corte internacional.</p> <p>24. Los programas tienen integrada la dimensión internacional en sus currículos.</p> <p>25. Los programas de investigación y de extensión incorporan la dimensión internacional. En qué medida.</p> <p>26. Cuenta la institución con un centro de lenguas o idiomas.</p> <p>27. Tiene la institución, dentro de su calendario de actividades de bienestar universitario, una semana internacional de carácter extracurricular. Tema de la Agenda Global o dedicado a una región, país o cultura.</p> <p>28. Tiene la institución en su calendario de actividades una exclusiva para promover o premiar proyectos, actividades o experiencias de carácter internacional.</p> <p>29. El diseño arquitectónico y los espacios universitarios obedecen a patrones internacionales de salud, seguridad y medio ambiente.</p> <p>30. Ofrece la institución programas especiales ofrecidos a estudiantes internacionales o diseñados para atraer extranjeros. Cursos de lengua y cultura</p>

	<p>en español, y de inmersión cultural ofrecidos en inglés. Se monitorea su desarrollo y avance.</p>
	<p>31. Ofrece la institución a través de su oficina de recursos humanos promoción a cargos o funciones con contenido internacional, así como cursos de lengua u actividades que fomenten la internacionalización del personal administrativo.</p>
	<p>32. Número de estudiantes internacionales matriculados en la institución por semestre académico.</p>
	<p>33. Se ofrece acceso al campus y a sus instalaciones con señalización bilingüe o utilizando simbología internacional.</p>
	<p>34. La ORI está ubicada en un lugar central y visible del campus universitario.</p>
	<p>35. El título y descripción de funciones de los responsables de la internacionalización de la institución y de los programas indican el estatus y la importancia de aquella al interior de la universidad.</p>
	<p>36. Se considera la biblioteca central de la institución como un <i>espacio físico internacional</i> y como plataforma de lanzamiento a la sociedad del conocimiento.</p>
	<p>37. Número de suscripciones, participación y uso de bases de datos internacionales especializadas. Reporte semestral de tráfico.</p>
	<p>38. Los planes de estudio de los programas académicos tienen estructuras flexibles basadas en créditos.</p>
	<p>39. Se promueve la enseñanza en las áreas del saber por el método comparativo y el estudio de casos.</p>
	<p>40. La educación para el desarrollo sostenible y la educación ambiental son reconocidas como transversal y se incorporan a los planes de estudio de todos los programas académicos. Número de asignaturas por programa académico con la dimensión de sostenibilidad incorporada.</p>
	<p>41. La institución tiene o es parte de proyectos locales, regionales, nacionales o internacionales basados en los lineamientos del Programa Mundial de las Naciones Unidas, <i>Década de la educación para el desarrollo sostenible 2005-2014</i>, Unesco. Número de proyectos desde el 2005.</p>
	<p>42. Cuenta la institución con un mecanismo uniforme y ágil de reconocimiento académico, homologación, y de transferencia de créditos académicos de carácter nacional e internacional.</p>
	<p>43. En los acuerdos o convenios internacionales se tiene presente un mecanismo que permita evaluar los periodos de estudios en el extranjero.</p>
	<p>44. Están familiarizadas las unidades académicas con el sistema europeo <i>European credit transfer system</i> (ECTS), para facilitar los procesos de transferencia de créditos.</p>
	<p>45. Número de asignaturas por programa académico con nivel de internacionalización medio, bibliografía básica en inglés, alto (se dictan en inglés).</p>
	<p>46. Los planes de estudio de los programas académicos incluyen una o dos lenguas no maternas en el currículo como electivas o prerrequisito.</p>
	<p>47. La enseñanza de ESL es una prioridad en la institución y se articula y desarrolla de acuerdo con el Marco de Referencia Europeo para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas modernas.</p>
	<p>48. Número de estudiantes de pregrado que han adquirido el nivel de conocimiento B1 de inglés antes de obtener su título profesional.</p>
	<p>49. Número de estudiantes de posgrado que en el periodo académico han demostrado mediante certificado el nivel de conocimiento B1 de inglés.</p>

Aspectos académicos, de investigación y de extensión	50. Número de programas de pregrado y posgrado que exigen como prerrequisito de grado conocimiento del ESL y habilidades de comunicación intercultural.
	51. Los contenidos curriculares contemplan el estudio de las problemáticas y la agenda mundiales, asimismo se abordan los estudios disciplinares desde la perspectiva global-regional-local.
	52. Las estrategias de aprendizaje contemplan el dominio de tecnologías de información y comunicación utilizando los servicios de biblioteca como plataforma.
	53. Las técnicas de comunicación internacional y el desarrollo de habilidades de comunicación escrita son prácticas generalizadas en el salón de clase.
	54. Los procesos de formación contemplan el desarrollo de habilidades interculturales y la capacidad de trabajar en equipo y ambientes multi profesionales y multiculturales.
	55. Las unidades académicas trabajan de manera regular con egresados y empleadores para evaluar, incluir o modificar contenidos de carácter internacional en los programas y planes de estudio, de manera que concuerden con las necesidades de formación y desempeño.
	56. Las unidades académicas a través de sus grupos o centros de investigación trabajan con empresas o sectores empresariales y con recursos de cofinanciación en proyectos de innovación y desarrollo tecnológico de carácter comercial.
	57. La colaboración académica internacional concuerda con la política de internacionalización y con los objetivos de la institución.
	58. A las unidades académicas se les estimula para que busquen y mantengan relaciones académicas, comunicación, diálogo, intercambios y proyectos conjuntos con otras unidades académicas internacionales y con sus pares.
	59. La colaboración académica depende de un individuo docente-investigador en particular o se promueve y se vincula a la unidad académica o facultad con estudiantes y otros docentes de manera extensa.
	60. Existen objetivos claramente definidos para promover la movilidad académica en ambas direcciones.
	61. Se privilegia de manera equilibrada la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y personal no académico.
	62. Número de profesores que ha pasado al menos un semestre en una universidad o programa en el exterior en los últimos dos años.
	63. Porcentaje de profesores que ha pasado al menos un semestre en el exterior con relación al total del cuerpo docente de la institución.
	64. Número de profesores formados en el exterior que dictan cursos y asignaturas regulares en la institución. Pregrado y Posgrado.
	65. Número de profesores visitantes extranjeros en el último año: conferencistas, investigadores. Días de permanencia.
	66. Número de viajes internacionales de representación y/o de <i>negocios</i> del rector, los decanos y el director de la ORI en los últimos dos años.
	67. Número de viajes internacionales de carácter académico, ponencias, seminarios y congresos, del decano y los profesores adscritos a las unidades académicas.
	68. Número de profesores, docentes y personal académico/administrativo vinculado a la institución que tras viajar al exterior en los últimos cuatro años no ha regresado a la institución.
69. Número de docentes de tiempo completo vinculados a la institución que han	

obtenido su grado de maestría o doctorado en el exterior en los últimos cuatro años.
70. Número de funcionarios no académicos con habilidades reconocidas de uso de idiomas extranjeros, inglés, y tercer idioma, como porcentaje del total de funcionarios de la institución.
71. Número de funcionarios no académicos que han participado en programas internacionales de intercambio o de formación en los últimos dos años.
72. Los estudiantes reciben información oportuna y relevante de oportunidades para estudiar en el exterior por lo que se les prepara para desempeñarse fuera de su país de origen.
73. El entrenamiento y las pasantías internacionales forman parte de la formación profesional.
74. Pueden participar los estudiantes de posgrado en programas de movilidad y en redes de colaboración académica internacional, investigación, exposiciones, congresos y publicaciones.
75. Número de programas de movilidad estudiantil en operación en el año escolar por tipo —concursos, pasantías y prácticas profesionales, inmersión cultural, lenguas, <i>Work & Travel</i> , cursos regulares con homologación o transferencia de créditos, investigación y presentación de resultados de investigación.
76. Promueve la institución o la unidad académica la retroalimentación con pares para compartir experiencias de movilidad estudiantil.
77. Número de estudiantes de pregrado y posgrado participando en programas de movilidad estudiantil en el año escolar por periodo de duración y tipo.
78. Las unidades académicas junto con sus centros y grupos de investigación tienen definidas las líneas de investigación transdisciplinarias lideradas por pares y científicos extranjeros.
79. La institución cuenta con un programa regular de profesores visitantes extranjeros y/o profesores nacionales radicados en el exterior.
80. La institución participa en programas de doctorado conjuntos con instituciones pares de la región.
81. La institución ha desarrollado al menos un proyecto de cooperación académica con fondos de la Unión Europea donde participó como socia de IES españolas y latinoamericanas. Los resultados del proyecto fueron publicados.
82. Número de proyectos de investigación conjuntos con pares en el extranjero en los últimos tres años.
83. Número de proyectos de investigación conjuntos entre centros de investigación en el extranjero en los últimos cuatro años.
84. Participación de la facultad, unidad académica o grupo de investigación en redes académicas de investigación internacionalmente reconocidas y registradas en los últimos cuatro años.
85. Número de publicaciones y o coediciones conjuntas de carácter internacional en los últimos cuatro años.
86. Existe una política clara de publicaciones y revistas científicas acompañada de un sistema de estímulos e incentivos por visibilidad y citación internacional.
87. Número de intercambios y suscripciones vigentes a revistas internacionales de carácter científico indexadas, no indexadas académicas, especializadas y generales.
88. Existe un sistema de estímulos por el compromiso de docentes en proyectos y actividades de internacionalización.
89. Se reconoce, estimula y retiene a los docentes no investigadores y de hora

	cátedra con experiencias internacionales.
	90. La institución cuenta con un mecanismo o programa para facilitar y estimular la movilidad académica docente y la movilidad de investigadores.
	91. Cuenta la institución con una oferta de difusión y extensión cultural nacional e internacional.
	92. Radiodifusión de las actividades de la institución vía internet.
	93. Participa la institución en al menos tres asociaciones y redes interinstitucionales internacionales de ES geográficamente distribuidas. Representación del rector o en su nombre.
	94. Participa la institución de manera regular, últimos cuatro años, en ferias de promoción y proyección de servicios de ES transfronteriza.
	95. El rector o director de la ORI de manera regular promueve la importancia de la internacionalización y los programas o proyectos de carácter internacional. Sus oficinas destinan recursos, participan en viajes de promoción, conferencias, discursos y ponencias.
	96. Tiene la institución definido un mecanismo para prestar servicios de educación a distancia, a través de las fronteras o para la utilización de la oferta de servicios universitarios internacionales que generan utilidades para la institución.
	97. Cuenta la institución con una unidad especializada en la búsqueda de oportunidades y presentación de proyectos de cooperación internacional asociados al desarrollo institucional o al desarrollo local.
	98. Tiene la institución definido un mecanismo para la búsqueda de recursos internacionales de cooperación y donaciones o ayudas internacionales para proyectos o programas asociados al desarrollo institucional o al desarrollo local.
	99. Las unidades académicas tienen vínculos nacionales, regionales e internacionales para promover conjuntamente con el sector empresarial alianzas orientadas a fortalecer la capacidad emprendedora de los estudiantes, prácticas y pasantías, visitas de campo, recolección de información.
	100. Las unidades académicas tienen vínculos locales, regionales, nacionales e internacionales para promover conjuntamente con los entes territoriales alianzas o proyectos de voluntariado de los estudiantes, independientemente de las áreas del conocimiento.

Fuente: Elaboración Propia.

3.7 Lineamientos de la política de Internacionalización

Teniendo en cuenta el carácter autónomo de la universidad y la dinámica propia de debate que se da al interior de las comunidades académicas y científicas de las instituciones de educación superior, los rectores de la universidades participantes en el proyecto consideraron que

desde el punto de vista de la gestión académica era aconsejable proponer y recomendar lineamientos de internacionalización para orientar las acciones de sus comunidades académicas consideradas como organizaciones complejas donde el debate abierto es una cualidad.

Para alcanzar una política de internacionalización consistente, dado el carácter que se ha tratado de tipificar aquí, dichos lineamientos deben ser propuestos por el máximo órgano de dirección de la institución superior y agenciados al amparo de la rectoría por un responsable de la internacionalización, en la mayoría de los casos por las llamadas Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI's), que en el caso Colombiano empezaron a establecerse a partir del año 2000.

En primera instancia es necesaria una justificación mayor donde la institución superior se entienda en el contexto actual de la educación superior del país y en el contexto de la Cuarta Revolución Industrial y se reconozca además como dinamizador y motor del cambio social en el plano local, regional e internacional.

Igualmente, es importante hacer explícita su participación y contribución al desarrollo humano sostenible en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (UNESCO, 2015), teniendo en cuenta el carácter universal de dichos objetivos y los compromisos ya adquiridos por los países, concretamente por Colombia que los ha incluido en su Plan Nacional de Desarrollo (Octubre de 2018).

Es segundo lugar y a manera de “manifiesto” la institución de educación superior debe definir con claridad su visión y su postura crítica frente al fenómeno de la globalización, bajo las reflexiones planteadas en el capítulo primero.

En tercer lugar definir unos lineamientos que le den fuerza al debate de la internacionalización de la institución de tal manera de manera tal que se puedan adoptar como

política institucional o al menos orienten las acciones de las comunidades académicas y científicas de la institución con unidad de criterio, unidad de propósito y unidad de lenguaje. Como fue el caso de los proyectos institucionales en los que se participó para los efectos de esta investigación.

Aquí se recogen, adaptados al plano propositivo de este trabajo de investigación, los lineamientos que en su momento fueron definidos por la Red con miras a avanzar en el proceso:

1. Reconocer la importancia creciente de la internacionalización de la educación superior y su carácter transfronterizo, y admitir que la internacionalización de las instituciones de educación superior en general y de la institución, es una prioridad para el mejoramiento de la calidad, proyección y desarrollo institucional, y que ella contribuye al desarrollo económico y social del país y la región.
2. Enfatizar que las políticas, estrategias, procesos y acciones en el plano internacional de la institución, son una respuesta coherente e integrada a un nuevo escenario global y se fundan en la cooperación solidaria alejadas de toda mercantilización de los servicios de educación superior.
3. Contribuir a la inserción positiva de Colombia en el escenario internacional mediante acciones de internacionalización conjuntas e individuales que promuevan la colaboración y la cooperación académicas, especialmente en los campos de la investigación científica y la movilidad académica, y que exaltan la excelencia de la educación superior colombiana y la formación de su recurso humano.
4. Reconocer el vertiginoso avance de la ciencia y su carácter eminentemente internacional como un hecho estrechamente ligado a la educación superior, la investigación y la innovación, cuyas dinámicas en el contexto de la sociedad del conocimiento impactan el

sistema nacional de investigación e innovación y demandan de la institución su participación activa y colaborativa. Esto es, en redes internacionales de investigación ancladas en la colaboración académica, el intercambio de experiencias y buenas prácticas, con el apoyo gubernamental y la relación estrecha con la empresa y los sectores productivos, con el fin doble de reducir la brecha del conocimiento y promover la innovación y la transformación productiva de la región.

5. Seguir con especial cuidado las mega-tendencias que están emergiendo en el panorama internacional de la educación superior para analizar, apropiar e incorporar sus desarrollos en el entorno local y difundir su conocimiento con el fin de asumir una postura crítica frente a las oportunidades y desafíos que traen consigo.
6. Ratificar la adhesión a las Declaraciones Finales de la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO, Paris, Julio 8 de 2009, y la Conferencia Mundial de la UNESCO para el Desarrollo Sostenible , Aichi-Nagoya, Japón, Noviembre 10-12 de 2014 como documentos propositivos orientadores de políticas que agrupa dichas mega-tendencias. Particularmente las que hacen relación a la movilidad académica, el papel de las universidades en el desarrollo local, el desarrollo de competencias ciudadanas y globales de los estudiantes y el desarrollo sostenible en pos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
7. Sugerir la adopción de la siguiente definición operativa de internacionalización para facilitar la conceptualización y articulación de las estrategias conjuntas y acciones en este ámbito:
 8. “La internacionalización de la institución debe entenderse como el proceso estratégico y de planeación académica, por medio del cual la institución, junto con sus unidades académicas, operativas y de apoyo se mueven de manera sistémica, consistente y direccionada de un grado o nivel de internacionalización

previamente identificado, en un momento o período determinado, a otro grado o nivel más avanzado medido frente a indicadores y dentro de las circunstancias de tiempo y lugar que determinaron los procesos, para responder eficazmente a los desafíos de la sociedad del conocimiento, el desarrollo sostenible, el desarrollo social y los mercados laborales, y asegurar el fortalecimiento académico, la proyección y la participación local-nacional -global de la Universidad” (Uribe, 2009).

9. Recomendar a cada una de las unidades académicas a través de sus consejos académicos, como código de conducta voluntario, los lineamientos de internacionalización aquí propuestos, adoptar la definición operativa de la internacionalización del numeral anterior para facilitar los procesos y los proyectos conjuntos que la institución emprenda, con el fin de empezar a generar una nueva cultura académica en torno a la internacionalización como eje transversal a todos los procesos académicos (Uribe, 2009).
10. Recomendar la construcción de herramientas de auto-diagnóstico propias para evaluar de manera objetiva el grado o nivel de internacionalización de cada unidad académica o de la institución en su conjunto, siguiendo como criterios orientadores cinco niveles de internacionalización a saber: 1. Interés y Visión, 2. Planeación, 3. Internacionalización de Nivel Medio, 4. Internacionalización de Nivel Alto, 5. De clase mundial. Del mismo modo, identificar indicadores de internacionalización que permitan evaluar la calidad de los procesos de internacionalización emprendidos por la institución (Uribe, 2009).
11. Entender la internacionalización bajo una doble dinámica que debe complementar y balancear las acciones estratégicas que se emprendan: a) Dinámica exterior o hacia fuera que hace relación a todas las acciones encaminadas a promover la movilidad académica externa

y la prestación de servicios de educación a través de las fronteras y b) Dinámica interna o hacia dentro o *Internacionalización en casa* (Nilsson 2003, citado por: Uribe, 2009), referida al *campus* universitario y a las estrategias, los programas y las acciones encaminadas a traer al salón de clase la dimensión internacional, intercultural y global.

12. Adoptar como instrumento de referencia para los procesos de internacionalización de la institución un *Modelo de Internacionalización*, que se basa en cinco dimensiones esenciales y complementarias, las cuales deben dar sentido y orientación a la formulación de las políticas y a la implementación de las estrategias:
 - a. Dimensión Institucional.
 - b. Dimensión Académica y Curricular.
 - c. Dimensión de la Investigación.
 - d. Dimensión de la Cooperación.
 - e. Dimensión del Desarrollo Sostenible.

13. Sugerir la adopción de los principios de la *Autonomía y la Gobernabilidad Favorable* para orientar las acciones de la dimensión institucional, encaminadas a afianzar la política de internacionalización institucional propiamente dicha, la estructura organizacional, los procesos de planeación, implementación y financiación, y los sistemas de información como apoyo a los procesos de internacionalización.

14. Sugerir la adopción del principio de la *Internacionalización del Currículo* para orientar las acciones de la dimensión académica y curricular, encaminadas a afianzar la internacionalización de los currículos, el desarrollo de las competencias globales en los estudiantes, la movilidad de estudiantes y docentes, las estrategias de bilingüismo y de bibliotecas como plataformas a la sociedad de la información y el conocimiento.

15. Reconocer las exigencias de la sociedad y economía del conocimiento frente a la innovación y la necesaria transformación productiva y social como elementos orientadores de las acciones encaminadas a desarrollar la dimensión de la investigación, particularmente en lo que hace referencia a la formación de investigadores y doctores, la participación en redes y comunidades de práctica, los doctorados y la circulación de cerebros y las publicaciones científicas, el reconocimiento internacional y la visibilidad de la producción científica regional y local (Uribe, 2009).
16. Insistir en que se reconozca la colaboración académica entre universidades regionales, nacionales e internacionales y con organizaciones y entidades del sector educativo u otros sectores, como central al desarrollo institucional y el desarrollo regional, y por lo tanto adelantar acciones encaminadas a afianzar la representación y la representatividad internacional a nivel institucional, la participación en iniciativas, programas y organizaciones internacionales del ámbito de la educación superior, la búsqueda de acuerdos para estimular los programas de intercambio y doble titulación, y la prestación de servicios universitarios a través de las fronteras o transfronterizos.
17. Considerar la cooperación internacional al desarrollo como un elemento nuevo de la extensión universitaria y recomendar la gestión internacional y el *fundraising* de proyectos de cooperación internacional para el desarrollo local, donde las instituciones de educación superior por su naturaleza, autonomía e independencia contribuyen a su materialización y ejecución.
18. Reconocer el carácter indisoluble del binomio Educación Superior-Desarrollo Social, y su naturaleza internacional y transversal como elementos de la dimensión del desarrollo social y local, para orientar todas las acciones encaminadas a asegurar la sustentabilidad en todas

sus dimensiones y manifestaciones (Económica, Social y Ambiental), promover la innovación empresarial y la economía regional, fortalecer el desarrollo del capital humano y afianzar la reconstrucción del tejido social y la cohesión social.

19. Propender por la articulación de iniciativas de capacitación e información, así como de programas de desarrollo, que a través de cada unidad académica permitan afianzar en todos los niveles de dirección, académicos y administrativos, los procesos de internacionalización y de aseguramiento de la calidad (Uribe, 2009).
20. Proponer la creación de una plataforma de información que mediante el uso de nuevas tecnologías se convierta en un observatorio de oportunidades de internacionalización para todas sus comunidades académicas, científicas y administrativas, y en un nodo de intercambio y flujo de información internacional para la colaboración, la cooperación, la movilidad y la investigación.
21. Compartir los avances y ejecutorias en materia de internacionalización e investigación con otras universidades públicas y privadas de la región y del país, y contribuir a las iniciativas y programas que el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación Nacional y los gobiernos locales a través de sus secretarías de educación propongan o adelanten para el avance de la internacionalización en todas sus dimensiones.

REFLEXIONES FINALES

La internacionalización de las universidades, como respuesta a la globalización, además de haber crecido en importancia y alcance, se ha acelerado y ha evolucionado hasta el punto de ser considerada ya no una moda o actividad aislada sino un proceso vital de la vida universitaria. Proceso que como tal debe avanzar sistemáticamente e integrar las dimensiones internacional, intercultural y global a los propósitos, a las funciones y a la oferta de cada una de las universidades, cualquiera que sea la meta u objetivos que en forma particular se haya trazado.

Sin embargo, la mayor intensidad de los procesos de integración en la región y el consecuente impacto que esta nueva era de la disrupción tiene sobre América Latina y el Caribe, sus sistemas de educación superior, sus sectores productivos y empresas, empiezan a demandar de las universidades una acción mucho más coherente y eficaz para responder a la formación y capacitación de los jóvenes, sobre quienes recae la responsabilidad de la productividad y la competitividad en un entorno cada vez más internacional y globalizado. Hay que pasar del discurso a la acción.

Si bien en términos generales, las universidades se han acercado a la internacionalización en forma cautelosa, aceptando efectivamente la importancia capital que tiene hoy para avanzar en el desarrollo, competitividad y proyección institucional, no todas la perciben como un verdadero *proceso integrador* de largo alcance, que, además de beneficiar los procesos académicos de la institución, impacte a partir de sus bondades y avances, en el desarrollo social de la región. Algunos siguen cuestionando los aspectos positivos de una *apertura educativa*.

En este sentido, la internacionalización no debe entenderse solo como un proceso unidireccional y externo, basado exclusivamente en la movilidad de estudiantes, docentes e

investigadores sino como un proceso de doble vía en el que la llamada internacionalización en casa enriquezca toda la comunidad académica, el campus y su efecto se transmita a la región.

Por lo mismo, este proceso, no es una acción estratégica reservada a las universidades grandes y bien financiadas; por el contrario, es un cambio que puede implementarse en forma gradual, atendiendo los derroteros de un plan de desarrollo que responda a los objetivos misionales, a las propias condiciones y realidades de cada institución —dentro de parámetros o condiciones relativamente homogéneos— en el sentido de que cada universidad pueda presentar un grado de internacionalización determinado y gradualmente avanzar a uno superior. El modelo y las herramientas presentadas aquí pueden ser una aproximación en esa dirección.

Cuatro razones justifican el esfuerzo que a manera de conclusión se presentan para la reflexión:

- La internacionalización de la educación superior en el mundo, en América Latina y el Caribe y en Colombia es un hecho innegable y una realidad apremiante que se está manifestando de manera volátil, incierta, compleja y ambigua generando en ocasiones situaciones disruptivas que ameritan repensar sus nuevos desarrollos, alcances e impactos, así como replantear las estrategias en las universidades.
- La creciente internacionalización de Colombia como resultado de procesos de apertura económica, acompañada de las complejidades de la integración solidaria latinoamericana en el contexto político mundial, está demandando acciones conjuntas urgentes de todos los estamentos nacionales incluidas las instituciones de educación superior. Su activa participación como factor de convergencia frente a la generalizada integración de la economía global debe contribuir decididamente a la internacionalización de las regiones, los sectores productivos, las empresas y los individuos en condiciones de equidad.

- El rápido avance de las sociedades del conocimiento como consecuencia de la consolidación de la revolución de la informática y las telecomunicaciones, frente a las enormes desigualdades de las economías desarrolladas, emergentes y en transición, está ampliando la brecha del conocimiento a niveles intolerables. Las instituciones de educación superior como *productoras de conocimiento* deben actuar con rapidez para hacer del conocimiento la llave de la competitividad, la innovación, el cambio y la transformación productiva y social de sus países y de las regiones en donde actúan.
- Las nuevas mega-tendencias de la educación superior de alcance planetario determinadas por una intensa movilidad con características transfronterizas la están orientando a nuevos estadios de desarrollo y transformando el paradigma universitario que no pueden ser ajenos a las instituciones de educación superior colombianas. Tendencias como la Educación superior y el desarrollo regional, los cambios demográficos y las migraciones, la educación superior y la sustentabilidad frente al cambio climático, la educación superior y la ciudadanía global, y la internacionalización de la ciencia, entre otras, ofrecen nuevas oportunidades a la vez que enormes riesgos e incertidumbres, que por su naturaleza global-regional-local deben ser abocados con nuevas visiones que reconcilien esa triple dimensión espacial, con la propia identidad y diversidad de Colombia y de América Latina y el Caribe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiló Bonet, A. J. (2009). La Universidad y la Globalización Alternativa: Justicia Cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. *Nómadas Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 22(2). Madrid: Universidad Complutense.
- Appadurai, A. (1996). *La globalización y la imaginación en la investigación*. Recuperado de <http://www.fhuc.unl.edu.ar/sociologia/paginas/biblioteca/archivos/Appadurai%203.pdf>
- Banco Mundial. (2017). *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://blogs.worldbank.org/education/es/momento-decisivo-la-educacion-superior-en-am-rica-latina-y-el-caribe>
- Bello, W. (2000). Praga 2000: Hacia un mundo desglobalizado. *Resistencias Mundiales. De Seattle a Porto Alegre*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/seattle/bello1.pdf>
- Bloom, D; Canning D; Chan Kevin. (2005). “*Higher education and economic development in Africa*”. Harvard University.
- Bonal, X, Tarabini-Castellini, A. & Verger, A. (2007). *Globalización y educación, textos fundamentales*. Miño y Dávila Editores. pp. 13-35
- Buarque, C. (2005). “La universidad sin fronteras”. *Seminario Internacional la Internacionalización del Conocimiento: Un desafío para las redes de cooperación regionales*. Buenos Aires.
- Buchbinder, H. (1993). “The Market Oriented University and the Changing Role of Knowledge”. *Higher Education*, 26 (3), pp. 331-347.
- Castro Álvarez, U. (2007). *La relación global – local: sus implicaciones prácticas para el diseño de estrategias de desarrollo*. Real Academia Iberoamericana Local – Global.

Chakrabarty, D. (2009). *El humanismo en la era de la globalización y la descolonización y las políticas culturales*. Argentina: Kats Editores.

Cres. (2018). *III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe Declaración*. Córdoba, Argentina, 14 de junio. Recuperado de <https://www.ucc.edu.co/sitios/catalogo/SiteAssets/Lists/saladeprensa/poranyomes/Descargar%20aqu%C3%AD%20conclusiones%20del%20evento.pdf>

Dale, R. & Robertson, S. (2002). Interview with Boaventura de Sousa Santos. *Globalization, Societies and Education*, 2 (2), pp. 147-160.

De Sousa Santos, B. (2009) “*Una epistemología del sur; la reivindicación del conocimiento y la emancipación social*”. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Siglo XXI Editores. México.

Didou Aupetit, S. (2005). *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y en el Caribe: principales problemáticas*. México: UNESCO, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

Ferguson, N. (2012). *Civilización Occidental y el resto*. Editorial Debate.

Ferreira, M. M.; Avitabile, C.; Botero Álvarez, J.; Haimovich, F. & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe*. Grupo Banco Mundial. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf>

García, Rolando. (2013) *Sistemas Complejos, Cla.De.Ma*. Filosofía de la Ciencia. Barcelona: Editorial Gedisa. p.19

Gordon, S. (1995). “*Historia y Filosofía de las Ciencias Sociales*”. Barcelona: Ariel.

Huntington, S. (1993). El choque de civilizaciones. *Foreign Affairs*, 72(3), Verano.

Instituto de Estadística de la UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf>

Knight, J. (2004) “Internationalization Remodelled: Definitions, Rationales and Approaches” in *Journal for Studies in International Education*, 8(1).

Knight J. & Wit. (eds). (1997). *Internationalization of higher education in Asia Pacific countries*. Amsterdam: European Association for International Education

Meek, L.; Teichler, U. & Kearney, M. L (eds.). (2009). *Higher education, research and innovation: changing dynamics*, Alemania. International Center for Higher Education Research Kasse (INCHER-Kassel), Unesco.

Medina Vásquez, J. & Ortegón, E. (2006). *Manual de prospectiva y decisión estratégica: bases teóricas e instrumentos para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas: CEPAL.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2005). *Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras*. Conferencia General 33ª Reunión, documento núm. 33C/42, París.

Organización de Estados Iberoamericanos. (s.f.). *Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, Conferencia Regional de Educación Superior 2008*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>

PNUD – Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (s.f.). *Objetivos de desarrollo sostenible, Colombia: Herramientas de aproximación al contexto local*. Recuperado de

<http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/ODM/undp-co-ODSColombiaVSW-2016.pdf>

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En La colonialidad del poder, eurocentrismos y ciencias sociales. *Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires Clacso.

Red Alma Mater. (2010) *Serie: Documentos Institucionales*. Área Misional Académica, Internacionalización.

Revista Dinero. (2016). *La clave para entender el surgimiento de la cuarta revolución industrial*. Recuperado de <https://www.dinero.com/economia/articulo/la-cuarta-revolucion-industrial-explicada-por-el-foro-economico-mundial/219412>

Salmi, J. (2009). *El desafío de crear universidades de Rango Mundial*. Washington, D.C. Banco Mundial: Mayol Ediciones S.A

Sassen, S. (2010). *Territorio, autoridad y derechos. De los ensamblajes medievales a los ensamblajes globales*. Buenos Aires: Editorial Katz.

Sassen, S. (2007). Una sociología de la Globalización. Ed. Katz. Conocimiento (2007) pp 11-23

Sklair, L. (1999) “*Competing conceptions of globalization*”. Journal of world-systems Research, Vol. 2, Summer, pp. 143-163.

The Economist. (2006). *The Battle for Brainpower, A survey of Talent*. (October 7th). Special Report. Recuperado de <https://www.economist.com/special-report/2006/10/05/the-battle-for-brainpower>

UNESCO-IESALC. (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005. La Metamorfosis de la Educación Superior*. Caracas –Venezuela: Editorial Metrópolis.

UNESCO. (2015). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. Ediciones Unesco.

UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Comunicado, sede la Unesco, Paris, 5-8.

Uribe Roldan, J. (2011). Del discurso a la realidad. Red de Universidad Públicas del Eje Cafetero colombiano: Alma Mater. *Innovación Educativa*, 11(56). México: Instituto Politécnico Nacional.

Uribe Roldan, J. (2009). *Lineamientos de política y guía práctica para la internacionalización de las Universidades de la Red*. Red Alma Mater: Serie de Documentos Académicos.

Uribe Roldan, J. (2008). *Educación terciaria transfronteriza: Una nueva perspectiva para la integración*. Bogotá: Organización del Convenio Andrés Bello, Colciencias.

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Informe Mundial. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Ediciones Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>)