

García Guadilla, Carmen. **Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones para el caso de América Latina.** *En publicación: Universidad e investigación científica.* Vessuri, Hebe. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Noviembre 2006. ISBN: 978-987-1183-62-3

Disponible en la World Wide Web:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Carmen%20G%20Guadilla.pdf>

www.clacso.org

RED DE BIBLIOTECAS VIRTUALES DE CIENCIAS SOCIALES DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE, DE LA RED DE CENTROS MIEMBROS DE CLACSO

<http://www.clacso.org.ar/biblioteca>

biblioteca@clacso.edu.ar

CARMEN GARCÍA GUADILLA*

COMPLEJIDADES DE LA GLOBALIZACIÓN
Y LA COMERCIALIZACIÓN
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
REFLEXIONES PARA EL CASO
DE AMÉRICA LATINA

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS se ha venido haciendo más notorio el impacto comercial de la globalización del conocimiento en la educación superior, a través de nuevos procesos y modalidades, incluso de nuevos espacios, como el transfronterizo. Estos cambios –muchos de ellos de importante trascendencia– llegan súbitamente y, por tanto, rompen con las reglas de juego existentes de acuerdo a realidades ya conocidas. La educación transnacional, la educación como bien público, la educación como comercio de servicio, la globalización del conocimiento, los nuevos proveedores, estos y otros términos que corresponden a los nuevos procesos, escapan todavía a la comprensión cuando se trata de entender su dimensión y el impacto que tienen en contextos concretos. Nadie se imaginaba hace unos años el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en el panorama educativo, con nuevas modalidades de suministro, nuevas formas de gestión y nuevos proveedores. Como todo nuevo fenómeno, estos cambios son visualizados como positivos por unos, como negativos por otros. Sin embargo, todavía no se conoce suficientemente el impacto de muchos de ellos, ni

* Investigadora del Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES), Universidad Central de Venezuela (UCV).

los diferentes perfiles que pueden tomar en las múltiples versiones en las que están emergiendo.

El impacto de las consecuencias comerciales de la globalización y la internacionalización se sintió en la comunidad académica cuando, en septiembre de 2001, distintas asociaciones, tanto americanas como europeas¹, firmaron una declaración conjunta en contra del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS) por haber incluido la educación superior como parte de los servicios a ser negociados. Otras asociaciones y ONGs² asumieron esa misma posición.

En América Latina, los participantes en la reunión Fórum Social Mundial de Porto Alegre, realizada en febrero de 2002, criticaron el GATS y adoptaron una resolución proponiendo un pacto global que asegure la consolidación de los principios de acción aprobados en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior promovida por UNESCO en París, en 1998. Dos meses más tarde, en abril de 2002, y alertados por la presentación que sobre el GATS realizara Marco Antonio Días, ex director de la División de Educación Superior de la UNESCO³, los rectores asistentes a la III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas firmaron la Carta de Porto Alegre. En ella comunican a la comunidad académica universitaria y a la sociedad en general las consecuencias nefastas del GATS, y piden a los gobiernos de sus respectivos países que no suscriban ningún compromiso en materia de educación superior⁴. La Cumbre de Rectores produjo otras reacciones, como la de la Asociación Nacional de Dirigentes de Instituciones Federales de Enseñanza Superior (ANDIFES),

1 Association of Universities and Colleges of Canada; American Council on Education; European University Association; Council for Higher Education Accreditation.

2 Global Trade Watch, National Unions of Students in Europe (ESIB), World Trade Organization of Teacher's Trade Unions y Transnational Education.

3 El título de la presentación fue "Educación Superior: ¿bien público o servicio comercial reglamentado por la OMC?".

4 En esta carta se considera que el acuerdo "lesiona seriamente las políticas de equidad indispensables para el equilibrio social, en especial para los países en desarrollo, necesarias para corregir las desigualdades sociales, y tiene serias consecuencias para nuestra identidad cultural. Perturba igualmente la consolidación y transmisión de valores éticos y culturales y afecta nuestras aspiraciones de lograr una sociedad más democrática y justa a través de un desarrollo sostenible. Aspectos todos ellos a los que contribuye la educación superior, cuya misión específica se define en virtud de una concepción de bien social público, destinada al mejoramiento de la calidad de vida de nuestros pueblos, función que en ningún caso puede cumplir si se la transforma en simple mercancía, u objeto de especulación en el mercado, a través de su comercialización internacional. Por último, entre los graves problemas que esta circunstancia acarrea, tenemos que mencionar la uniformización acrítica de la educación y el grave daño que significa para la soberanía nacional y de los pueblos".

quienes envían la Carta de Porto Alegre (firmada por los rectores) al presidente de la República de Brasil.

Por su parte, COLUMBUS, desde París, en asociación con la Universidad de Lima, celebró la primera reunión que se realizó en América Latina para analizar específicamente el tema del GATS y su impacto en la educación superior. Esta reunión tuvo lugar en julio de 2002, en Lima, y contó con la presencia de académicos de América Latina y Europa, así como especialistas en el tema de la internacionalización de la educación superior⁵.

En mayo de 2004, la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) emitió la Declaración de Boyacá (Tunja, Colombia), también alertando sobre las consecuencias negativas del GATS para las universidades latinoamericanas. Por su parte, varios países de América Latina han realizado, a nivel nacional, eventos de discusión sobre el GATS y su impacto en las universidades, con diversos sectores, como el caso de México⁶ y Colombia⁷, y algunas universidades también han realizado discusiones abiertas sobre el mismo tema⁸.

El presente trabajo actualiza algunos aspectos ya tratados en trabajos anteriores (García Guadilla, 2002a; 2002b; 2004) –aquellos que todavía siguen siendo relevantes para contextualizar la problemática– y presenta información reciente sobre los nuevos proveedores externos en América Latina, derivada fundamentalmente de los informes por países que se presentaron en el Seminario Regional La Educación Superior Transnacional: Nuevos Retos en un Mundo Global, organizado por IESALC/UNESCO, y celebrado en Caracas en abril 2004.

INTERNACIONALIZACIÓN Y GLOBALIZACIÓN

Se tiende a creer que la universidad siempre ha sido internacional, y ello no es del todo cierto. En la primera etapa de creación de la universidad, en la Edad Media, si bien se trató de un período de fluido intercambio de estudiantes y profesores entre universidades ubicadas en lugares geográficos diferentes, estos lugares no estaban separados

5 De los trabajos presentados en esa reunión, celebrada con especialistas europeos y latinoamericanos, surgió el libro *El difícil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios*, editado por COLUMBUS y la Universidad de Lima. Una nueva edición ha sido publicada por la Universidad de Castilla-La Mancha (Ver García Guadilla, 2004).

6 Seminario Internacional La Comercialización de los Servicios Educativos: Retos y Oportunidades para las Instituciones de Educación Superior, organizado por la Cátedra UNESCO-CIVESTAV y ANUIES en febrero de 2004.

7 Foro La Educación Superior Colombiana en el Marco de los Acuerdos de Libre Comercio, realizado por la Cámara de Comercio de Bogotá, Alianza Bogotá Universitaria y la Asociación Colombiana de Universidades, durante los días 21 y 22 de agosto de 2003.

8 Por ejemplo, la Universidad de la República, Colombia (Galmés, 2004).

por las fronteras de las naciones, pues todavía no había surgido el Estado-nación. Por lo tanto, la movilidad de estudiantes y profesores de entonces se debe concebir más bien como “inter-territorial” y no como “inter-nacional” (Scott, 1998; Neave, 2001; De Wit, 1995). Los espacios territoriales donde estaban ubicadas las universidades que existían en aquella época –Bologna, París, Oxford, Salamanca, entre otras– pertenecían a la misma comunidad unida por lo religioso, la cristiandad, y los estudiantes de las diferentes universidades hablaban un mismo idioma: el latín. Los programas de estudios y sistemas de exámenes eran bastante uniformes, y por lo tanto no había mayores problemas con el reconocimiento de los estudios, permitiendo a los estudiantes itinerantes ir de una universidad a otra, a su gusto y necesidad.

Al llegar al siglo XV disminuye la circulación inter-territorial de estudiantes, y el movimiento queda reducido a las elites. Por otro lado, la Reforma y Contrarreforma incidieron en las universidades, utilizándolas como instrumentos destinados a asegurar la ortodoxia o marcar las fronteras entre interpretaciones opuestas. Una de las pruebas formales de una soberanía recién proclamada era el derecho de los gobernantes locales a fundar universidades (Neave, 2001).

En el transcurso del siglo XVII, algunos países europeos comenzaron a imponer requisitos a los estudiantes destinados a hacer carrera en la administración pública. Entre estos requisitos estaba el haber asistido a instituciones controladas por el Estado, de manera que los cargos relacionados con la función pública se reservaran a aquellos que se habían educado dentro del país.

Desde la creación del Estado moderno hasta el siglo XX, las dinámicas inter-territoriales se fueron haciendo cada vez más escasas, a la vez que las nuevas universidades nacían ya con el mandato de tener que dar respuesta a problemas nacionales. Más bien, las dinámicas internacionales asociadas a esos siglos tuvieron que ver con la exportación de la universidad europea hacia el resto del mundo.

En la primera mitad del siglo XX, hubo movilidad de profesores –especialmente de Europa a Estados Unidos– por motivos extra-académicos, esto es, debido a los efectos de las dos guerras mundiales. Sin embargo, es a partir de la segunda mitad de ese siglo que la internacionalización se comienza a expresar vivamente en el contexto del paradigma del desarrollo, con una gran movilidad de estudiantes de países no avanzados hacia los países avanzados (dirección sur-norte). Dentro de este mismo contexto, surgen acuerdos de cooperación institucional en el sentido inverso.

La última década del siglo XX se caracterizó por la afluencia de dinámicas integradoras de carácter regional y subregional. Especialmente cabe mencionar los programas de intercambio académico de la Unión Europea y, para el caso de América Latina, el MERCOSUR, el

TLCAN, la UNAMAZ, la CSUCA, entre otros. Dentro de los programas de cooperación académica entre Europa y América Latina es posible mencionar, principalmente, ALFA y COLUMBUS⁹.

Además de los acuerdos regionales, y acuerdos realizados entre instituciones, surge paralelamente, y con bastante ímpetu, una globalización¹⁰ del conocimiento que da un nuevo giro a la internacionalización, haciendo más evidente el aspecto lucrativo de sus dinámicas. En este sentido, el creciente impacto de la globalización está incidiendo en una mayor relevancia en el desarrollo de la internacionalización de las instituciones educativas, debido a que la internacionalización pasa a ser un elemento clave con el cual las instituciones académicas deben responder al impacto de la globalización¹¹.

Por tanto, la internacionalización se está moviendo de la periferia al centro de atención de las instituciones académicas. Y en la medida en que gana importancia, se vuelve más empresarial, y entremezclada con procesos de comercialización y competitividad, incluso para el caso de las universidades públicas. La internacionalización “lucrativa” (Knight, 2004) asume diversas formas, a través de las tendencias de la educación superior *transnacional* o *educación sin fronteras*, las cuales dan cuenta de los movimientos reales o virtuales de estudiantes, maestros, conocimientos y programas académicos de un país a otro¹².

MODALIDADES DE COMERCIALIZACIÓN

Resulta curioso observar que la discusión sobre la educación como un servicio propenso a la venta se encuentra en las raíces de la propia uni-

9 Para un desarrollo de los procesos de integración y los acuerdos, ver García Guadilla (2002b).

10 Entendida como el flujo de tecnología, conocimientos, personas, valores e ideas que circula a través de las fronteras y afecta a cada país de manera diferente, de acuerdo con su historia, tradiciones, culturas y prioridades.

11 Como ha sido señalado por diversos autores (entre ellos, De Wit, 1995), es preciso reconocer que, aun cuando existen fuertes relaciones entre ambos procesos, la globalización y la internacionalización son dos conceptos diferentes. La internacionalización depende del modelo de estados nación existente y, por tanto, tiende a reproducir la jerarquía y hegemonía de los países; sin embargo, la globalización no está atada al pasado, es una fuerza que incluso puede ser subversiva y por tanto puede presentar nuevas agendas, si se considera que hay opciones de globalización diferentes a escenarios estrictamente de mercado.

12 Esto se da en una situación donde la demanda está creciendo permanentemente, con la presencia de nuevos tipos de demandantes. Por el lado de la demanda, se prevé la presencia de nuevos estudiantes, buscando todo tipo de educación, en una sociedad caracterizada por el conocimiento: desde carreras cortas, o cursos a distancia que puedan combinarse con trabajo, hasta posgrados de todo tipo, nuevas carreras y cursos de actualización. En fin, nuevas modalidades de educación en un contexto cada vez más cercano a la modalidad de educación a lo largo de toda la vida.

versidad. En los primeros momentos de su creación, la tensión se dio entre la iglesia, que defendía la educación como saber divino y por tanto incompatible con el pago de la misma, y algunos gremios organizados en corporaciones (de profesores en el caso de París y de estudiantes en el caso de Bologna), que sostenían la idea de que los estudiantes debían pagar para, de esta manera, sentirse libres de la autoridad intelectual de la iglesia (Verger, 1989).

A fines del presente análisis, distinguiremos dos grandes períodos de comercialización de la educación superior en América Latina. Uno correspondería a la pre-globalización, y el otro se está configurando con las nuevas dinámicas generadas por la globalización de la información y el conocimiento. El primer período corresponde al crecimiento del sector privado nacional y el segundo corresponde al crecimiento del sector privado internacional. Otra diferencia entre los dos períodos es que, en el primero, el consumo de la educación internacional de nuestros países se realizó en el extranjero, mientras que en el período actual el consumo de la educación internacional se realiza también en nuestros propios países, a través de distintas fórmulas relacionadas con educación transnacional o transfronteriza.

La comercialización de la educación superior en la región del período pre-globalización tomó forma a través de dos dinámicas: el crecimiento sustantivo del sector privado nacional y el uso de instituciones académicas internacionales, a través del envío de estudiantes para hacer sus estudios (generalmente posgrados) fuera de la región.

COMERCIALIZACIÓN A TRAVÉS DEL SECTOR PRIVADO NACIONAL

Las dinámicas del sector privado en la región fueron considerables, especialmente en las dos últimas décadas del siglo XX, llegando a ser América Latina una de las regiones donde más creció ese sector, si se compara ese período en otras regiones del mundo¹³. A comienzos de los sesenta, la tasa de matrícula en el sector privado era de 15%, mientras que en 1995 era de 38% (García Guadilla, 2000). Actualmente, el promedio de América Latina se aproxima al 50%, teniendo Brasil y Colom-

13 Este sector privado en la región es muy heterogéneo, pues está integrado por diferentes modelos: secular de elite, religioso y “absorción de demanda”, entre otros. En este sentido, si bien existen instituciones privadas de excelente calidad tanto en el modelo secular de elite como en el modelo católico, no se puede decir lo mismo del modelo de absorción de demanda, que, por cierto, es el más numeroso. En algunos países, como Colombia, El Salvador y Bolivia, a algunas de las instituciones que integran este último modelo se las denomina “universidades de garaje” debido a sus escasos recursos y baja calidad. Por otro lado, es importante aclarar que en este mercado también existen instituciones privadas con orientación pública y privadas orientadas a lo social.

bia –y se les acerca Chile– porcentajes de matrícula en el sector privado cercanos al 70%.

La situación de los países latinoamericanos en 1995 era la siguiente:

- Países con sector privado grande (más de 50%): Colombia, Brasil, Chile, República Dominicana, El Salvador.
- Países con sector privado mediano (entre 25 y 50%): Paraguay, Perú, Nicaragua, Venezuela, Guatemala, México.
- Países con sector privado pequeño (entre 25 y 10%): Costa Rica, Ecuador, Argentina, Honduras.
- Países con sector privado incipiente o inexistente (menos de 10% o nulo): Bolivia, Panamá, Uruguay, Cuba.

Para tener un punto de comparación, a continuación se presenta la situación de los países no latinoamericanos:

- Países con sector privado grande (más de 50%): Japón, Filipinas, Corea del Sur, Indonesia, Bangladesh.
- Países con sector privado mediano (entre 25 y 50%): EE.UU., Canadá, Australia, Nueva Zelanda, India y algunos países africanos de habla inglesa.
- Países con sector privado pequeño (menos de 25%): la mayoría de los países de Europa Occidental.
- Países con sector privado incipiente o inexistente (menos de 10% o nulo): China y la mayoría de los países de Europa del Este.

CONSUMO EN EL EXTRANJERO

Esta forma ha sido utilizada fundamentalmente por las elites –y clases medias, en el caso de muchas de las becas gubernamentales– de los países de América Latina. Especialmente en las décadas del setenta y ochenta, varios países latinoamericanos (entre ellos, Brasil, México, Colombia y Venezuela) invirtieron grandes cantidades de dinero en becas a estudiantes¹⁴.

En ese modo de comercialización (consumo en el extranjero), las instituciones de los países avanzados han obtenido grandes beneficios económicos. En este sentido, se puede señalar que datos a escala

14 Muchos de estos programas no se revirtieron necesariamente en beneficio de las propias instituciones del país. Las políticas, en muchos casos, beneficiaron más a los individuos que a las instituciones, tomando la forma de fugas de talento, tanto internas (al dedicarse a actividades privadas distintas de aquellas para las cuales fueron formados) como externas (al quedarse en el país donde realizaron los estudios).

global indican que el comercio mundial en educación superior llega a 3% del total de todos los servicios comerciales y, en varios países, los servicios educativos se sitúan en los cinco primeros rangos del sector de exportaciones.

El principal país receptor es EE.UU. Aunque no se tiene información específica sobre cuántos estudiantes latinoamericanos recibe este país, se conoce que el total de los estudiantes extranjeros en EE.UU. gastó, durante el año 2000, 10,29 billones de dólares, cantidad mayor que el presupuesto público total de la educación superior en América Latina. De acuerdo a la OECD (2002), el mercado de la educación superior en los países miembros de este organismo es de aproximadamente 30 billones de dólares anuales.

En América Latina, la forma de suministro de comercio en el extranjero ha tenido durante las décadas pasadas un rol de consumidor en un mercado mundial de producción de conocimientos con muchas asimetrías. De hecho, ninguno de los países de América Latina figura actualmente en la lista de los 23 países que atraen mayor número de estudiantes extranjeros, siendo EE.UU., Reino Unido, Alemania, Francia y Australia los cinco países que en la actualidad atraen mayor número de dichos estudiantes. Entre los países que mayor crecimiento han tenido en las últimas dos décadas en lo que respecta a atraer estudiantes extranjeros debido a políticas específicas de internacionalización, figuran Australia, Reino Unido y Nueva Zelanda (OECD/CERI, 2002).

COMERCIALIZACIÓN A TRAVÉS DE NUEVOS PROVEEDORES Y FORMAS TRANSFRONTERIZAS DE SUMINISTRO EDUCATIVO

Coincidiendo con la etapa de la globalización, nuevos proveedores emergen bajo diferentes opciones: universidades virtuales, campus y oficinas de representación de instituciones extranjeras, franquicias de instituciones extranjeras en instituciones locales, programas articulados entre instituciones extranjeras y locales, con muy diversas modalidades en cuanto al tipo de proveedores y a la condición público-privado. A continuación se presentan algunas de estas nuevas ofertas.

- Las universidades corporativas. Como su nombre lo indica, pertenecen a importantes conglomerados empresariales que requieren de personal permanentemente actualizado¹⁵. Se estima que para finales de la presente década las universidades corporativas superarán en número a las universidades tradicionales, pues,

15 Algunos informes de 1999 reportan que el número de universidades corporativas ha crecido de 400 en 1980 a más de mil. No es de dudar que en estos últimos cinco años se hayan duplicado.

mientras las corporativas están creciendo permanentemente, las tradicionales están disminuyendo¹⁶. Otro aspecto que está cambiando es que estas universidades, al comienzo, no tenían como objetivo otorgar títulos y, por tanto, tampoco estaban acreditadas. Ahora bien, la tendencia es atraer a las universidades tradicionales a incorporarse al espacio de las corporaciones –como se hizo con los bancos, supermercados, etc.– o entrar en alianza con ellas creando nuevos programas con grados o títulos. Por otro lado, los modelos de aprendizaje de las universidades corporativas están incorporando, cada vez más frecuentemente, modalidades a distancia. En este sentido, la tendencia es una combinación de las distintas modalidades.

- Modelo empresarial o lucrativo. A diferencia de las privadas tradicionales, los dueños de estas instituciones no tienen problemas en admitir que su motivación es la ganancia, más que el prestigio. En las no-lucrativas, el poder está en la estructura del gobierno, pues este descansa más en los gerentes y los usuarios, y la aplicación del conocimiento es a veces más importante que la producción del mismo.
- Universidades virtuales. Algunas universidades virtuales también son empresariales, como la Universidad de Phoenix, que es la más conocida. Cuenta con más de cien sedes en todo el planeta. Dentro de la modalidad de universidad virtual se habían identificado, en febrero de 2001, alrededor de 1.180 instituciones de educación superior que ofrecen desde cursos hasta programas de posgrado por Internet. De esas instituciones, el 27% eran lucrativas. En cuanto al tipo de certificación de estudios que se ofrece por este medio, en una muestra de 602 programas, el 56% correspondió a diploma de curso; el 16% a certificado vocacional o de competencias; el 13% a licenciatura (*bachelor*); el 18% a maestría; el 3% a doctorado, y el resto a otras modalidades. También en este caso se prevé que en menos de dos décadas el número de estudiantes en modalidades virtuales sea mayor que el de estudiantes en modalidades presenciales tradicionales.

16 Entre las universidades corporativas más conocidas, figuran las universidades de corporaciones como Motorola, Toyota, General Electric, General Motors, Shell, Coca Cola, Marlboro, McDonald's y American Express. Estas organizaciones expanden el espectro de la educación de adultos y sustituyen los antiguos departamentos de capacitación y entrenamiento de las corporaciones, pues, además de proveer a los empleados conocimientos prácticos y competencias gerenciales, lo hacen –según sus defensores– dentro de una visión amplia que busca la competitividad de la organización.

Otras modalidades son: franquicias, paquetes de oferta educativa en distintas modalidades que incorporan tecnologías de aprendizaje; sedes y oficinas de representación de instituciones extranjeras o brokers, especie de corredores de bolsa intermediarios que facilitan las vinculaciones entre la oferta de proveedores de educación virtual y la demanda a través de “portales” especiales para publicitar los cursos en línea, y compra de instituciones privadas de países no centrales por parte de conglomerados extranjeros, entre otras.

NUEVOS PROVEEDORES Y NUEVAS FORMAS DE SUMINISTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

En América Latina comienzan a detectarse nuevas configuraciones de internacionalización y globalización. Muchas de las nuevas ofertas son externas a los países. En algunos casos se hacen de forma virtual, pero también hay algunas sedes y, en menor medida, franquicias y programas gemelos. Sin embargo, hay mayor presencia de programas articulados y sobre todo de convenios, como puede observarse en el Cuadro 1¹⁷.

Cuadro 1

Instituciones de educación superior extranjeras presentes en países latinoamericanos de acuerdo a región de origen y modalidad de internacionalización*

	EE.UU.	Europa	América Latina	Otros	Total
Educación a distancia, incluidos apoyos locales	28	54	19	1	102
Sedes, franquicias, programas gemelos	28	9	13		50
Articulaciones, alianzas	55	59	11		125
Convenios	112	271	392	41	816

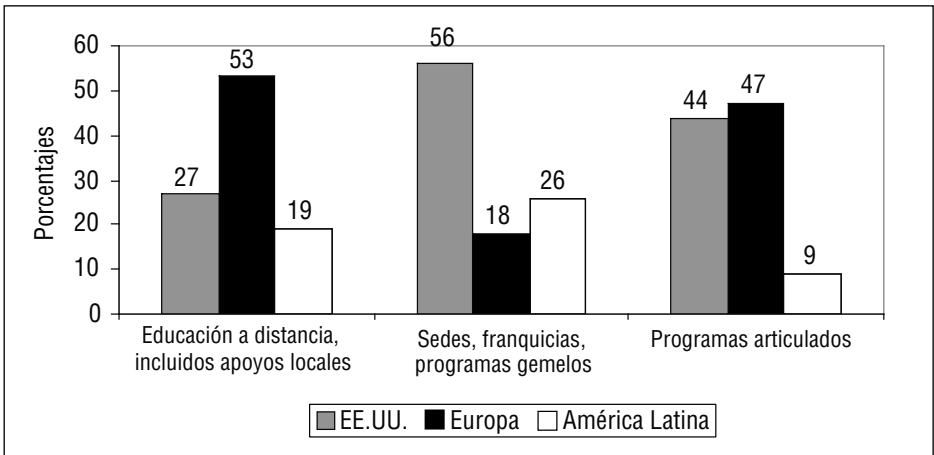
Fuente: elaboración propia en base a los informes de países realizados por: Marquis (2002); Peña Davidson et al. (2004); Zarur Miranda (2004); González (2004); Didou (2002); Bravo Villar (2004); Quintana et al. (2004); Llaque Ramos (2004); Camarena (2004); Brezzo (2003); Estrada y Luna (2004).

* Países considerados: Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela y Centroamérica (Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá). Lamentablemente faltan los casos de Cuba y Brasil. En este último caso, aunque hubo informe, el mismo era muy heterogéneo y difícil de incluir con el resto.

17 La información manejada en este punto ha sido obtenida de los Informes de Países presentados en el Seminario Regional La Educación Superior Transnacional: Nuevos Retos en un Mundo Global, realizado en Caracas por IESALC/UNESCO, en abril de 2004.

Un primer análisis que surge de los datos presentados¹⁸ es la presencia de un número importante de proveedores externos a través de las distintas modalidades y formas de suministro, que no existían hace apenas unos años. Como se observa en el gráfico siguiente, Europa está más presente en la modalidad de educación a distancia –en cuanto al número de instituciones¹⁹– y EE.UU. está más presente en la modalidad de sedes y franquicias. Sin embargo, en cuanto a las articulaciones y alianzas, tanto Europa como EE.UU. están más o menos al mismo nivel. Por su parte América Latina está más presente en los convenios.

Gráfico 1
Modalidades de internacionalización en varios países de América Latina



Fuente: elaboración propia en base a Cuadro 1.

PRESENCIA DE INSTITUCIONES EXTRANJERAS CON LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, INCLUIDA LA QUE FUNCIONA CON APOYOS LOCALES

Considerando que el estudiante realiza sus estudios inscribiéndose directamente —y en general a través de Internet— en la institución proveedora de educación, resulta muy difícil identificar las actividades de esas

18 La información contenida en los informes es muy desigual entre países, pues no en todos se presenta información para todos los rubros. Por ello lo que aquí se presenta debe ser considerado como tendencias, susceptibles de ser revisadas más adelante con información más precisa.

19 Pero no necesariamente en cuanto al número de matrícula.

instituciones en los países. De ahí que los autores de los informes en los que se basa esta información aclaren que los datos son incompletos.

En esta modalidad, Europa es la que sobresale con un 53%, seguida por EE.UU. con 27% y América Latina con 19%. Centro de la presencia Europea, España es el país que sobresale. En educación a distancia, de 54 instituciones europeas reportadas en toda América Latina, la mayoría son españolas, excepto la Open University del Reino Unido. Entre las instituciones españolas más frecuentemente mencionadas se encuentran: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad de Salamanca y Universidad Virtual de Barcelona, entre otras.

De EE.UU., figuran universidades como Phoenix University, Pacific Western University, New York University, Harvard University, Athabasca University, Bircham University, Atlantic International University, Oracle University, algunas de ellas con oficinas de representación en los países huéspedes. La Atlantic International University funciona en México, Colombia, Bolivia, Ecuador y Centroamérica (Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá). Ofrece títulos universitarios a nivel de licenciatura, maestría y doctorado. Por su parte, la Oracle University tiene apoyos locales en México, Argentina, Bolivia, Brasil, el Caribe, Costa Rica, Chile, Colombia, Ecuador, México, Paraguay, Uruguay y Venezuela. Ofrece capacitación y maestrías.

Es importante señalar las características de la Phoenix University por cuanto pertenece al grupo Apollo, uno de los mayores inversionistas a nivel mundial junto con Sylvan, que se analizará más adelante. Con oferta de información a través de Internet, según Rodríguez (2004a), esta universidad ha iniciado recientemente una serie de prospectos de alianza en países como Brasil, en compañía del Grupo Pitágoras, y se exploran opciones con Chile y México²⁰.

Las instituciones de educación a distancia latinoamericanas parecen no haber incursionado seriamente en el ámbito regional, a excepción, sin duda, del Instituto Tecnológico de Monterrey (privado) que ha desarrollado una red de campus virtuales en Bogotá, Guayaquil, Medellín, Panamá, Caracas, Lima y Quito, y centros receptores en Perú,

20 En el caso de Brasil, la alianza dio lugar a la Facultad Pitágoras. El proyecto se inició con una matrícula de aproximadamente mil estudiantes, pero la previsión es alcanzar, hacia 2010, una oferta de al menos 100 mil en territorio brasileiro. En México ya se han instalado oficinas del consorcio con la perspectiva de adquirir, en forma parcial o completa, la Universidad Tecnológica de México (UNITEC) que es, por su tamaño, la tercera universidad privada del país, con una matrícula de 35 mil estudiantes (la segunda es la Universidad del Valle de México, adquirida por la Sylvan) (Rodríguez, 2004a: 11).

Colombia, Chile, Honduras y Venezuela; y, fuera de América Latina, en Barcelona, España (Didou, 2002).

Una característica particular que tienen estas instituciones es que la mayoría son privadas, excepto las españolas, que generalmente son públicas; sin embargo, no parecieran existir diferencias una vez ubicados en el espacio del mercado educativo.

En América Latina, la oferta nacional, excepto algunos casos que se señalarán a continuación, no ha terminado de delinear un perfil para una oferta regional. Lo que más se observa es que la educación a distancia se brinda, la mayor parte de las veces, en universidades e institutos terciarios tradicionales. En este caso, se registran experiencias importantes como la de la Universidad de Quilmes (UNQ) en Argentina. Es una universidad pública que, con apoyo técnico de la Universidad Oberta de Catalunya (UOC), ha desarrollado, desde 1999, una experiencia pionera de educación universitaria en entornos virtuales (UVQ), donde los estudiantes pueden realizar carreras universitarias completas a través de un Campus Virtual asincrónico²¹. Otro caso es el de Brasil, donde se ha desarrollado un consorcio de 69 universidades públicas de educación superior de tipo virtual. Estas universidades, a partir de la firma del Termo de Adecão (Protocolo de Intenções), crearon, el 23 de agosto de 2000, el consorcio UniRede. Esta propuesta incluye los niveles de grado, posgrado, extensión y educación continuada. Todas las universidades que integran UniRede tienen experiencia en el área de educación a distancia. Por ese motivo, la universidad virtual recibe apoyo de los ministerios de Educación y de Ciencia y Tecnología. También se encuentran los casos de educación a distancia provista por una única universidad. Entre ellos, encontramos los cursos ofertados por

21 La UVQ cuenta con aulas virtuales donde todos los integrantes (profesor y estudiantes) pueden interactuar con bibliotecas con recursos digitalizados, foros de estudio e investigación, y espacios de comunicación informal que faciliten la socialización y la integración. La oferta de la UVQ está dirigida a un público diverso en edad, actividad, lugar de residencia y situación personal. Actualmente, el programa cuenta con miles de estudiantes (dos mil inscriptos en el año 2001) que viven en todo el territorio argentino y también en el exterior. Asimismo, ya cuenta con egresados. Entre los programas ofrecidos se encuentran la tecnicatura en Ciencias Empresariales; las licenciaturas en Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, Hotelería y Turismo, y Administración y Comercio Internacional; y las maestrías en Ciencia y Tecnología, y Sociedad y Economía Internacional. El programa UVQ presenta un valor agregado: no sólo capacita a los integrantes del Campus Virtual en los contenidos del programa curricular en que están inscriptos, sino que también brinda calificaciones en el dominio de las nuevas tecnologías que son crecientemente demandadas por el mercado profesional y la vida académica. La UNQ tuvo desde sus inicios una impronta innovadora que quedó rubricada con el lanzamiento de la UVQ. De este modo, la UNQ fue evolucionando hacia un sistema de bimodalidad presencial y virtual, en el que los estudiantes pueden realizar integralmente sus carreras tanto de modo presencial como virtual, o bien tomar tramos virtuales de las currículas presenciales (Marquis, 2002).

las universidades estatales de Santa Catarina, Maranhao, Norte Fluminense y las universidades federales de Santa Catarina, Lavras, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Bahía, Ceará, Espírito Santo, Fluminense, Ouro Preto, Pará, Paraná y Minas Gerais²².

SEDES, FRANQUICIAS, PROGRAMAS GEMELOS

En esta categoría, lo más frecuente son las sedes, y en mucho menor medida, las franquicias y programas gemelos. En cuanto a las sedes, como se observa en el Gráfico 1, el país que presenta mayor frecuencia es EE.UU. Entre las instituciones más mencionadas, se encuentran: Endicott College, Sylvan Learning Systems INC, Nova Southeastern University, Columbus University, Florida State University, Westbrigde University, Westhill University, Pacific Western University y Jones University. Por su parte, la Pacific Western University es huésped en el Instituto Mexicano de Educación a Distancia.

Como se señaló anteriormente, el grupo norteamericano Sylvan Learning Systems INC es una de las mayores inversionistas a nivel mundial, junto con el grupo Apollo. La Sylvan ha conseguido una fuerte penetración en el mercado latinoamericano mediante la compra total o parcial de varios establecimientos. En América Latina (Rodríguez, 2004), podemos mencionar la Universidad de las Américas en Chile²³ y Ecuador, la Universidad del Valle de México, la Universidad Andrés Bello (Chile), la Academia de Idiomas y Estudios Profesionales (Chile) y la Universidad Iberoamericana (Costa Rica y Panamá). Según Rodríguez (2004b), la suma total de los alumnos inscriptos en todas las instituciones de Sylvan en América Latina supera los 80 mil estudiantes²⁴.

22 Instituciones acreditadas para la oferta de cursos de grado a distancia: Federal do Pará, Federal do Ceará, Federal do Paraná, Federal do Mato Grosso, Federal Fluminense, Estadual do Norte Fluminense, Federal de Mato Grosso do Sul, Federal do Espírito Santo, Estadual do Maranhao, Federal de Ouro Preto.

23 En 2000, Sylvan compró el 60% del grupo chileno Campus Mater SA, propietario y fundador de la Universidad de las Américas. La gestión académica de la universidad quedó en manos chilenas y no se produjeron cambios en cargo alguno, contando actualmente con 17.500 estudiantes. En 2003, Sylvan amplió su presencia en Chile al incorporarse como socio de la Universidad Nacional Andrés Bello, privada y autónoma, adquiriendo el flujo de estudiantes (alrededor de 14 mil) por un valor de 62 millones de dólares (González, 2004).

24 "En tanto que grupo empresarial, el consorcio Sylvan está principalmente orientado a la consecución de ganancias, cualquier otro propósito depende de este primer objetivo. En los últimos años se ha sostenido una tendencia de crecimiento de sus ventas en el rango entre 10 y 25% [...] Además se plantean conquistar el objetivo de mediano plazo (antes de 2010) de adquirir nuevas instituciones hasta alcanzar una matrícula total de 200 mil estudiantes y un promedio de ventas cercano a mil millones de dólares al año, cifras que colocan al consorcio como el principal proveedor de educación superior transnacional en el mundo" (Rodríguez, 2004b: 38).

En Europa, si bien no hay muchas instituciones en esta categoría, es importante mencionar la experiencia de la Universidad de Bologna en Argentina. Esta universidad inició sus actividades en octubre de 1998. El programa está dividido en un primer ciclo en Buenos Aires, Argentina, y un segundo ciclo en Bologna, Italia. El Máster en Relaciones Internacionales Unión Europea-América Latina combina en su currícula a docentes argentinos, españoles e italianos, y además cuenta con figuras académicas y políticas brasileñas y estadounidenses. Es por ello que el máster cuenta con cuatro lenguas oficiales: italiano, español, portugués e inglés. Es bienal y privilegia una formación interdisciplinaria. Los cursos están organizados en seis bimestres, cuatro de ellos en Buenos Aires y dos en Bologna. Otros dos bimestres están dedicados a la realización de *stages* en empresas y organizaciones internacionales (en Europa o América Latina) y a la realización del trabajo final de tesis. Dicho máster también cuenta con una importante diversidad de estudiantes²⁵. La sede de la Universidad de Bologna en Buenos Aires cuenta con un Centro de Investigaciones, en el cual se desarrolla un programa de trabajo centrado en las áreas científico-disciplinarias que son objeto del Programa de Estudios del máster²⁶ (Marquis, 2002).

Hay universidades extranjeras que tienen instalaciones en los países latinoamericanos para promover actividades o convenios. En el caso de Chile, podemos mencionar la Universidad de California, la Harvard University, la Heidelberg Universitat, la University of Michigan, la Stanford University, la State University of New York, la Tufts University y la University of Wisconsin.

A su vez, en algunos países este es el caso de Chile— no se permite apertura de sedes de universidades extranjeras, por lo que se constituyen como personalidad jurídica de propiedad internacional. Entre ellas se encuentra la Universidad SEK, organización fundada en España, que abarca cursos desde preescolar a universitarios. En América Latina tiene actividades en Chile, Guatemala, Panamá, Costa Rica, Ecuador,

25 De los 53 estudiantes que asistieron al máster en el primer y segundo ciclo, el 52,8% son argentinos de diversas provincias, el 20,7% provienen de otros países de Latinoamérica, entre los que se encuentran estudiantes de Bolivia, Colombia, México, Perú, Venezuela y Brasil, y el resto son europeos, entre los que se destacan los italianos (24,5% del total de alumnos), si bien Suecia, Francia y Portugal también están o han estado representados en la sede Buenos Aires de la Universidad de Bologna.

26 El Centro de Investigación también ha firmado un Convenio con el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos del Gobierno Argentino (INDEC) a fin de llevar a cabo un proyecto comparativo para el estudio de la formación y distribución del ingreso, la riqueza y el capital humano en Argentina e Italia. Se ha iniciado también un proyecto de investigación sobre las perspectivas de cooperación industrial entre Italia y los principales países del MERCOSUR.

Paraguay y República Dominicana. Actualmente tiene universidades situadas en Ecuador, Chile y España (González, 2004).

PROGRAMAS ARTICULADOS Y ALIANZAS

En este caso, no se trata necesariamente de nuevos proveedores, sino también de proveedores ya existentes, muchas veces con nuevas formas de suministro.

Como se indicó en el Gráfico 1, en esta categoría el mayor porcentaje corresponde a programas europeos, básicamente españoles; después sigue EE.UU. y por último América Latina. Entre las universidades españolas más mencionadas, se encuentran la Universidad de Salamanca, la Universidad Politécnica de Valencia, la Universidad de Barcelona, la Universidad de Sevilla, la Universidad Complutense de Madrid y el Instituto Empresa. Entre las instituciones norteamericanas, se mencionan: Columbia University, Florida University, Nova Southeastern University, Berkeley, Pittsburgh, etc. En todos los casos, se observa mucha diversidad distribuida por todos los países, es decir que no necesariamente se repiten las mismas instituciones.

En el caso de América Latina, las instituciones cubanas han sido bastante mencionadas. Entre ellas, el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría y el Centro Nacional de Perfeccionamiento, entre otras. En Chile, la Universidad de Chile, la Universidad de las Américas y la Universidad Técnica Federico Santa María, entre otras.

Por otro lado, existen en América Latina instituciones que tienen carácter regional, tales como la Universidad Andina Simón Bolívar, FLACSO, CLACSO, INCAE, la Escuela Agrícola Panamericana, la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado y la Universidad Latinoamericana del Caribe.

El comportamiento de las articulaciones y/o alianzas entre los países es muy disímil de uno a otro país. Al realizar un análisis de dos de los países que mejor información presentan en este rubro, Argentina y México, no se observan nuevos proveedores, sino nuevas formas de suministro con proveedores existentes. En el caso de México, se registraron más articulaciones de programas entre instituciones públicas que en el caso de Argentina. Pero en ambos países se observan diferentes formas de combinación entre lo público y lo privado²⁷ (García Guadilla, Didou y Marquis, 2002).

27 Mixtas públicas-privadas en México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) (privado) con Texas A&M (pública) y Universidad de Wisconsin (pública); FLACSO (internacional-autónomo) con U. Complutense (pública); Universidad de las Américas (privada) con Texas A&M (pública); Universidad de las Américas, Puebla (privada) con Texas Tech University (pública) y Universidad de Reims (pública);

CONVENIOS

Como se indicó en el Cuadro 1, los convenios siguen siendo el mecanismo más frecuente de internacionalización entre las instituciones. Este mecanismo, que representa la forma tradicional de internacionalización académica, sigue siendo la práctica más común en América Latina en sus relaciones con el mundo académico externo. Por otro lado, en esta categoría es donde los porcentajes son más altos para los acuerdos de los propios países de América Latina. Luego figura Europa, especialmente España, y por último, en grado menor, EE.UU.

COSTOS DE MATRÍCULA DE ALGUNOS DE LOS NUEVOS PROVEEDORES

Existe poca información en relación a los costos. Sin embargo, es posible tener idea de los mismos con la información que contamos.

En el caso de Bolivia, se presenta la siguiente información con respecto a los nuevos proveedores extranjeros en el país: en cuatro casos se encontró que el costo de matrícula era menor a 1.000 dólares; en otros cuatro casos el costo oscilaba entre 1.000 y 3.000 dólares; en siete casos, entre 5.000 y 10.000 dólares, y un caso presentaba un costo mayor a 10.000 dólares. Sin embargo, lo más frecuente (veinte casos) es encontrar costos entre 3.000 y 5.000 dólares. Estos costos parecen ser menores que lo que cuesta la matrícula en algunas universidades privadas, pues en la Universidad Católica Boliviana el costo de una maestría asciende a 9.000 dólares, “muy por encima de otra ofertada por la Fundación Universitaria Iberoamericana que cuesta 5.000 dólares y, a través de un servicio de beca, sólo llega a 1.400 dólares” (Peña Davidson et al., 2004: 48).

En Centroamérica, región donde existen varios nuevos proveedores extranjeros, los costos son los siguientes: Atlantic International University, entre 4.200 y 5.200 dólares, dependiendo del grado; UNED, España, entre 50 y 154 dólares para diplomados; INTEC-Monterrey, entre 930 y 2.070 dólares, dependiendo del grado; Pontificia Universidad Católica de Chile, 25.000 dólares por maestría (incluye libros y pasajes con estadía en Chile durante la semana residencial); Grupo Santillana, España, entre 3.500 y 6.500 dólares por maestrías; Columbus University, entre 1.512 y 2.616 dólares, dependiendo del grado; Universidad de Texas A&M, 5.775 dólares por maestría (Estrada y Luna, 2004).

Universidad del Valle de México (privada) con Miami Dade Community College (público); Red Universitaria Franco Mexicana de Cooperación doctoral y posdoctoral (Didou, 2002). Mixtas públicas-privadas en Argentina: Universidad Nacional de San Martín (pública) con Georgetown University (privada); Universidad de Belgrano (privada) con Universidad de Barcelona (pública); Universidad de Belgrano (privada) con Universidad Politécnica de Madrid (pública) (Marquis, 2002).

En Colombia, se publicitan cantidad de programas a distancia extranjeros. Durante 2003 se ofertaron 121 programas con la siguiente procedencia: 74 instituciones de EE.UU. y 24 de España. Los siguen Reino Unido, Nueva Zelanda, México, Perú, Chile, Canadá, Argentina, Irlanda, Australia y Panamá, y otros en cuyos casos no se identifica sede principal o país de origen. Los costos que se registraron fueron: Universidad de Madison, entre 1.975 y 2.775 dólares, dependiendo del grado; Tecnológico de Monterrey, entre 943 y 3.100 dólares, dependiendo del grado; Phoenix University, entre 440 dólares/hora crédito hasta 620 dólares/hora crédito, dependiendo del grado (Zarur Miranda, 2004).

En Perú se reportan los siguientes costos en el ámbito de posgrados: Instituto de la Empresa de Madrid, entre 19.850 y 33.850 euros, dependiendo del grado; Universidad Adolfo Ibáñez, de Chile, entre 19.000 y 22.000 dólares dependiendo del grado; Duke University, 29.600 dólares por maestría (Llaque Ramos, 2004).

MECANISMOS DE REGULACIÓN, GARANTÍA DE CALIDAD Y SISTEMAS DE ACREDITACIÓN

Uno de los principales problemas que surge en la situación de nuevos proveedores es la vulnerabilidad que tienen los países –especialmente los receptores– frente a instituciones que emiten títulos y que no tienen ninguna garantía de calidad, que han sido llamadas fábricas de diplomas.

La mayoría de los países latinoamericanos, con muchos esfuerzos y grandes tensiones, lograron desarrollar sistemas nacionales de evaluación y/o acreditación en la década del noventa. Ahora bien, la mayoría de los países que lograron crear estos sistemas no incluyeron mecanismos de regulación para los proveedores extranjeros, y, cuando de alguna manera los incorporan, ello no necesariamente garantiza su aplicación. Por ejemplo, en el caso argentino –señala Marquis (2002)– existe desde 1998 una resolución que regula la oferta educativa a distancia; sin embargo, la misma no se aplica cuando la universidad extranjera no se instala en el país porque la oferta se realiza vía Internet. En estos casos, la ley argentina no puede alcanzar a la institución, lo que impide no sólo prohibirla, sino también regularla o condicionar su funcionamiento. Por su parte, en Brasil existe desde 1997 una resolución que afirma que no serán revalidados ni reconocidos los diplomas de grado y posgrado obtenidos a través de cursos suministrados en Brasil por instituciones extranjeras en las modalidades semi-presenciales o a distancia, o mediante cualquier forma de asociación con instituciones brasileñas sin una debida autorización del poder público. Sin embargo, la American World University (AWU) no consideró aplicable a su caso esta resolución, y las explicaciones fueron que su sede no está instalada en Brasil, sino en el Estado de Iowa y en Hawai (EE.UU.) y que, por tan-

to, no administra clases en Brasil, ya que sus estudiantes se matriculan en AWU (EE.UU.) y no en una institución brasileña (Marquis, 2002).

Brasil ha sido, aparentemente, uno de los países que ha adoptado una posición bastante vigilante, con ánimo de preservar la calidad de sus instituciones a través de sus mecanismos de acreditación. En este sentido, el Ministerio de Educación, a través de su página de Internet, suministra información sobre las instituciones autorizadas a nivel de pregrado, y el CAPES²⁸ lo hace para los cursos de posgrado. No obstante estos esfuerzos, el Ministerio de Educación de Brasil estima que alrededor de 4 mil estudiantes están actualmente matriculados en cursos irregulares. Por otro lado, el Consejo Nacional de Educación y de la Cámara de Educación Superior exigió en abril de 2001 que los cursos de posgrado ofrecidos en el país por instituciones extranjeras, directamente o mediante convenio con instituciones nacionales, suspendieran el proceso de admisión de nuevos alumnos²⁹. A su vez, este país tomó la decisión de suspender la concesión de nuevas becas de estudio a ciertos establecimientos extranjeros (Marquis, 2002).

Sin embargo, aunque las medidas defensivas pueden ser efectivas en el corto plazo, el proteccionismo es una solución muy limitada, sobre todo cuando se trata de procesos que traspasan las fronteras nacionales. Es aquí donde entra a jugar un papel fundamental la provisión de marcos internacionales para la regulación y sobre todo transparencia de la educación transnacional, pues la vulnerabilidad de los países –especialmente los receptores– frente a los nuevos proveedores que emiten títulos sin garantía es una realidad. Existe una investigación del propio Estado norteamericano en la que se están cuestionando alrededor de doscientas instituciones fraudulentas³⁰.

PROCESOS NUEVOS Y COMPLEJOS QUE AMERITAN NUEVAS CONCEPTUALIZACIONES

Como se ha podido observar a partir de lo presentado en puntos anteriores, especialmente en el caso de nuevos proveedores extranjeros, los procesos transnacionales sobrepasan la capacidad de actuar de los estados. Es por ello que existe presión hacia los organismos internacionales para que asuman la responsabilidad de hacer valer la educación

28 Organismo encargado de coordinar los posgrados en Brasil.

29 Entre ellos, un latinoamericano, diez españoles, dos franceses y dos portugueses. Esta medida sólo afecta a los cursos semi-presenciales irregulares ofrecidos por las instituciones; en nada perjudica a los cursos que usan la misma modalidad pero cumplen con las normas establecidas por el CAPES y son evaluados por esa institución.

30 GAO, United Status General Accounting Office, Washington. Carta del 21 de noviembre de 2002. Asunto: Purchases of Degree from Diploma Mills.

como bien público, de manera que ayuden a manejar apropiadamente los complejos procesos que plantea la implacable transnacionalización del conocimiento.

También se hace necesario tomar en cuenta que muchas de las conceptualizaciones que fueron útiles para contextos anteriores ya no lo son, y en este sentido se debe entender que las dicotomías no están resultando beneficiosas para comprender la complejidad de los nuevos procesos, donde los elementos se combinan de maneras inéditas. En este sentido, son necesarios nuevos conceptos analíticos que logren superar las dicotomías rígidas como público-privado, gratuito-no gratuito, transnacional-nacional, ya que las nuevas realidades son mucho más complejas. En el caso que nos ocupa tenemos los siguientes ejemplos. Por un lado, y tal como ha sido señalado por algunos autores que han estudiado los nuevos proveedores (Peña Davidson et al., 2004), se ha encontrado que a veces el costo de matrícula de lo privado nacional es más elevado que el de lo privado internacional y no necesariamente es de mayor calidad. Por otro lado, se ha observado en este trabajo que las articulaciones entre instituciones nacionales y extranjeras son a veces mixtas en el sentido de lo privado y lo público, y una institución que es pública a nivel nacional puede actuar como privada –vendiendo sus servicios– cuando establece acuerdos con instituciones extranjeras. Esto es, los acuerdos pueden ser cooperativos o mercantiles, independientemente de que el perfil de la institución proveedora sea privado o público, nacional o transnacional. De hecho, un ejemplo es el proyecto del MIT de poner en línea sus cursos de forma gratuita. Hay espacio, pues, para que una agenda de bien público pueda ser compartida con proveedores privados.

ACUERDOS COMERCIALES Y EDUCACIÓN SUPERIOR: GATS Y ALCA

Independientemente de los procesos de internacionalización que se están llevando a cabo a través de distintas fórmulas –que, como se pudo observar, en muchos casos están siendo ocupados por nuevos proveedores–, se está negociando el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (GATS) de la Organización Mundial del Comercio (OMC), única organización internacional global que discute las reglas del comercio entre naciones.

En el seno de la OMC se discuten los acuerdos que han sido negociados y firmados por la mayoría de las naciones comercializadoras del mundo y ratificados por sus respectivos parlamentos. Hasta ahora son 144 los países miembros de la OMC. En ese número están comprendidos todos los países de América Latina, incluido Cuba. El GATS es uno de los acuerdos clave realizado por la OMC, que se negoció en

la Ronda de Uruguay y entró en vigencia en 1995. Es un acuerdo legal multilateral, de carácter ejecutorio, que se refiere al comercio internacional de servicios. La educación superior forma parte del sector educativo, el cual integra uno de los doce amplios sectores contemplados en el acuerdo.

Por su parte, las negociaciones del ALCA comenzaron en 1994 con la celebración de la Primera Cumbre de las Américas en Miami. Desde entonces, los países de la región (EE.UU., Canadá, los países latinoamericanos, excepto Cuba, y otros diez países caribeños) se han incorporado a la iniciativa, principalmente promovida por EE.UU. a través de la OEA³¹. Después de la cumbre de Miami se han realizado cuatro reuniones ministeriales, y en la última se estableció que a más tardar en diciembre de 2005 debía firmarse la versión final.

Los acuerdos del ALCA están relacionados con el GATS, en la medida en que entre los principios del acuerdo del ALCA se incluye la congruencia de los derechos y obligaciones con las reglas y disciplinas de la Organización Mundial del Comercio, lo que significa que en la negociación del comercio de servicios del ALCA se siguen los procedimientos convenidos en el GATS. Según Rodríguez (2004a), como ambos acuerdos están en proceso, es probable que se influyan mutuamente: que las negociaciones en el marco de la OMC marquen pautas en la definición del ALCA, y que este último opere como mecanismo para apoyar posturas dentro del acuerdo mundial. Así, por ejemplo, lo que se firme en el GATS seguramente pasará al capítulo del ALCA, pero también lo que se convenga en materia de servicios dentro del acuerdo hemisférico servirá para redondear el enfoque y contenido del GATS.

El GATS contempla doce servicios, entre ellos el educativo, y establece una serie de obligaciones que rigen para todos los miembros. En cuanto a las incondicionales, la obligación de la “nación más favorecida” implica tratar por igual a todos los socios. En lo que respecta a las obligaciones condicionales:

- El grado y dimensión de la obligación es determinado por el país.
- Acceso al Mercado: cada país determinará unas restricciones para cada sector comprometido.
- Tratamiento Nacional: implica el mismo tratamiento para proveedores extranjeros y nacionales.

Las formas de comercio, que rigen tanto para el GATS como para el ALCA, más comúnmente llamadas en el acuerdo “formas de su-

³¹ Roberto Rodríguez (2004a) ha analizado detenidamente las relaciones entre el ALCA y la educación superior. Este punto se apoya en sus planteamientos.

ministro”, son las siguientes: suministro más allá de las fronteras; consumo en el extranjero; presencia comercial; presencia de personas naturales.

Lo más importante es que cada país debe saber lo que le conviene para determinar el grado en el cual permitirá que los proveedores extranjeros tengan derecho al mercado interno. Por ejemplo, México, en el modo de presencia comercial, ha determinado que la inversión extranjera llegue sólo a 49% del capital registrado de las empresas, y además se necesita autorización previa.

Hasta 2002, 42 países pertenecientes a la OMC habían establecido compromisos con al menos algún sector educativo; 32 países (22% de los países miembros de la OMC) habían suscripto compromisos en educación superior: doce de la Unión Europea y dos de América Latina (México y Panamá); y la mayoría de los miembros de la OCDE (25 países de 30) habían contraído compromisos en servicios educativos (entre ellos, 12 de la Unión Europea). En América Latina, sólo México y Panamá han concertado compromisos en educación superior.

ESCENARIOS QUE CONTRIBUYEN A VISUALIZAR DIFERENTES OPCIONES

En los puntos anteriores se han podido identificar dos tipos de dinámicas: por un lado, la de los mercados. Tanto la de nuevos proveedores lucrativos emergentes en materia educativa, en que la realidad del mercado se va imponiendo por los hechos, como la de los acuerdos comerciales que se están discutiendo, y que –en muchos casos– los gobiernos se están preparando para concretar. Por otro lado, las posiciones de asociaciones del mundo académico que, a través de sus declaraciones, se han constituido en críticas de los acuerdos comerciales. En el caso de las asociaciones de América Latina, se señalan fundamentalmente la vulnerabilidad de nuestros países ante la penetración indiscriminada de ofertas educativas y la percepción de nuestros países como objetivos de ganancia económica y como consumidores en una situación de grandes asimetrías en las posibilidades de ofrecimiento de servicios.

Frente a estas dos dinámicas, la del mercado con su implacable agenda y la de la crítica necesaria, es urgente, a nivel internacional, regional y nacional, favorecer la posibilidad de un tercer espacio donde sea posible construir opciones deseables que puedan plantearse como alternativas a las que, de otra manera, la realidad se seguirá imponiendo, y llegará de manera sorpresiva, sin haberlo anticipado, como ha sucedido en América Latina con el enorme crecimiento del sector privado de educación superior.

En otras oportunidades (García Guadilla, 2002a; 2002b; 2004) se han presentado distintos escenarios frente a la situación actual para visualizar opciones posibles frente a los acuerdos comerciales³². Los escenarios fueron elaborados tomando en cuenta dos dimensiones: el tipo de vinculación que los países tienen con la globalización, y el tipo de vinculación que los países tienen con el mercado.

Cuadro 2

Posibles escenarios de las instituciones de educación superior en América Latina

Tipo de mercado	Tipo de vinculación con la globalización	
	Globalización con subordinación	Globalización con interacción
Continúa el mercado “indefinido” actual	A	
Mercado regulado por acuerdos educativos		B
Mercado regulado por acuerdos comerciales (como el GATS)	C	D

El escenario A representa la continuación del escenario actual, que es poco sostenible; el escenario B, aunque poco probable a corto plazo, representa indudablemente el escenario deseable; y los escenarios C y D, si las condiciones no cambian, podría interpretarse que representan tendencias bastante probables.

GLOBALIZACIÓN CON SUBORDINACIÓN Y MERCADO ACTUAL “INDEFINIDO”

Este escenario sería la continuación del que existe actualmente en América Latina. Es un escenario que no está exento de mercado; esto es, tiene un mercado real aunque vagamente identificado, tanto por el creciente sector privado nacional, como por la emergencia de los nuevos proveedores internacionales.

Por otro lado, en este escenario, la educación, aunque considerada como un “bien de servicio”, no escapa a la condición de mercancía a través de las profesiones en cuyo ejercicio hay una apropiación privada del usufructo de un bien público que es la educación. Esto es, las profesiones, que representan un producto relevante de la educación, aunque no el único, no escapan a las leyes del mercado que identifican el escenario actual.

La continuación de este escenario implica lidiar con un mercado interno que muchos países no han logrado regular, y con la presencia

32 Los escenarios no pretenden ser pronósticos de verdades futuras, pues la realidad es compleja y difícil de predecir; sólo pretenden visualizar ciertas opciones como ayuda para pensar los problemas.

de proveedores externos que están comenzando a competir con las instituciones nacionales.

Todo lo anterior –y muchos otros aspectos que no es posible identificar en este breve trabajo– explica los esfuerzos que se han venido haciendo en América Latina por superar, más que por dar continuidad, a este escenario.

GLOBALIZACIÓN CON INTERACCIÓN Y MERCADO REGULADO POR ACUERDOS EDUCATIVOS

En este escenario se trata de armonizar lo público y lo privado, partiendo de considerar a la educación como un bien público, dentro de una concepción de lo educativo dirigida a lograr un desarrollo socialmente sustentable, más equilibrado a nivel del planeta, y con mayor equidad entre los pueblos y dentro de ellos. Una educación que forme ciudadanos responsables en lo local y lo global.

Este es el escenario más deseable, por cuanto las instituciones académicas participarán de la globalización del conocimiento de manera interactiva, absorbiendo conocimiento, pero también produciendo conocimiento relevante para sus sociedades, el cual podrá interactuar con el conocimiento universal. Este es el mejor escenario, tanto para los países no avanzados como para los avanzados, pues cuando las culturas excluyen, pierden; y cuando incluyen, ganan.

En este escenario, se pueden ubicar los acuerdos internacionales, regionales y subregionales que de manera espontánea se han ido creando entre instituciones de distintas partes del mundo, dirigidos a crear mayor interacción, movilidad y flexibilidad entre las partes. En el caso de América Latina, los acuerdos realizados por la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM) buscan encarar el estudio de problemas subregionales comunes en áreas prioritarias del desarrollo social, la salud, el medio ambiente y la producción de cultura, donde la integración se plantea como una manera de potenciarse y contar con mayores fortalezas en los procesos de globalización académica. En el caso europeo, es importante mencionar la Convención de Lisboa y el Acuerdo de Bologna, este último dirigido a crear un Área Europea de la Educación Superior para 2010.

Otros procesos y acuerdos internacionales se ubicarían dentro de este escenario, por ejemplo, las actividades, iniciativas y convenciones realizadas por UNESCO, dirigidas a crear instrumentos que favorezcan la educación transnacional. Es alentadora la posición de esta organización en lo que hace a tratar de construir espacios de internacionalización con la presencia de los actores interesados, dirigida a establecer la educación como bien público global. Estas iniciativas deben ser reforzadas con recursos suficientes para que logren responder con mayor celeridad e innovación a las urgencias que demandan las nuevas condiciones.

En este escenario, la calidad es inseparable de la pertinencia, por lo que las evaluaciones institucionales tienen que tomar en cuenta la relevancia que los conocimientos tienen para las sociedades donde están insertas las instituciones, especialmente para el caso de los países más vulnerables. En este escenario se desarrollan sistemas nacionales de calidad en todos los países, pues “aquellos países que no logren tener sistemas que garantizan calidad en la educación superior están destinados a permanecer en la periferia, en la nueva economía global” (Hayward, 2001). Desde estos sistemas nacionales se establecen relaciones de colaboración con los sistemas de evaluación y/o acreditación internacionales.

En este escenario, se desarrollan sistemas internacionales de acreditación que responden a las necesidades del nuevo contexto de globalización. Estas actividades internacionales se realizan con criterios de cooperación que toman en cuenta las diferentes culturas y tradiciones de los países. Todo esto dentro del marco de una política internacional sustentable, que logra manejar adecuadamente a los proveedores transnacionales, conciliando el sector público de la educación superior, el sector privado y el interés y necesidades de las comunidades educativas. La calidad de la educación, así como los intereses de los países con instituciones menos competitivas, pueden ser garantizados a través de instancias transnacionales de acreditación³³.

GLOBALIZACIÓN CON MERCADO REGULADO POR ACUERDOS COMERCIALES (COMO GATS Y ALCA)

En este escenario, la incertidumbre es muy alta debido a que los acuerdos comerciales tratan a los países como si todos fueran iguales, sin tomar en cuenta la vulnerabilidad de muchos de ellos. Por lo tanto, pueden ocurrir dos situaciones: los países no se preparan para enfrentar los acuerdos comerciales, y por ello se prevén pocas posibilidades de aprovechar las ventajas que pueda tener este acuerdo, con el riesgo de sufrir todas las desventajas³⁴; o los países estudian y conocen el posible

33 Ya se han realizado algunas iniciativas respecto de la necesidad de instancias transnacionales que aseguren la calidad en el contexto de la globalización, como la Reunión de Expertos sobre Impacto de la Globalización en el Aseguramiento de la Calidad, que realizara la UNESCO en París en septiembre de 2001. Sin embargo, se necesita incluir una mayor presencia de países menos avanzados, para que puedan expresarse distintas perspectivas, necesidades e intereses.

34 Entre ellas, invasión de instituciones externas de desconocida calidad, por no haber construido las regulaciones necesarias para protegerse contra ellas y/o no haber realizado acuerdos con las debidas instancias subregionales, regionales o internacionales; mayores dificultades en el desarrollo de los sistemas de educación superior nacionales debido a la fuerte presencia de competencia comercial externa; incremento de la complejidad de los sistemas nacionales de educación superior por la coexistencia de lo interno no resuelto con lo externo desconocido.

impacto de los acuerdos comerciales, manejan adecuadamente las desventajas, y tratan de sacar el máximo provecho de las ventajas.

Sin embargo, tomando en cuenta las condiciones de partida, no es difícil suponer que para la mayoría de los países de la región se requerirían inmensos esfuerzos para que las desventajas no superasen excesivamente las ventajas. La diferencia entre estas dos últimas opciones es que una de ellas puede hacerse con menores niveles de subordinación. ¿Es esto posible? ¿Cuales serían las condiciones? Responder estas preguntas es una responsabilidad impostergradable en estos momentos en América Latina, debido a las implicaciones no muy conocidas que pueden tener estas nuevas fuerzas en los sistemas de educación superior de la región.

¿PUEDE SER LA REGIONALIZACIÓN UNA RESPUESTA A LA GLOBALIZACIÓN LUCRATIVA?

Es probable que la realidad no se parezca a ninguno de los escenarios anteriormente descritos, en una situación donde quizás, por primera vez en la época moderna, la comunidad académica no pudiera controlar el monopolio de las decisiones en materia educativa debido a que, como todos sabemos, el valor económico del conocimiento está prevaleciendo en el actual modelo de globalización mercantil.

Lo más probable es que la realidad, en el corto plazo, se parezca más a la combinación de los diferentes escenarios, como sucede en las épocas de transición. Pero, ¿cómo se irán configurando las realidades más allá del corto plazo? ¿No es necesario crear opciones deseables antes de que el mercado se imponga de manera sorpresiva sin que se hayan podido organizar reglas de juego adecuadas para todas las partes implicadas? ¿Cómo captar lo positivo de la globalización del conocimiento de manera que beneficie la interacción sin menospreciar una competitividad que tome en cuenta la pertinencia? ¿Cómo crear políticas en las que la internacionalización cooperativa prevalezca sobre la internacionalización lucrativa, y en las que se enfatice el desarrollo armónico sustentable y “la regulación no esté sometida solamente al Mercado o al Estado, sino también a la Comunidad?” (Santos, 2000).

Una de las formas en las que se están organizando algunos países en materia de educación superior es a través de la “regionalización” como un proceso relacionado con la globalización del conocimiento. Algunos autores consideran el enfoque de la regionalización como un compartimiento de la globalización, en el sentido de que la regionalización es transnacionalización en una escala sub-global de arreglos sociales dentro de áreas adyacentes (Beerrens, 2004).

La cuestión central en este debate es que la integración regional se forme sobre la base de articulaciones pluralistas de intereses nacionales, donde los actores e instituciones, aun cuando operan bajo el mando de los estados nacionales, adquieren grados de autonomía y se comportan como actores independientes. El caso de la Unión Europea es un ejemplo de esta forma de actuar. En este sentido, en Europa se están dando los dos procesos simultáneamente: por un lado, la globalización del conocimiento, incluida la firma del GATS que ya ha sido suscrita por 12 miembros de la Unión Europea; y, por otro lado, la regionalización a través de los programas de educación superior, y, en los últimos años, a través del proceso de Bologna³⁵.

En este sentido, el secretario general de la Asociación Europea de Universidades señala que el proceso de Bologna para la educación superior está desarrollando una nueva cultura que resulta de mezclar la cultura de convenciones (típica de UNESCO) y la de los acuerdos (típica del Banco Mundial y la OMC). Considera que, para el caso europeo, es deseable que los acuerdos comerciales esperen a que se hayan cumplido otras etapas de cooperación, a través de la confianza creada entre asociados con los mismos intereses (Barblan, 2004).

En América Latina existen dos posiciones. Una de ellas, generalmente vinculada con los ministerios que toman parte en los acuerdos de la OMC, respalda la comercialización transnacional; es una posición cercana a la necesidad de aprobación del acuerdo del GATS. Su argumento es que la ampliación del acceso a la educación superior es muy necesaria en estos países y la participación de proveedores extranjeros puede ayudar a mejorarla. Por otro lado, también se considera la posibilidad de que la competencia de instituciones extranjeras pueda incidir en elevar la productividad de las instituciones locales, especialmente las privadas (Malo, 2004).

Del lado contrario, la posición que critica el crecimiento de la comercialización, y sobre todo el GATS, plantea las siguientes preocupaciones: la dificultad del aseguramiento de la calidad de la oferta foránea; la posibilidad de que se ensanche la brecha entre productores y consumidores, reforzando la capacidad de producir de los países avanzados, incluso importando cerebros de los países consumidores si fuera necesario; y la propensión a un contenido homogéneo de la oferta, lo cual no es deseable en los casos que no responden a carreras estrictamente instrumentales (Dias, 2002a; Panizzi, 2004).

35 "En la Unión Europea, tanto las iniciativas de educación superior e investigación como el proceso de Bologna, han cambiado el mapa institucional de la educación superior en Europa, añadiendo algunas asociaciones transnacionales, cooperaciones bilaterales y multilaterales, a la realidad existente" (Beerens, 2004: 37).

En cada una de las dos posiciones se han acumulado argumentos a favor y en contra, y está resultando difícil encontrar un equilibrio. Debido a que los acontecimientos están en pleno proceso, se plantean discusiones fuertemente polarizadas. Sin embargo, no es difícil suponer que las tendencias de comercialización –con o sin los acuerdos comerciales– van a continuar debido al escenario de globalización mercantil prevaeciente, y muchos se preguntan qué hacer para que, sin negar una sana competitividad, la perspectiva de los negocios no sea la que prevalezca en el mundo educativo.

Algunos autores han planteado la conveniencia de crear para América Latina una regionalización parecida a la del Proceso de Bologna.

Como se pudo observar en el Cuadro 1 de este trabajo, los convenios –basados en la cooperación– constituyen la forma más frecuente de relación dentro de las instituciones académicas de América Latina. Por su parte, la cooperación académica ha sido y sigue siendo la forma más antigua y más importante de relación entre las instituciones, y la forma común, informal y enriquecedora entre los propios académicos como individuos. Es necesario que esta forma de relación prevalezca, independientemente de que una competencia sana se instale para que las instituciones hagan mayores esfuerzos por elevar la calidad, en beneficio de los usuarios y los países.

Una conclusión que surge de este trabajo es la necesidad de pensar la regionalización como una estrategia, entre otras, para que se legitimen instancias que favorezcan el desarrollo de articulaciones, alianzas y convenios que beneficien una internacionalización con cooperación. Esta ha sido la filosofía que prevalece en el desarrollo de la regionalización académica que abandera el diseño de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo. En estos momentos sería muy positivo hacer una evaluación de este tipo de asociación, pues, una vez identificados los avances y obstáculos, se podría llegar a diseñar un modelo para ser replicado en otras subregiones como la CAN, el Caribe y CSUCA, sin descartar una asociación que imbrique a todas, a través de un proceso a largo plazo, como el de Bologna.

Por último, a nivel internacional, es necesario seguir insistiendo en desarrollar una agenda de globalización con formas de inclusión inteligibles, que tenga como fin la democracia a nivel global. En este sentido, organismos internacionales como UNESCO están auspiciando debates acerca de la necesaria defensa de la educación como bien público global, bien público no en el sentido de lo privado o público tradicional, en términos de los proveedores, sino en el sentido de los fines de la educación, en el sentido de tomar en cuenta la construcción de ciudadanía (nacional y global) y no solamente la enseñanza de competencias. Todo esto con el fin de que la corriente del comercio de servicios se supedite a los valores del bien público global, y no al revés. Esto debe hacerse con

mucha premura pues existen muchos riesgos, pero también muchas oportunidades, asociados con esta temática (Knight, 2004), siendo el mayor riesgo dejar que opciones no deseables se nos impongan.

BIBLIOGRAFÍA

- AIU 2002 “Joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade in Services” en *News*, marzo, Vol. 8, N° 1.
- Altbach, P. 2001 “Higher education and the WTO: Globalization Run Amok” en *International Higher Education*, primavera.
- Altbach, P. 2002 “Perspectives on internationalizing higher education” en *International Higher Education*, primavera, N° 27.
- Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC), American Council on Education (ACE), European University Association (EUA), Council for Higher Education Accreditation (CHEA) 2001 “Joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade in Services”.
- Barblan, A. 2004 “Prestación de servicios de educación superior a nivel internacional. ¿Necesitan las universidades el GATS?” en García Guadilla, C. (coord.) *El difícil equilibrio: La educación superior entre bien público y comercio de servicios. Implicaciones del AGCS (GATS)* (Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha).
- Beerens, H. J. J.G. 2004 *Global opportunities and institutional embeddedness. Higher Education Consortia in Europe and Southeast Asia* (Center for Higher Education Policy Studies, CHEPS).
- Bravo Villar, N. 2004 “Internacionalización y nuevos proveedores de la educación superior en Ecuador”. Documento presentado en el Seminario Regional La Educación Superior Transnacional: Nuevos Retos en un Mundo Global, IESALC/UNESCO, Caracas.
- Breton, G. y Lambert, M. (orgs.) 2003 *Globalisation et universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs* (Québec : UNESCO/Les Presse de l'Université Laval).
- Brezzo, R. 2003 “Nuevos proveedores externos de educación en Uruguay”. Documento presentado en el Seminario Regional La Educación Superior Transnacional: Nuevos Retos en un Mundo Global, IESALC/UNESCO, Caracas.
- Camarena, T. 2004 “Internacionalización de la educación superior en la República Dominicana”. Documento presentado en el Seminario Regional La Educación Superior Transnacional: Nuevos Retos en un Mundo Global, IESALC/UNESCO, Caracas.
- Cunningham, S. et al. 2000 “The business of borderless education”, Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra, Australia.

- Davis, D.; Olsen, A. y Böhm, A. 2000 *Transnational Education: Providers, Partners and Policy. A research study* (Brisbane: IDP Education Australia).
- De Wit, H. (ed.) 1995 *Strategies for Internationalisation of Higher Education: A Comparative Study of Australia, Canada, Europe, and the United States* (Amsterdam: European Association for International Education/IMBE-OECD).
- Denman, B. 2002 "Globalisation and the emergence of International Consortia In Higher Education", University of Sydney.
- Dias, M. A. 2002a "Educação Superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC?". Ponencia dictada en la III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas, Porto Alegre, 25-27 de abril.
- Dias, M. A. 2002b "Some Aspects of the Impact of Globalization in Higher Education on Developing Countries". First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education, UNESCO, París.
- Didou, S. 2000 *Sociedad del conocimiento e internacionalización de la educación superior en México* (México DF: ANUIES).
- Didou, S. 2002 *Transnacionalización de la educación superior, aseguramiento de la calidad y acreditación en México* (Caracas: IESALC/UNESCO).
- Didou, S.; García Guadilla, C. y Muñoz, L. 2004 "Assurance qualité, accréditation de l'enseignement supérieur et certification des compétences en Amérique latine". Seconde Reunion du Forum Mondial sur les Dimensions Internationales de l'Assurance Qualité, l'Accreditation et la Reconnaissance des Diplômes, UNESCO, París.
- Estrada, M. y Luna, J. G. 2004 "Internacionalización de la educación superior: nuevos proveedores externos en Centroamérica". Documento presentado en el Seminario Regional La Educación Superior Transnacional: Nuevos Retos en un Mundo Global, IESALC/UNESCO, Caracas.
- EUA Secretariat 2001 "What is GATS (WTO) and what are the possible implications for higher education in Europe?". Memo 21-5-01, European University Association, Ginebra.
- Gacel-Ávila, J. 1999 *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Reflexiones y Lineamientos* (Guadalajara: OUI-AMPEI).
- Galmés, M. 2004 "La Organización Mundial del Comercio y la educación superior" en *Demos*, Segunda Época, Año 1, N° 2-3.
- García de Fanelli, A. M. 1999 "La educación transnacional: la experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina" (Buenos Aires: CONEAU).

- García Guadilla, C. 2000 *Comparative higher education in Latin America. Quantitative aspects* (Caracas: IESALC/UNESCO).
- García Guadilla, C. 2002a “Acuerdo General para el Comercio de Servicios y Educación Superior en América Latina”. Trabajo preparado para la Convención de Universidades Miembros de Columbus, París.
- García Guadilla, C. 2002b *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio* (Caracas: CENDES/ Nueva Sociedad).
- García Guadilla, C. (coord.) 2004 *El difícil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios. Implicaciones del AGCS (GATS)* (Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha).
- García Guadilla, C.; Didou, S. y Marquis, C. 2002 “New providers, transnational education and accreditation of higher education in Latin America”. First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education, UNESCO, París, 17-18 de octubre.
- González, E. 2004 “Los nuevos proveedores externos de educación superior en Chile”. Documento presentado en el Seminario Regional La Educación Superior Transnacional: Nuevos Retos en un Mundo Global, IESALC/UNESCO, Caracas.
- Hayward, F. 2001 “Finding a common voice for accreditation internationally”. Paper at the CHEA Enhancing Usefulness Conference, Chicago, 28-29 de junio.
- International Higher Education* 2004 “African Declaration on GATS and Internationalization” (Boston: Center for International Higher Education) N° 26, verano.
- Kaul, I. 2000 “Perspectives pour la coopération internationale. Biens publics globaux, un concept révolutionnaire” en *Le Monde diplomatique*, junio.
- Knight, J. 2002 “GATS - Higher Education Implications, Opinions and Questions”. First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education, UNESCO, Paris.
- Knight, J. 2004 “Comercialización de servicios de educación superior. Implicaciones del AGCS” en García Guadilla, C. (coord.) *El difícil equilibrio: La educación superior entre bien público y comercio de servicios. Implicaciones del AGCS (GATS)* (Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha).
- Levy, D. 2002 “Unanticipated development: perspectives on private higher education’s emerging roles”. Program for Research on Private Higher Education, Working Paper N° 1, Albany.
- Llaque Ramos, L. J. 2004 “Internacionalización de nuevos proveedores en la educación superior en el Perú”. Documento presentado en el

- Seminario Regional La Educación Superior Transnacional: Nuevos Retos en un Mundo Global, IESALC/UNESCO, Caracas.
- Malo, S. 2004 “La comercialización de la educación superior” en García Guadilla, C. (coord.) *El difícil equilibrio: La educación superior entre bien público y comercio de servicios. Implicaciones del AGCS (GATS)* (Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha).
- Marquis, C. 2002 “Nuevos proveedores de educación superior en Argentina y Brasil”. Documento de Trabajo, IESALC/UNESCO, Caracas.
- Neave, G. 2001 *Educación superior: historia y política. Estudios comparados sobre la universidad contemporánea* (Barcelona: Gedisa).
- Newman, F. y Couturier, L. K. 2001 “The new competitive arena: market forces invade the academy” en *The futures project: policy for higher education in a changing world* (Brown University).
- Newman, F. y Couturier, L. K. 2002 “Trading public good in the higher education market” en *The Observatory*, enero.
- Nyborg, P. 2002 “GATS in the light of increasing internationalisation of higher education. Quality assurance and recognition”. Document prepared for the OECD/US Forum on Trade in Educational Services, Washington, 23-24 de mayo.
- OECD 2000 *GATS: The case for open services markets* (París).
- OECD 2001a “Open services markets matter” en *Observer*, octubre.
- OECD 2001b “Trade in educational services: Trends and emerging issues”. Working Paper, París, Francia.
- OECD 2002 “Indicators on internationalisation and trade of post-secondary education”, Forum on Trade in Educational Services, Washington, 23-24 de mayo.
- OECD/CERI 2002 “Current Commitments under the GATS in Educational Services”, Forum on Trade in Educational Services, Washington, 23-24 de mayo.
- Panizzi, W. M. 2004 “La educación superior como ‘servicio comercial’. ¿Desafío o amenaza?” en García Guadilla, C. (coord.) *El difícil equilibrio: La educación superior entre bien público y comercio de servicios. Implicaciones del AGCS (GATS)* (Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha).
- Peña Davidson, M. et al. 2004 “Nuevos proveedores externos de educación superior en Bolivia”. Documento presentado en el Seminario Regional La Educación Superior Transnacional: Nuevos Retos en un Mundo Global, IESALC/UNESCO, Caracas.
- Quintana, C. et al. 2004 “La internacionalización de la educación superior y los nuevos proveedores de educación en Paraguay”. Documento presentado en el Seminario Regional La Educación Superior

- Transnacional: Nuevos Retos en un Mundo Global, IESALC/ UNESCO, Caracas.
- Rodríguez, R. 2001 “La educación superior y el mercado. Configuraciones emergentes y nuevos proveedores”. Presentado en XX Asamblea General de CLACSO, México.
- Rodríguez, R. 2004a “El Área de Libre Comercio de las Américas y las universidades”. Documento presentado en el Seminario Regional La Educación Superior Transnacional: Nuevos Retos en un Mundo Global, IESALC/UNESCO, Caracas.
- Rodríguez, R. 2004b “Inversión extranjera directa en educación superior. El caso de México” en *Revista Educación Superior*, Vol. XXXIII, N° 130, abril-junio.
- Santos, B. de Sousa 2000 *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência* (São Paulo: Cortez).
- Sauve, P. 2002 “Trade, education and the GATS: what’s in, what’s out, what’s all the fuss about?”, Forum on Trade in Educational Services, Washington, 23-24 de mayo.
- Scott, P. (ed.) 1998 *The globalization of higher education* (Buckingham: The Society for Research into Higher Education/Open University Press).
- The Chronicle of Higher Education* 2002, 8 de enero.
- UNESCO 2000 *Culture, trade and globalization* (París).
- Van Damme, D. 2001 “Higher education in the age of globalization: The need for a new regulatory framework for recognition, quality assurance and accreditation”, UNESCO, París.
- Van Damme, D. 2002 “Trends and models in international quality assurance and accreditation in higher education in relation to trade in education services”, Forum on Trade in Educational Services, Washington, 23-24 de mayo.
- Van der Wende, M. 2002 “The role of US higher education in the global e-learning market”, Research & Occasional Paper Series, CSHE.
- Verger, J. 1989 “Les universités médiévales: intérêt et limites d’une histoire quantitative (Notes a propos d’une enquête sur les universités du Midi de la France a la fin du Moyen Age)” en Julia, Dominique y Revel, Jacques *Les universités européennes du XVI au XVIII siècle. Histoire sociale des populations étudiantes* (París: École des Hautes Études en Sciences Sociales).
- Vlasceanu, L. 2002 “Coping with uncertainties in higher education: the clash between academic traditions, markets and GATS”. First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education, UNESCO, París.
- WTO 1994 “The General Agreement on Trade in Services. Objectives, coverage and disciplines”. Preparado por el Secretariado de la OMC. En <www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/el_GATSqa_e.htm>.

WTO 1998 "Education Services. Background Note by the Secretariat".
Council for Trade in Services, S/C/W/49, Ginebra.

WTO 1999 "The WTO in Brief". Preparado por el Secretariado de la OMC,
Ginebra.

Zarur Miranda, X. 2004 "Los nuevos proveedores externos de educación
superior en Colombia". Documento presentado en el Seminario
Regional La Educación Superior Transnacional: Nuevos Retos en
un Mundo Global, IESALC/UNESCO, Caracas.