

TRANSATLÁNTICA DE EDUCACIÓN

Diciembre 2010, Año V, Volumen 8

TRANSATLÂNTICA DE EDUCAÇÃO

Cooperación universitaria en Iberoamérica



ÁNGEL GABILONDO

MILAGROS GARCÍA BARBERO

LUIS DELGADO

GUILLERMO PABLO LÓPEZ ANDRADE

AXEL DIDRIKSSON T.

ALMA X. HERRERA

TERESA AGUADO ODINA

MAGDALENA BUSTOS AGUIRRE

RINA MARÍA MARTÍNEZ ROMERO

ROSAURA RUIZ GUTIÉRREZ

EDUARDO PEÑALOSA CASTRO

JAVIER DE LA GARZA AGUILAR

JOSÉ LUIS BRIANSÓ PENALVA

JESÚS SEBASTIÁN AUDINA

ELENA CRESPO NAVARRO

ANA DÍAZ SERRANO

ÓSCAR MAZÍN GÓMEZ

Transatlántica de educación

transatlântica de educação



D.R. Transatlántica de Educación, *transatlântica de educação*. Marca registrada. Año 5, volumen 8. Fecha de publicación: Diciembre de 2010. Revista semestral editada y publicada por Editorial Esfinge, S. de R.L. de C.V. Esfuerzo 18-A, Col. Industrial Atoto, C.P. 53519, Naucalpan, Estado de México. Editor responsable: Clemente Merodio López. Número de Certificado de Reserva de derechos de autor en trámite. Número de certificado de Licitud de título en trámite. Número de certificado de Licitud de contenido en trámite. Domicilio de la Publicación: Esfuerzo 18-A, Col. Industrial Atoto, C.P. 53519, Naucalpan, Estado de México. Distribuido por Editorial Esfinge S. de R.L. de C.V. Esfuerzo 18-A, Col. Industrial Atoto, C.P. 53519, Naucalpan, Estado de México. Prohibida la reproducción parcial o total del material editorial publicado en este número. Todos los derechos reservados. Copyright 2010. Todos los contenidos son responsabilidad de los autores.

NÚMERO 8

DICIEMBRE 2010

DIRECCIÓN

JOSÉ ALFONSO AÍSA SOLA
CONSEJERO DE EDUCACIÓN EN MÉXICO

COORDINACIÓN

ARANTXA TIRADO SÁNCHEZ

CONSEJO DE REDACCIÓN

JOSÉ ALFONSO AÍSA SOLA
CLEMENTE MERODIO LÓPEZ
ARANTXA TIRADO SÁNCHEZ

CONSEJO DE ASESORES

FRANCISCO ÁLVAREZ ÁLVAREZ
MARÍA ROSA BUXARRAIS ESTRADA
CÉSAR COLL SALVADOR
MIGUEL A. MORETA LARA
ÁNGEL ONEGA ONEGA
SYLVIA B. ORTEGA SALAZAR
LEONOR ORTIZ MONASTERIO

EDITAN

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN-EMBAJADA DE ESPAÑA EN MÉXICO
GRUPO EDITORIAL ESFINGE

EQUIPO DE EDICIÓN

DIRECCIÓN DE ARTE J. FRANCISCO IBARRA MEZA
COORDINACIÓN EDITORIAL CRISTINA ARASA GONZÁLEZ
DIAGRAMACIÓN BRAULIO MORALES SÁNCHEZ
PRODUCCIÓN ALBERTO ÁLVAREZ PERAFÁN
IMPRESIÓN GRAFIMEX IMPRESORES

ISSN: 2448-4989

NIPO (Versión impresa): 820-10-240-2

NIPO (Versión electrónica): 820-10-241-8

DISEÑO, IMPRESIÓN Y MAQUETACION

GRUPO EDITORIAL ESFINGE

TRANSATLÁNTICA DE EDUCACIÓN NO COMPARTE NECESARIAMENTE LAS
OPINIONES EXPUESTAS POR LOS COLABORADORES

EJEMPLAR GRATUITO

Consejería de Educación-Embajada de España
Hamburgo n.º 6, Colonia Juárez, 06600 México D.F.
<http://www.educacion.es/exterior/mx>
e-mail: transatlantica@educacion.es

Consulta los números anteriores en:

[http://www.educacion.es/exterior/mx/es/transatlantica/
transatlantica.shtml](http://www.educacion.es/exterior/mx/es/transatlantica/transatlantica.shtml)

Transatlántica de educación

Diciembre 2010, Año V, Volumen 8

transatlântica de educação

Artista invitada

Evelyn Hellenschmidt

BITÁCORA



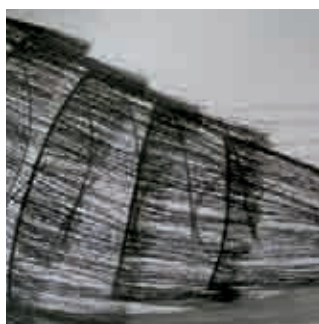
FARO



JUNTO AL TIMÓN



SALA DE MÁQUINAS



5 El año de la educación en Iberoamérica

ÁNGEL GABILONDO
Ministro de Educación de España

7 Cooperación universitaria en Iberoamérica

J. ALFONSO AÍSA SOLA
Consejero de Educación de la Embajada de España en México

9 Universitarios de dos orillas

CLEMENTE MERODIO LÓPEZ
Director General del Grupo Editorial Esfinge

11 El proceso de Bolonia, los Espacios Europeo (EEES) e Iberoamericano de Educación Superior

MILAGROS GARCÍA BARBERO
Vicerrectora de Relaciones Internacionales y Profesora de Salud Pública de la Universidad Miguel Hernández de Elche, España

21 La Estrategia de Internacionalización de las Univesidades Españolas

LUIS DELGADO
Subdirector General de Modernización y Promoción de la Investigación Universitaria del Ministerio de Educación de España

29 Retos de la revalidación de estudios en el contexto mexicano

GUILLERMO PABLO LÓPEZ ANDRADE
Director General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México

36 Movilidad universitaria en América Latina y el Caribe. El caso de la Red de Macrouniversidades Públicas

AXEL DIDRIKSSON T.
Investigador titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

ALMA X. HERRERA
Profesora titular de la Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza (FES-Z) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

51 Tendencias de la movilidad estudiantil y docente entre México y España

TERESA AGUADO ODINA
Vicerrectora de Relaciones Internacionales e Institucionales de la UNED



55 Logros y retos de la movilidad transatlántica en la Educación Superior desde la perspectiva de la Universidad de Guadalajara en México

MAGDALENA BUSTOS AGUIRRE

Coordinadora de Programas Internacionales de la Universidad de Guadalajara, México



59 Espacio Común de Educación Superior en México (ECOES)

RINA MARÍA MARTÍNEZ ROMERO

Asesora de la Secretaría de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

ROSAURA RUIZ GUTIÉRREZ

Asesora de la Secretaría de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

EDUARDO PEÑALOSA CASTRO

Jefe del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)



71 Evaluación y aseguramiento de la Calidad de la educación superior en México. Avances, perspectivas y vinculación internacional

JAVIER DE LA GARZA AGUILAR

Comités Institucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)

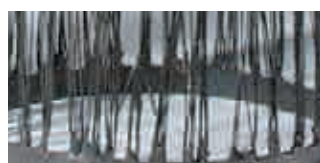


81 Análisis de la relaciones entre México y la UE en materia de ciencia, tecnología e innovación. Ideas para formular propuestas de proyectos conjuntos en el FP7

JOSÉ LUIS BRIANSÓ PENALVA

Catedrático de Cristalografía y Mineralogía de la Universidad Autónoma de Barcelona

BRÚJULA

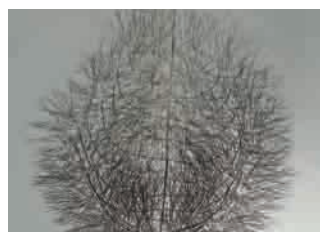


87 Las redes como instrumentos funcionales en el ecosistema de la Educación Superior

JESÚS SEBASTIÁN AUDINA

Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología del Consejo Superior de Investigaciones Científicas

ESCOTILLA



93 Máster universitario en integración regional: un título conjunto fruto de la cooperación interuniversitaria España-Centroamérica

ELENA CRESPO NAVARRO

Vicerrectora Adjunta de Relaciones Internacionales para la internacionalización de la Universidad Miguel Hernández de Elche, España



99 Red columnaria. Un ejemplo de colaboración científico-académica internacional

ANA DÍAZ SERRANO

Secretaría de Coordinación científica de Red Columnaria e Investigadora visitante del Colegio de México

ÓSCAR MAZÍN GÓMEZ

Centro de Estudios Históricos del Colegio de México



EL AÑO DE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA

ÁNGEL GABILONDO

Ministro de Educación de España

ESTAMOS EN TIEMPOS DIFÍCILES, TAL VEZ SIEMPRE LO FUERON, PERO TAMBIÉN APASIONANTES. La situación económica mundial ha puesto de relieve la necesidad de nuevos modelos, de nuevas ideas, de nuevas formas de organización social, de nuevos valores.

Todos debemos aprender, desde el intercambio de proyectos, ideas e innovaciones, para conseguir el máximo bienestar y cohesión social en nuestros países. Cegados por las urgencias económicas, olvidamos que la educación y la formación han de estar en el corazón de la economía.

Nos encontramos ante el año de la educación en Iberoamérica. Todos deseamos que los sistemas educativos se acerquen más a las necesidades de la ciudadanía y que la hagan prosperar social y económicamente. Celebramos los bicentenarios como una gran ocasión para impulsar el papel de las universidades y situarlas de una vez como factor determinante y dinamizador de la sociedad. Iberoamérica y sus universidades han sido muestras de inclusión social. Iberoamérica sólo será de efectiva verdad si es la Iberoamérica de las universidades, la que hace de la educación y la formación la base de un progreso y bienestar.

Es el momento de convocar a toda la sociedad iberoamericana a participar activamente en este proceso de formación que sitúe la educación y la ciencia en el corazón de un modelo que, puesto a ser productivo, produzca asimismo justicia y bienestar; puesto a ser innovador, produzca también innovación social; puesto a ser emprendedor, emprenda conjuntamente todo tipo de iniciativas para que la formación sea un compromiso de toda la sociedad.

Educarse es moverse, educarse es cambiar y no hay educación sin movimiento, sin movilización, sin movilidad y movimiento no sólo de lugar. Es preciso activar esta movilización de los motivos y de las emociones. Trabajamos por una educación que sea motor de desarrollo y crecimiento. Sabemos que en estos momentos la mejor política socioeconómica es la promoción del estudio, de la formación, de la ciencia, que la educación es la mejor política social, la clave para la inclusión social y la equidad, decisiva para la igualdad de oportunidades y también para abordar los retos sociales, económicos y políticos. La Universidad ha entendido y ha aceptado ese desafío.

Los problemas fundamentales del mundo son la miseria, la ignorancia, la pobreza y el dolor. El sufrimiento de los seres humanos sólo se combate

a fondo con la cultura y la educación. Este es el horizonte que entendemos cuando hablamos de crear un espacio iberoamericano del conocimiento socialmente responsable. Y esta tarea ha de ser prioritaria y compartida.

Ninguna universidad sola podrá abordar con seriedad este desafío. Ninguna sociedad, ningún gobierno por sí mismo. Tenemos que trabajar juntos, entendernos como una red de amistades y de relaciones. Tenemos que cooperar, tenemos que obrar conjuntamente para generar el conocimiento, transmitirlo a la sociedad y transferirlo. Sólo así será efectiva la sociedad del conocimiento.

Los países que mejor forman a sus universitarios, que promueven una investigación de mejor calidad, que promocionan sus universidades y campus universitarios de excelencia están mejor preparadas para abordar y afrontar los impactos de una crisis económica y financiera como la actual y propiciar un modelo diferente.

Dado que estamos en el año de la educación en Iberoamérica, no hemos de olvidar que Iberoamérica es el espacio común de las diferencias, de lugares propios singulares que no se anulan, que se complementan, que conviven en permanente comunicación. Y desde este respeto hemos de configurar un espacio común.

Basándonos en esta movilización social de las buenas razones, en esta emoción social de los Bicentenarios demos un impulso definitivo en Iberoamérica a esta transformación silenciosa pero inexorable que se basa en la educación. Nos lo pide la situación económica, la situación social, pero sobre todo nos lo pide la ciudadanía, nos lo piden quienes esperan de nosotros condiciones de oportunidad y de mayor justicia.



COOPERACIÓN UNIVERSITARIA EN IBEROAMÉRICA

J. ALFONSO AÍSA SOLA

Consejero de Educación de la Embajada de España en México

EL NÚMERO 8 DE *TRANSATLÁNTICA DE EDUCACIÓN* ESTÁ DEDICADO A LA COOPERACIÓN universitaria en Iberoamérica. Muchos de los artículos publicados en este número se han elaborado a partir de las ponencias presentadas por sus autores en el Encuentro México-España sobre Educación Superior que se celebró en la ciudad de México los días 27 y 28 de mayo de 2010 y que fue organizado por la Asociación Nacional de Universidades (ANUIES) y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en colaboración con esta Consejería de Educación.

Ese encuentro y esta revista buscan suscitar el debate, encontrar formulas, y facilitar instrumentos para seguir avanzando en la creciente internacionalización de la educación superior en el ámbito Iberoamericano.

Según los últimos datos publicados por el Ministerio de Educación de España, algo más del 4% de los estudiantes universitarios españoles son extranjeros (en torno al 3,5% en estudios de grado y alrededor del 20% en másteres y doctorados), muy lejos todavía del 19% del Reino Unido y del 11% de Alemania o Francia. La tasa de internacionalización es todavía más baja en América Latina (en México, no alcanza ni el 1% de la población universitaria). De los estudiantes extranjeros en España, casi la mitad proceden de América Latina y Caribe.

El Índice de Shanghai (evalúa el rendimiento de las universidades) sitúa a 23 universidades iberoamericanas entre las 500 mejores del mundo (de las cuales 11 son españolas y 6 brasileñas). Las universidades iberoamericanas representan el 4,60% de estas 500, mientras los países en las que se ubican suponen el 6,30% de la población y el 8,40% del PIB mundiales.

La apuesta por la internacionalización de las universidades está ya en la agenda de muchos de los gobiernos y de las instituciones de educación superior de Iberoamérica. La Estrategia Universidad 2015, una iniciativa del Gobierno de España encaminada a la modernización de las universidades españolas, incluye entre sus objetivos el impulsar la modernización e internacionalización del sistema universitario español. Para ello, se propone

aumentar la internacionalización de la oferta universitaria, consolidar un sistema universitario altamente internacionalizado, aumentar el atractivo internacional de las universidades, y promover la dimensión y la responsabilidad social global de las universidades. Iniciativas similares se están poniendo en marcha en otros países iberoamericanos.

La construcción del Espacio Iberoamericano del Conocimiento ha estado en la agenda de la XX Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en septiembre en Argentina, y también será tema de debate en la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno que se celebrará los días 3 y 4 de diciembre en la ciudad argentina de Mar del Plata, centrada en la *Educación para la Inclusión Social*.

La conformación de un espacio iberoamericano de educación superior va a exigir que en los próximos años se planteen cambios de gran calado para la educación superior iberoamericana: armonización de sistemas educativos; establecimiento de nuevos procedimientos de reconocimiento de estudios, diplomas y títulos; acreditación de la calidad; y generación de nuevos instrumentos de promoción de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores.

Deseamos que esta revista pueda servir para avanzar en la definición de los elementos centrales de ese nuevo marco.



UNIVERSITARIOS DE DOS ORILLAS

CLEMENTE MERODIO LÓPEZ

Director General del Grupo Editorial Esfinge

PARA TODOS LOS QUE INTEGRAMOS EL EQUIPO DE EDITORIAL ESFINGE, ES UN privilegio iniciar en este número nuestra colaboración con la revista *Transatlántica de Educación*.

Nos unen a la Consejería de Educación de la Embajada de España en México añejos vínculos de amistad, a los que debemos agregar el hecho de que esa representación diplomática y nuestra empresa, compartimos un sincero compromiso en favor de la educación y de la divulgación del conocimiento. Contribuir a la publicación de esta importante revista, nos ofrece la gran oportunidad de concretar los anhelos que inspiran todos los días nuestro trabajo editorial.

Para Editorial Esfinge resulta también significativo que la ocasión de unirse a esta vía de comunicación especializada en educación, suceda precisamente en el número dedicado a la cooperación universitaria en Iberoamérica.

Hace precisamente ochenta años, un joven extremeño, Agustín Mateos Muñoz, se matriculó en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Algunos años después, habiendo ejercido ya como profesor en las universidades de Madrid y Barcelona, siguió el doloroso camino del exilio, para llegar a México a bordo del legendario buque *Sinaia*. Universitario de dos orillas, continuó larga y exitosamente en este país su labor magisterial. La UNAM se convirtió por décadas en la institución en la que

desarrolló su actividad docente. A poco de llegar a México, en 1940, Don Agustín escribió una Gramática Latina, primer texto con el que refleja su deseo de contribuir a la educación de los jóvenes de nuestro país. Con la misma idea, en 1957, fundó esta editorial, a la que supo legar lo mejor de su don didáctico.

Conservamos en esta casa ese espíritu, que nos orienta al apoyo de la tarea pedagógica, al tiempo que somos conscientes de nuestra pertenencia a esta “patria grande” –Iberoamérica– que llena con su talento las obras de nuestro catálogo. Buen ejemplo de ello es la edición de la revista que tienen en sus manos, fruto del trabajo armónico de un grupo en el que, entre otros, convergen brillantes profesionales de lugares tan lejanos como Cataluña y Sonora.

Nos hermana a la admirable *Transatlántica de Educación*, el origen y la vocación. Nos honra y alegra aportar modestamente a ella el esfuerzo de nuestro querido oficio.



EL PROCESO DE BOLONIA, LOS ESPACIOS EUROPEO (EEES) E IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

MILAGROS GARCÍA BARBERO

Vicerrectora de Relaciones Internacionales y Profesora de Salud Pública de la Universidad Miguel Hernández, Elche (España)

LA CREACIÓN DEL EEES SE HA APOYADO EN EL PROCESO DE BOLONIA Y SURTIÓ ANTE la necesidad de facilitar el libre intercambio laboral de profesionales, fomentar la competitividad del sistema educativo europeo, y adaptar la enseñanza de las universidades a los retos profesionales del siglo XXI. Desde nuestro punto de vista, su desarrollo ha sido posible por la experiencia adquirida en las universidades en adaptación de estructuras a través del Programa Erasmus. Existen grandes semejanzas entre el EEES y el EIBES en sus estructuras y posibilidades. La diferencia fundamental está en la existencia de una estructura supranacional financiadora y con capacidad de decisión política en Europa que no existe actualmente en Iberoamérica, pero que en sus inicios surgió como una estrategia económica (CCE) equivalente a MERCOSUR.

LICENCIADA EN MEDICINA Y CIRUGÍA POR LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (1975). Premio extraordinario de doctorado por la Universidad de Alicante (1984). Máster en Administración de Servicios Sanitarios (EADA) por la Universidad de Barcelona (1997). Desde el 2008 ocupa el cargo de Vicerrectora de Relaciones Internacionales e Institucionales y Profesora Titular de Salud Pública en la Universidad Miguel Hernández de Elche, Alicante. Con anterioridad, de 1999 al 2007, el de Directora de la Oficina de Servicios Integrados de Salud de la OMS en Barcelona; de 1990 a 1999, el de Consejera Regional de la OMS; y de 1981 a 1990, el de Directora de la Unidad de Educación Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad de Alicante. Tam-

bién es importante mencionar la etapa como Investigadora Asociada Visitante en la Universidad de Utah (Salt Lake City, USA) de enero de 1995 a diciembre de 1976 y en la Universidad de North Carolina (Chapel Hill, USA), de octubre de 1976 a septiembre de 1978. En el campo de la Gestión de Servicios Sanitarios y la Educación Universitaria en Ciencias de la Salud, ha sido autora de 33 libros, de 40 artículos entre revistas internacionales y nacionales, y de más de 100 ponencias.

EL PROCESO DE BOLONIA, LOS ESPACIOS EUROPEO (EEES) E IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

MILAGROS GARCÍA BARBERO

Vicerrectora de Relaciones Internacionales y Profesora de Salud Pública de la Universidad Miguel Hernández, Elche (España)

ANTECEDENTES

PARA ENTENDER EL PROCESO DE BOLONIA (DECLARACIÓN de Bolonia, 1999) es necesario tener en cuenta dos situaciones (García Barbero, 2009). La primera, que la Unión Europea surge como una estrategia económica (Tratado de Roma, 1957) que tiene como objetivo prioritario la creación de un mercado europeo competitivo frente a otros mercados, fundamentalmente el norteamericano y el asiático. La segunda, que sus cimientos se sustentan en el programa ERASMUS (1987) que durante más de 12 años ha financiado la movilidad de los estudiantes entre los países de los estados miembros.

La creación de un mercado único requiere, además de la libre circulación de productos y la moneda única (el euro), la instauración de la libre circulación de profesionales y el derecho a establecerse en cualquiera de los estados miembros (Directiva 2006/123/CE, 2006). Lo que nos lleva a menester el reconocimiento de títulos que faciliten esa movilidad laboral y en consecuencia, a la obligación de armonizar el sistema universitario europeo (García Barbero, 2010).

Esto unido a la concienciación de la necesidad de actualizar la Universidad para adaptar las enseñanzas a los nuevos retos de siglo XXI, propició la reunión de rectores de varias Universidades Europeas en la Universidad de Bolonia en 1988. El fin era afrontar las nuevas realidades

del proceso de integración europeo, y la creciente competencia con otros sistemas universitarios. El fruto de ese encuentro fue la *Carta Magna de las Universidades Europeas* (1988), en la que se destaca la necesidad de fomentar la movilidad, no sólo de estudiantes sino también del profesorado. El paso siguiente vino dado por la Declaración conjunta de los representantes de Francia, Italia, Alemania y el Reino Unido en París en la Universidad de la Sorbona (1998). En esta Declaración se habla por primera vez de una Zona o Espacio Europeo de Educación Superior, y se insiste en el objetivo de lograr el reconocimiento internacional de los sistemas de educación superior europeos. La Declaración apunta algunos de los principios y objetivos que presidirán todo el Proceso, como la división del sistema en dos niveles, Grado y Postgrado, la necesidad del establecimiento de un sistema de créditos, el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (*European Transfer System, ECTS*), la promoción de los estudios multidisciplinares, así como del conocimiento de idiomas y de las nuevas tecnologías informáticas. La Declaración termina con una invitación de los firmantes, dirigida a los demás miembros de la Unión Europea y al resto de estados europeos, a unirse a la iniciativa.

Sin embargo, tendrán que pasar más de 10 años para que bajo los auspicios del Consejo de Europa y de la UNESCO se firme la *Convención de Lisboa sobre reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea* (1999)¹, con el objetivo de armonizar el marco jurídico europeo aplicable al reconocimiento de estudios, diplomas, títulos, etc., a los efectos de facilitar la movilidad académica en la región europea.

Con esos antecedentes, la *Declaración de Bolonia* (1999), inspirada por el deseo de incrementar la competitividad del sistema europeo de educación superior, recoge el compromiso de los veintinueve estados firmantes² de coordinar sus políticas para establecer, antes del año 2010, un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La Declaración define además, los principales objetivos para lograrlo, que habrán de ser alcanzados dentro del respeto a la diversidad de culturas, lenguas, sistemas de

¹ La convención de Lisboa ha sido ratificada hasta ahora por 47 Estados.

² Estados firmantes de Bolonia: Austria, Bélgica, Alemania, Dinamarca, Grecia, España, Finlandia, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal, Suecia, Reino Unido, Bulgaria, Estonia, Hungría, Islandia, Letonia, Lituania, Malta, Noruega, Polonia, República Checa, Rumania, Eslovaquia, Eslovenia y Suiza.

educación nacionales, y al principio de autonomía universitaria. Tales objetivos son, fundamentalmente, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, favorecer la movilidad, a esos efectos, poner a punto un sistema de créditos como el *European Transfer System (ECTS)*, y promover la cooperación universitaria europea asegurando la calidad en el desarrollo de criterios y metodologías comparables.

En la reunión de Praga (Comunicado de Praga, 2001), se introduce la necesidad de promover la formación continua, es decir, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, fomentar la implicación activa de las universidades y los estudiantes en el Proceso, y desarrollar sistemas de garantía de la calidad y mecanismos de acreditación.

Las siguientes reuniones (Comunicados de Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007; y Lovaina, 2009), además de la ampliación del número de Estados participantes en el Proceso hasta llegar actualmente a 47,³ se introduce el doctorado como tercer ciclo, se determinan los descriptores genéricos de cada ciclo en atención a resultados de aprendizaje y a la adquisición de competencias distintas en cada etapa académica, que no de contenidos,⁴ y se delimitan los intervalos u horquillas de créditos máximos y mínimos para el primer y segundo ciclo.

Es preciso destacar el carácter no jurídicamente vinculante de los textos adoptados a lo largo de todo el Proceso, normalmente declaraciones, pero también conclusiones, informes y otros. La ausencia de un marco jurídico internacional o comunitario de referencia confiere una flexibilidad al Proceso que puede considerarse positiva, pues favorece el respeto al principio de auto-organización de cada Estado pero, por otro lado, hace que no exista un mínimo común en las competencias que definen titulaciones semejantes.

EL PROGRAMA ERASMUS

Como mencionábamos en el apartado anterior, es importante recordar que el *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)* ha sido posible gracias a la experiencia adquirida en las Universidades y los estados participantes a través del programa *Erasmus*.

Existen una serie de utopías referidas al programa *Erasmus*, el *Proceso de Bolonia* y el establecimiento del *EEES* que consideran que existe un sistema uniforme de créditos, en las titulaciones y competencias que adquieren los alumnos en otras universidades, y de calificaciones. La realidad es que el gran éxito del programa, desde nuestro punto de vista, está precisamente en esa falta de homogenización. El programa *Erasmus*, basado en convenios bilaterales entre universidades europeas de distintos países, ha familiarizado a las mismas en la conversión del sistema de créditos y de calificaciones nacionales de las universidades receptoras al sistema de las universidades emisoras. Ha conseguido una estandarización de los documentos y de los procesos que ha simplificado la administración. Consiguiéndose un clima de confianza entre las universidades que permite convalidar asignaturas y créditos con contenidos diferentes y ha generado una movilidad, actualmente, de unos 2 millones de estudiantes, y unas expectativas de 3,5 millones para el 2013.

Desde sus inicios, las universidades se han apuntado voluntariamente al programa, han establecido convenios bilaterales con otras universidades, solucionando de manera individual las diferencias entre los currículos en cuanto a contenidos, créditos u horas lectivas, y sistemas de calificaciones, y han reconocido a los alumnos los estudios y las actividades realizadas en otra universidad, siendo potestad de cada una de ellas ese reconocimiento.

La responsabilidad de esos acuerdos radica en los representantes institucionales de relaciones internacionales y no en los representantes académicos, lo que ha evitado, en gran medida, discusiones sobre materias y asignaturas, y convalidaciones. Nunca se establecieron sistemas de intercambio estatales, que debido a la autonomía universitaria y las diferencias entre las universidades, hubiera llevado el programa al fracaso desde el inicio (García Barbero, 2010).

Esta variabilidad en los créditos y la aceptación de los acuerdos formativos de los estudiantes sin entrar en el detalle de los contenidos, unido a la financiación de la UE y el considerar la movilidad estudiantil como un índice de calidad de las universidades, es lo que ha permitido el éxito del programa y ha sentado las bases para la implantación del Proceso de Bolonia.

LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO

El Proceso de Bolonia establece una serie de características estandarizadas para todos los países suscriptores:

- a) El crédito ECTS como medida estándar.
- b) La organización de los estudios en semestres.
- c) Tres niveles en la educación superior: Grado (*Bachelor*), Maestría (*Master's Degree*) y Doctorado.
- d) Dos modelos según la longitud de los estudios y los créditos ECTS:
 - *Modelo 3+2*, elegido por 38 países: 3 años o 6 semestres y 180 ECTS de *bachelor*, y 2 años o 4 semestres y 120 ECTS de máster.
 - *Modelo 4+1*, elegido por 6 países: 4 años u 8 semestres y 180 ECTS de *bachelor*, y 1 año o 2 semestres y 60 ECTS de máster.

³ Los 27 Estados miembros de la Unión Europea, más Albania, Andorra, Armenia, Azerbaijón, Bosnia-Herzegovina, Canadá, China, Croacia, Estado Vaticano, Georgia, Islandia, Liechtenstein, Macedonia, Moldavia, Montenegro, Noruega, Rusia, Serbia, Turquía, y Suiza.

⁴ La definición de los descriptores genéricos de cada nivel se lleva a cabo a partir de los llamados descriptores de Dublín. (http://www.jointquality.org/content/Spanish%20Descriptores_de_Dublin/Spanish_Descriptores_de_Dublin.doc).

- e) La movilidad entre titulaciones de la misma universidad, entre universidades del mismo país, y entre universidades de distintos países.

Estas características confieren al Proceso una serie de *puntos débiles* y *puntos fuertes* tanto *intrínsecos* como *extrínsecos* que favorecen o dificultan la armonización de los títulos y el fomento de la movilidad (García Barbero, 2010).

Los puntos **débiles intrínsecos**, debidos fundamentalmente a la resistencia a ceder independencia tanto por parte de los estados como de las universidades, pueden resumirse en:

- a) Existencia de *dos modelos con distintas longitudes entre los dos niveles de bachelor y máster* que dificulta la equiparación de las titulaciones con la misma denominación.
- b) *Diferencias de calendario académico* que dificulta la movilidad de los estudiantes.
- c) *Falta de definición de competencias mínimas* que hace que titulaciones con el mismo nombre incluyan capacidades diferentes.
- d) *Desigualdades en el suplemento al título* que creará diferencias en los CV de los egresados al no tener un esquema de actividades a incorporar.
- e) *Falta de equiparación de calificaciones* que debe hacerse en cada una de las universidades. Aunque gracias a la experiencia del programa Erasmus, todas las universidades tienen hechas sus tablas de equivalencias.
- f) *Ausencia de un modelo de acreditación* (mínimos) y *de control de calidad de las universidades* que crea desconfianzas históricas entre universidades y países.

Así como los puntos débiles intrínsecos afectan a todos los países suscritos al convenio y a los 27 países de la UE, los puntos débiles extrínsecos dependen, en gran medida, de la implementación del Proceso en cada uno de los países. Los puntos **débiles extrínsecos** más extendidos podemos resumirlos en:

- a) Realización de los *cambios con gasto 0*.
- b) *Insuficiente inversión en infraestructuras* para adaptar las aulas magistrales en aulas de seminario, tutorías, y de autoaprendizaje.
- c) *Falta de formación de profesorado* para asumir los nuevos roles a desempeñar, es decir, pasar de ser, fundamentalmente, comunicadores a tutores.

- d) *Falta de información a los distintos estamentos implicados y la sociedad* originando un rechazo por parte de los estudiantes y profesorado que, en algunos casos, han visto el Proceso como un instrumento de privatización de la universidad.

Esta última percepción se ha apoyado en dos razones: una, el posible incremento de las tasas académicas al incorporar los másteres al proceso normalizado de formación, ya que estos suelen tener unas tasas más elevadas que la de los grados; y otra, el énfasis puesto en la empleabilidad de los estudios, lo que supondría convertir las universidades en centros enfocados al mundo laboral en lugar de centros de desarrollo del conocimiento. Todo ello, unido a la falta de infraestructuras, formación e inversión, ha tenido como consecuencia grandes rechazos sociales en alguno de los países (Comunicado Budapest, 2010).

A pesar de los puntos débiles, el Proceso ha representado una oportunidad de cambio de las universidades, de adaptabilidad a las necesidades de una sociedad multicultural, multirracial, y basada en las tecnologías del siglo XXI, con una serie de **puntos fuertes** que resumimos a continuación:

- a) Ha conseguido *crear un Espacio Europeo de Educación Superior virtual*, implantado en 47 países, en el que todo el mundo cree y que permite la libre circulación de estudiantes y profesionales con una administración relativamente sencilla.
- b) Ha *eliminado la necesidad de las convalidaciones* para el reconocimiento del título.
- c) Ha *cambiado el paradigma educativo*: de saberlo todo a buscar soluciones; de repetir tareas a innovar y aprender solo; de trabajar individualmente a trabajar en equipo; de la rigidez de programas a la flexibilidad; y de la localidad a la globalidad.
- d) Ha *introducido una terminología común estandarizada*, hasta un cierto punto, para referirse la medida de aprendizaje, *el crédito ECTS*, y la longitud de los estudios. Aunque se considere que el crédito ECTS es una medida estandarizada universal, en realidad es un sistema cuya medida oscila entre 25-30 horas de estudio de los alumnos, por lo tanto muy variable, ya que hay alumnos que necesitan más tiempo que otros para adquirir una serie de competencias. La mayoría de las universidades han convertido sus créditos, basados tradicionalmente en horas lectivas del profesor, en horas de formación del alumno, utilizando la fórmula siguiente:

$$10 \text{ horas lectivas} = 25\text{-}30 \text{ horas de estudio de alumno} = 1 \text{ crédito ECTS}$$

- e) Ha *convertido al estudiante de movilidad en un estudiante de la Universidad* y no del profesor, aumentando la flexibilidad de los estudios.
- f) Ha *eliminado, en gran medida, la rigidez curricular*, consiguiendo la aceptación de la flexibilidad de contenidos de las titulaciones. Esto facilita la movilidad de los estudiantes y permite la contratación de los egresados dependiendo de los objetivos empresariales, dejando la valoración de lo estudiado al empleador.

Si bien su implantación conlleva dificultades en países muy normativizados, con administraciones complejas, se conseguirá, aunque sea a distintos ritmos, que el EEES sea real y esté aceptado en un futuro próximo.

LA ADAPTACIÓN DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL

La creación de un EEES ha exigido a muchos países, entre ellos España, acometer una importante reestructuración de su sistema universitario vigente. España que es uno de los países con un alto nivel de burocracia y normativas, ha tenido que llevar a cabo grandes reformas legislativas como ponen de manifiesto los sucesivos decretos promulgados hasta el momento.⁵ Los retos se englobaban tanto en la necesidad de adaptarse a la nueva estructura de duración de estudios, como a la modernización de la metodología utilizada.

España, por diversas razones, ha optado por el **modelo 4+1**, estableciendo 240 créditos o 4 años para el grado y 60 créditos o 1 año para el máster, lo que crea una desincronización con la mayoría de los países europeos que han elegido el modelo 3+2. Aunque el mayor número de años de grado facilita la movilidad de los alumnos que cursan estos estudios, dificulta la de los alumnos de máster. El decreto que regula las enseñanzas de postgrado (RD 56/2005) permite una longitud de másteres de entre 60 y 120 ECTS, pero más de 60 ECTS supone aumentar el periodo académico a más de un año y alargar así el periodo educativo. Como todavía no hay egresados del nuevo sistema, no sabemos como afectará la longitud de los estudios a la matriculación y la empleabilidad de los estudiantes, que podrán elegir entre todas las universidades europeas.

La elección del sistema 4+1 ha forzado la reestructuración de todas las titulaciones, excepto medicina que ha mantenido 6 años en todos los países que han firmado Bolonia. Las diplomaturas han tenido que pasar de 3 años a 4 años y las licenciaturas de 5 años a 4 años, con el consiguiente aumento de contenidos en el primer caso y disminución en el segundo. El nuevo sistema elimina la actual distinción entre Licenciatura y Diplomatura o entre Ingenierías técnicas y superiores, convirtiéndolas todas en Grados (RD 393/2007).

Ha habido que adaptar asignaturas anuales o trimestrales a semestrales, adaptar las horas lectivas de profesor a créditos de alumnos (ECTS), cambiar la metodología de la enseñanza, de clases magistrales a tutorías y seminarios, así como introducir en los expedientes académicos el suplemento europeo al título.

Para hacer posible ese trasvase entre titulaciones dentro de la propia universidad o con otras universidades nacionales, se prevé que durante la primera etapa los títulos contengan un mínimo de 60 créditos dedicados a la formación en competencias básicas comunes a cada rama de conocimiento que permitan el reconocimiento de los créditos cursados como materias en otras titulaciones. Para ello el Ministerio de Educación definió un número limitado de materias básicas que debían incluirse en el primer curso de las titulaciones (RD 393/2007).

En el nivel de Máster se crean dos orientaciones diferentes, la formación profesional especializada o la investigación. En este último caso, está prevista la posibilidad de que el Máster se integre como parte de la formación necesaria para la obtención del título de Doctor. Por último, el título de Doctor sigue siendo el máximo nivel académico y se obtendrá tras haber cursado un período de formación de 60 créditos (que pueden ser los créditos de máster) y haber desarrollado un período de investigación que se calcula de entre 3 y 4 años, y que concluirá con la elaboración y defensa de la tesis doctoral. La etapa de formación podrá estar constituida

por actividades formativas específicamente diseñadas al efecto, pero también podrá llevarse a cabo cursando estudios de uno o varios Másteres (RD 56/2005).

EL ESPACIO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Ha habido numerosas Cumbres Iberoamericanas, desde Bariloche (Argentina) en 1995 hasta Trinidad Tobago en 2009, y reuniones y seminarios en los que la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB) han intentado promover la creación y consolidación de un Espacio Iberoamericano de Educación Superior y de Investigación (EIBES) e impulsar la cooperación entre las universidades iberoamericanas, conceptualizando el Espacio Común de Educación Superior de América Latina y el Caribe (ALCUE).

En la Declaración de Salamanca (2005), resultante de la Cumbre de Estados Iberoamericanos en dicha ciudad, se planteó la necesidad de impulsar la creación de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento. En el punto trece dice: *“Nos proponemos avanzar en la creación de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento, orientado a la necesaria transformación de la Educación Superior, y articulado en torno a la investigación, el desarrollo y la innovación, condición necesaria para incrementar la productividad brindando mejor calidad y accesibilidad a los bienes y servicios para nuestros pueblos así como la competitividad internacional de nuestra región. A tal fin, solicitamos a la Secretaría General Iberoamericana que, junto a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB), trabajen en la necesaria concertación político-técnica para poner en marcha ese proyecto”*. Este Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) se reconoce por los miembros de la OEI en Montevideo 2006 (Declaración de Montevideo, 2006). Se propone basarlo, a través de los programas que se presten para ello, en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Declaración de Santo Domingo, 2006).

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) inició en 1999 una línea de cooperación

⁵ Véase reales Decretos 1044/2003; 1125/2003; 49/2004; 55/2005; 56/2005; 393/2007; 1892/2008.

en Educación Superior que se centró en el diseño, puesta en marcha y ejecución del Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA) por el que la OEI otorgó, en 2005, ayudas económicas para movilidad a más de 120 estudiantes que participaron en el Proyecto PIMA-ESCALA Estudiantil AUGM en virtud del Acuerdo Institucional entre la OEI y la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (OEI-Proyecto PIMA, 2005). También es importante el reconocimiento de Estudios, Diplomas y Títulos de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CREALC) (Gazzola y Pires, 2009), la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación (RIACES), creada en La Habana en 2003, y el Mecanismo Experimental de Acreditación MERCOSUR (MEXA), (Fernández Lamarra, 2004), dentro del programa Plan del Sector Educativo del MERCOSUR 2006-2010 (Salvo Payssé y Morillas Aranda, 2007) donde se han suscrito diversos protocolos relacionados con el EIBES:

- a) Protocolo de integración educativa para la formación de recursos humanos a nivel de postgrado entre los países miembros del MERCOSUR.
- b) Protocolo de integración educativa para la prosecución de estudios de postgrado en las universidades de los países miembros del MERCOSUR.
- c) Protocolo de admisión de títulos y grados universitarios para el ejercicio de actividades académicas en los países integrantes del MERCOSUR.
- d) Acuerdo de admisión de títulos y grados universitarios para el ejercicio de actividades académicas en los países integrantes del MERCOSUR.
- e) Acuerdo de admisión de Títulos, Certificados y Diplomas para el ejercicio de la docencia en la enseñanza del español y del portugués como lenguas extranjeras en los países del MERCOSUR.

MERCOSUR educativo a través de su programa ARCU-SUR, y basándose en la experiencia de MEXA, ha creado un sistema de acreditación internacional, voluntario para las universidades definiendo competencias y estrategias para distintas titulaciones (MERCOSUR-ARCU-SUR, 2008). Las bases orientadoras para la constitución del Sistema ARCU-SUR fueron definidas en el *Memorandum de entendimiento para la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras*

universitarias, para el reconocimiento de las respectivas titulaciones, en el MERCOSUR y estados asociados, aprobado en la XXXIII Reunión de Ministros de Educación, realizada en noviembre de 2007, en Montevideo, Uruguay (MERCOSUR, 2007).

Este Memorandum, suscrito entre los Ministros de Educación, asumió posteriormente el carácter de *Acuerdo* entre los países a través de una Decisión del Grupo Mercado Común. La Decisión N° 17/08 suscrita en San Miguel de Tucumán, Argentina, el 30 de junio de 2008, aprueba el texto que fija las bases definitivas del Sistema ARCU-SUR, a través del documento *Acuerdo sobre la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de sus respectivas titulaciones en el MERCOSUR y estados asociados* (MERCOSUR- 2008- Acta 17/08).

La acreditación de una titulación a través de ARCU-SUR en esta situación dará validez a la misma en todos los países suscriptores. Esto conllevará la facilitación de la movilidad de profesores y alumno, y un reconocimiento automático de créditos.

SINERGIAS Y DIVERGENCIAS ENTRE EL EEES Y EL EIBES

Existen más sinergias entre el EEES y el EIBES de las que aparecen a primera vista, ya que sus orígenes siguen caminos semejantes. La libre circulación de productos que ha condicionado el proceso de la UE sería equivalente a MERCOSUR y NAFSA, SATCA sería una base para el establecimiento de un sistema *ECTS*, y RIACES podría dar lugar al reconocimiento automático de acreditaciones en otros países, como esta ocurriendo con el sistema MERCOSUR-ARCU-SUR.

De hecho en Europa no existe todavía un sistema de acreditación internacional, excepto en los Programas Erasmus Mundus, y hasta el momento y dependiendo de los distintos países, la acreditación del programa Erasmus Mundus tiene que ser refrendada por cada uno de los países participantes.

La siguiente tabla (Tabla1) muestra las equivalencias entre el EEES y EIBES (García-Barbero y cols., 2010).

Tabla 1. Equivalencias entre EEES y el EIBES.		
Función	EEES	EIBES
Libre circulación de productos	EEC	MERCOSUR NAFSA
Movilidad estudiantes	Erasmus	PIMA
Financiación movilidad	Erasmus	—
Documentación movilidad estandarizada	Erasmus	—
Espacio Educación Superior	EEES LLL	EIBES ALCUE EIB
Reconocimiento de títulos	Bolonia (Lisboa)	CREALC
Estandarización de créditos	ECTS	SATCA

Como podemos observar, la mayor diferencia está en la existencia de una estructura política supranacional con capacidad de financiación y de

decisión política, y entre el programa ERASMUS y PIMA, ya que el programa ERASMUS ha proporcionado los medios económicos y una administración sencilla, con una serie de documentos estandarizados que han permitido su realización.

Semejante a lo que ocurre en el EIBES actualmente, el programa Erasmus empezó con un gran rechazo de la mayoría de las universidades que veían las diferencias académicas (créditos, calificaciones, estructuras curriculares) como problemas insalvables. Sin embargo, unas pocas se embarcaron en el proceso y sembraron la semilla para que actualmente todas las universidades europeas participen en el programa.

CONCLUSIONES

1. En sentido estricto, podemos considerar que antes de la implantación del proceso de Bolonia, no había mayores diferencias entre los distintos países del Sistema Iberoamericano de Educación Superior de las que había entre los países de la UE.
2. La estandarización de los currícula del Proceso de Bolonia se ha dirigido únicamente a la longitud de los estudios, la estructuración en semestres, y la denominación común de una medida de aprendizaje, pero ha mantenido la independencia de los contenidos de los programas y de la longitud de las materias dentro de los mismos.
3. El proceso de Bolonia habla de armonización de títulos y no de homologación ni estandarización, que hubiera chocado frontalmente con la autonomía de los estados y por ende, con la de las Universidades.
4. El EIBES podría hacerse realizado estableciendo un programa de movilidad de estudiantes, similar al ERASMUS, con financiación propia.
5. Existen tres tipos de retos para el establecimiento de un espacio EIBES y un espacio EEES-EIBES:
 - a) **Los retos políticos.** La voluntad política de cambio, flexibilizando los currícula y las estructuras administrativas para permitir la compatibilidad, y reconocimiento y aceptación de las decisiones de otras agencias de acreditación.
 - b) **Los retos académicos.** La universidad debe mirar hacia el futuro admitiendo que otros sistemas pueden dar lugar a profesionales altamente cualificados, que las diferencias en los contenidos de los currícula no significan peores profesionales, que las disimilitudes de currícula entre universidades dentro del propio país pueden ser mayores que las existentes con universidades extranjeras y aceptar la posibilidad de variación y flexibilidad en la estructura de las titulaciones, así como la introducción de medidas que permitan la incorporación de alumnos en distintos momentos del calendario académico.
 - c) **Los retos administrativos.** Los principales retos administrativos están en evitar actitudes tales como “no se puede” o “siempre se ha hecho así” y fomentar la estandarización de documentos y la simplificación de los procesos administrativos.
6. En definitiva, hay que entender que las declaraciones que han llevado a la situación actual del EEES son meros acuerdos políticos, no jurídicamente vinculantes, en los que los Estados se comprometen a coordinar sus sistemas de educación superior. No obstante, lo cierto es que en la

práctica, los Estados van progresivamente dando cumplimiento a tales compromisos mediante la adaptación, a diferentes ritmos, de sus respectivas legislaciones con el objetivo final de alcanzar el EEES antes del horizonte final de 2010.

7. España, aprovechando la existencia de un idioma y cultura comunes con Iberoamérica, puede actuar como socio estratégico para apoyar el ALCUE liderando el proceso de convergencia a un EIBES valiéndose de la experiencia adquirida en el proceso de Bolonia y en otros programas como el Erasmus o el SICUE de movilidad nacional.
8. Como estrategias operativas de inicio del EEES-EIBES, podrían establecerse dobles titulaciones basadas en acuerdos sobre la definición de competencias y habilidades en lugar de asignaturas, establecer un sistema de becas de movilidad bilaterales para profesores y alumnos, y acordar la estandarización de los documentos necesarios, flexibilizando el reconocimiento de créditos y dejando a cada una de las universidades la conversión de las calificaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carta Magna de las Universidades Europeas. Bolonia, 18 de septiembre de 1988.

http://www.google.es/#hl=es&q=Carta+Magna+de+las+Universidades+Europeas+1988%2C+&aq=f&aqi=&aql=&oq=Carta+Magna+de+las+Universidades+Europeas+1988%2C+&gs_rfai=&gs_upl=1578%2C1578%2C0%2CNaN%2C0%2C&fp=7336c908974b4478

Comunicado de Praga. 19 de mayo de 2001. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. “Hacia el Área de la Educación Superior Europea”.

<http://www.eees.es/es/documentacion>

Comunicado de Berlín. 19 de Septiembre de 2003. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. “Educación Superior Europea”.

<http://www.eees.es/es/documentacion>

Comunicado de Bergen. 19-20 de mayo de 2005. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. “El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas”.

<http://www.eees.es/es/documentacion>

Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve. 28-29 de abril de 2009. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. "El Proceso de Bolonia 2020".

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiq%C3%A9_April_2009.pdf

Comunicado de Budapest. 12 marzo de 2010. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior.

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm

Declaración de Bariloche. San Carlos de Bariloche (Argentina), 16 y 17 de octubre de 1995. V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno.

<http://www.oei.es/vcumbre.htm>

Convención de Lisboa. 11 de abril de 1997. "Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea".

<http://www.eees.es/es/eees-bolonia-hacia-la-convergencia-reconocimiento-de-cualificaciones>.

Declaración de la Sorbona. 25 de mayo de 1998. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior.

http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion_sorbona.htm

Declaración de Bolonia. 19 de junio de 1999. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. "Creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior".

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm

Declaración de Salamanca. 14 y 15 de octubre de 2005. XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (punto 13).

<http://www.oei.es/xvcumbredec.htm>

Declaración de Montevideo. Uruguay, 3, 4 y 5 de noviembre de 2006. XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (puntos 13 y 14).

<http://www.oei.es/xvicumbredec.htm>

Declaración de Santo Domingo. Republica Dominicana, 6 de junio de 2006. XXXVI Sesión ordinaria de la Asamblea General de la OEA. "Gobernabilidad y Desarrollo en la Sociedad del Conocimiento".

<http://www.oea.org/36ag/espanol/>

Declaración de Londres. 18 de mayo de 2007. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. "Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado".

http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf

Fernández Lamarra, N. (2004). *Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina.* Revista Iberoamericana de Educación, n° 35, mayo-agosto (punto 4.1).

<http://www.rieoei.org/rie35a02.htm>

Gazzola, Ana L. y Pires, S. (2009). *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe.* UNESCO publicación, n° 183188, capítulo 8 (CD-ROM).

García Barbero, M. (2010). *The reality of Bolonia and the EEES.* Sent for publication to Medical Teacher.

García Barbero, M.; Crespo Navarro, E.; Martínez Poveda, A.; Imhof, L.; Specchia, N.; Igoa, J.; García Muricio, A.; Maiz, C.; Fazio, M. y Cruz, P. (2010). *El desarrollo de sinergias entre el Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior.* Proyecto financiado por la AECID. Acción n° A/019829/08

MERCOSUR. Buenos Aires (Argentina), 13 de junio de 2007. XXXIV Reunión de Ministros de Educación de los países del MERCOSUR. MERCOSUR/CMC/GMC/XXXIV RME/ACTA N° 1/08 (Anexo IV).

<http://www.coneau.gov.ar/archivos/files/ACTAXXXIVRMEPPTA.pdf>

MERCOSUR- ARCUSUR, 2008. *Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de sus Respectivas Titulaciones en el Mercosur y Estados Asociados. Sistema Arcu-Sur. Manual de Procedimientos del Sistema.*

<http://www.coneau.gov.ar/archivos/MANUALSISTEMAARCUSUR.pdf>

MERCOSUR-ARCU-SUR. San Miguel de Tucumán (Argentina), 30 de junio de 2008. XXXV Reunión Ordinaria del Consejo del Mercado. MERCOSUR/CMC/ACTA N° 01/08

http://www.puntofocal.gov.ar/doc/mercosur_cmc_acta_01-08.pdf

PIMA-OEI. *Programa de movilidad estudiantil.*

http://www2.grupomontevideo.edu.uy/escala/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=37&Itemid=58&lang=es

Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece *el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.* BOE núm. 218, de 11 de septiembre de 2003.

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece *el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones de las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.* BOE núm. 224, de 18 de septiembre de 2003.

Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre *homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.* BOE núm. 19, de 22 de enero de 2004.

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que *se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado*. (Modificado por Real Decreto 1509/2005). BOE núm. 21, de 25 de enero de 2005.

Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que *se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado*. (Modificado por Real decreto 1509/2005). BOE núm. 21, de 25 de enero de 2005.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que *se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007. (Deroga el RD 55/2005 y el RD 56/2005).

Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre por el que *se regulan las condiciones de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas*. BOE núm. 283, de 24 de noviembre de 2008.

Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES).

<http://www.oei.es/superior/riaces.htm>

Salvo Payssé, M^a T. y Morillas Aranda, A. (2007). *Educación y MERCOSUR, n° 8*. Ministerio de Educación y Cultura, Montevideo (Uruguay).

Seminario *La homologación y reconocimiento de títulos de Educación Superior en Iberoamérica*. Antigua (Guatemala), 7 a 9 de diciembre de 2005.

<http://www.oei.es/homologaciones/>

Tratado de Roma. Marzo de 1957. "Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea".

http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_eec_es.htm

Programa ERASMUS. 1987.

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/06/466&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>

Directiva 2006/123/CE del Parlamento Europeo y del Consejo. 12 de diciembre de 2006, *relativa a los servicios en el mercado interior* (Diario Oficial L 376 de 27.12.2006).





LA ESTRATEGIA DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

LUIS DELGADO

Subdirector General de Modernización y Promoción de la Investigación Universitaria del Ministerio de Educación de España

LA ESTRATEGIA DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS SE aborda en el marco de la *Estrategia Universidad 2015 para la modernización y mejora de la calidad del sistema universitario español*. La estrategia identifica los retos que las universidades, y el sistema universitario en su conjunto, deben afrontar en un entorno abierto de creciente globalización y competición universal por talento e inversiones relacionadas con el conocimiento. Contempla cuatro objetivos principales para el horizonte 2015: 1. Consolidar un sistema universitario altamente internacionalizado; 2. Aumentar el atractivo internacional de las universidades; 3. Promover la dimensión y la responsabilidad social global de las universidades; y 4. Intensificar la cooperación a largo plazo en educación superior con otras regiones del mundo. Y propone medidas de cooperación internacional en universidades en torno a los ejes básicos de actuación de la Estrategia Universidad 2015: Personal; Misiones de Educación, Investigación, Innovación y Responsabilidad Social; Reforzamiento Institucional e Interacción con el Entorno.

DOCTOR EN FÍSICA POR LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. CUENTA CON UN Diploma en Administración de Empresas y Gestión Medioambiental por la Universidad Politécnica de Madrid, y es investigador del Ministerio de Ciencia e Innovación. En su dilatada carrera ha sido investigador del Centro de Investigación Nuclear de España, investigador principal del Grupo de Investigación de Materiales Termonucleares del Centro de Investigaciones Energéticas, Medioambientales y Tecnológicas (CIEMAT), asesor en la Dirección General de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación, y Subdirector General de Programas y Organismos Internacionales del

Ministerio de Educación, entre otras responsabilidades. Asimismo, ha ejercido como experto nacional en la Dirección General de Investigación de la Comisión Europea, centrandose su actividad en la modernización de las agendas universitarias europeas. Actualmente es Subdirector General de Modernización y Promoción de la Investigación Universitaria de la Dirección General de Relaciones Internacionales en el Ministerio de Educación.

LA ESTRATEGIA DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

LUIS DELGADO

Subdirector General de Modernización y Promoción de la Investigación Universitaria del Ministerio de Educación de España

INTRODUCCIÓN

NUNCA ANTES HABÍA HABIDO TANTAS REDES Y cooperación internacional en todas las áreas: socio-cultural, política, científico y tecnológica, económica, etc. Este proceso lleva a una creciente interdependencia económica y social, y a una mayor apertura y diálogo político a nivel global.

Las universidades deben ser una parte fundamental de estos procesos. Un número cada vez mayor de universidades en todo el mundo se esfuerzan por atraer estudiantes extranjeros y se implican en actividades de cooperación internacional en educación, investigación e innovación. Los estudiantes, profesores, e investigadores son hoy más móviles que nunca en busca de los mejores grupos e instituciones en su área.

En un contexto de creciente globalización y apertura de la sociedad y economía española a la cooperación internacional, la internacionalización de las universidades e instituciones de educación superior españolas es además una necesidad para conseguir mejorar su contribución a la consecución de un modelo de desarrollo económico sostenible y con cohesión social basado en el conocimiento.

El impacto de la crisis económica en España, con un modelo de crecimiento económico basado en sectores poco intensivos en conocimiento, deja claro que para conseguir el cambio de modelo económico se debe fortalecer el papel de las instituciones generadoras de conocimiento y su interacción con el entorno investigador, tecnológico, empresarial y social.

Las universidades han de contribuir a incrementar la competitividad de España en un contexto de competición global por talento (es-

tudiantes, profesores, investigadores, emprendedores) y por inversiones relacionadas con el conocimiento, con una nueva división del trabajo y recursos de capital a nivel global entre actividades basadas en el conocimiento y otras no intensivas en conocimiento.

En el progreso hacia la sociedad y la economía basada en el conocimiento, las fronteras tradicionales entre las disciplinas académicas están desapareciendo. Cada vez más, las oportunidades de nuevos descubrimientos que hagan avanzar el conocimiento científico se encuentran en dominios de conocimiento multidisciplinares.

En muchos sitios emergen redes internacionales de colaboración estratégica en estas áreas de conocimiento. La resolución de los grandes retos globales de las sociedades del siglo XXI: energía sostenible, cambio climático, salud, agua, alimentación, lucha contra la pobreza, etc., requieren de esfuerzos, capacidades y recursos que sobrepasan lo que es posible realizar a nivel nacional.

En el contexto político actual con la Presidencia Española de la Unión Europea (UE), en el primer semestre de 2010, y la nueva estructura del área de internacionalización de universidades del Ministerio de Educación, se presenta una oportunidad única para abordar de manera decidida la internacionalización de la educación superior en España.

A nivel comunitario, la agenda europea para la modernización de las universidades, conjuntamente con la revisión de la Estrategia de Lisboa y del Proceso de Bolonia en 2010, y la puesta en marcha de nuevos instrumentos, como el Instituto Europeo de Innovación y Tecnología (EIT), y de nuevas políticas de investigación y de innovación, marcan la pauta de las reformas en curso de muchos países. Esto está provocando un escenario muy dinámico y cambiante de asociaciones transnacionales estratégicas entre universidades para conseguir un mejor posicionamiento a nivel internacional.

En este escenario con la aprobación durante la Presidencia Española de la nueva estrategia de la UE para la próxima década, se ha focalizado las prioridades en materia de educación superior en la internacionalización y la dimensión social.

En el ámbito político se ha promovido la adopción de unas *Conclusiones del Consejo de Educación* que, por primera vez en la historia de la UE, invita a la Comisión a desarrollar una estrategia de cooperación internacional en educación superior, así como de unas Conclusiones respecto la Dimensión Social de la Educación.

Además la Presidencia Española ha impulsado la realización de sendas Conferencias de Presidencia sobre la internacionalización, la dimensión social y el papel de las universidades en la nueva Estrategia Europa 2020. Expertos de todo el mundo han debatido sobre estos temas y han propuesto recomendaciones en estos ámbitos, y en especial, para la mejora de la cooperación internacional en educación superior universitaria.

Esta situación permite que por primera vez España tenga un papel central en el impulso de la estrategia comunitaria, lo que debe permitir su alineamiento, con beneficio común, con la española. La UE por su carácter transnacional es una fuente importante de apoyo financiero y organizativo a la cooperación internacional en educación superior.

En temas de educación y especialmente en educación superior, las estructuras y culturas nacionales son las que marcan la pauta al no ser la educación una política común, permaneciendo las competencias a nivel nacional, e incluso, como en nuestro país, a nivel regional.

Esta Estrategia pretende conseguir que las estructuras y modos de trabajo regionales sean internacionalmente compatibles y competitivos. Para ello será necesario la coordinación y conjunción de esfuerzos entre todos los actores interesados en la modernización e internacionalización de la educación superior: comunidades autónomas, instituciones de educación superior, organismos de la sociedad civil, agentes económicos y sociales, en definitiva, toda la sociedad.

La Estrategia de Internacionalización quiere orientar las actuaciones de las regiones e instituciones de educación superior incrementando la coherencia de las medidas individuales e invitando al diálogo a todas las partes implicadas del sistema español de educación superior. El contraste internacional de nuestras actuaciones, con intercambio de experiencias y mejores prácticas a nivel global, debe redundar en beneficio de nuestras instituciones de educación superior contribuyendo a la mejora de su calidad y reconocimiento internacional.

CONTEXTO

En el contexto internacional, España tiene muy pocas universidades que actúen como centros de referencia académico y científico. Con 11 universidades entre las 500 primeras (2,2% inferior a la cuota de España del 2,7% en el PIB global) en los *ranking* globales (muy controvertidos por la selección y ponderación de los indicadores elegidos), las universidades españolas ejecutan un 26,8% del gasto total nacional en I+D.

En otros factores como los referentes al impacto de las publicaciones científicas, las universidades españolas, junto con las del Sur y Este de Europa, tiene un índice de impacto menor (son menos citadas) que la media mundial. Asimismo las universidades españolas participan menos en redes transnacionales que sus homólogas en el Oeste y Norte de Europa, probablemente como consecuencia de una menor colaboración en programas comunitarios de educación, investigación e innovación.

La movilidad internacional de los estudiantes españoles (1,7%) es inferior a la media de la OCDE (7,1%), siendo también inferior el número de estudiantes extranjeros de Grados (3,6%) frente a la media de la OCDE (8,7%), en cambio, el porcentaje sube al 22,9% para estudiantes de Másteres oficiales y al 20,0% para los de Doctorado.

A nivel europeo, debe promoverse la participación de las universidades españolas en los programas comunitarios existentes fomentando la movi-

lidad de estudiantes y personal académico, y la cooperación transnacional en educación, investigación e innovación.

En materia de educación, la finalización de la 1ª fase del Proceso de Bolonia con el lanzamiento oficial del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha generado una serie de herramientas que facilitan la cooperación internacional en educación superior. Entre ellas tenemos el marco común de cualificaciones, el sistema europeo de transferencia de créditos y de reconocimiento de títulos, y el desarrollo de un entendimiento común en áreas como las de salvaguardia de la calidad.

Estos desarrollos que configuran el modelo europeo de educación superior están atrayendo el interés en otras regiones del mundo. Por ello la creación en 2009 del *Foro Político de Bolonia* para la internacionalización del proceso de Bolonia, abierto a la participación y el diálogo con terceros países, es una oportunidad para profundizar en la internacionalización a nivel comunitario de la educación superior.

En materia de educación y formación, es de interés el fomentar la participación activa de las universidades españolas en programas como los siguientes:

- *Erasmus Mundos*. Respalda el desarrollo de Másteres y Doctorados conjuntos transnacionales, becas a estudiantes y profesores tanto de fuera como de dentro de la UE, y el apoyo a la promoción de proyectos que permitan mejorar el perfil, la visibilidad y el atractivo internacional de la educación superior en la UE.
- *Tempos*. Apoya la agenda de modernización de las universidades creando áreas de cooperación con los países vecinos, como los de la Unión por el Mediterráneo. Se pueden financiar tanto proyectos conjuntos de desarrollo institucional como medidas estructurales para la reforma de los sistemas educativos y medidas de acompañamiento para la disseminación e intercambio de información de mejores prácticas.

En cuanto a las prioridades geográficas de actuación, el Ministerio de Educación y las universidades españolas deberían estar más presentes en el desarrollo e implantación de los acuerdos bilaterales que la UE ha firmado con USA, Canadá y países industrializados como Australia, Japón, Nueva Zelanda y Corea del Sur. En estos programas, cofinanciados al 50% por la UE y los países

socios, se apoya el intercambio de estudiantes y personal académico vinculado a proyectos de colaboración en educación e investigación, promoviendo la internacionalización de las universidades y personal académico.

Asimismo, se debería también intervenir más activamente en los foros de diálogo político en los temas de educación que la UE está llevando a cabo con distintas regiones del mundo: los países vecinos, incluyendo Rusia y Asia Central; los países industrializados ya mencionados; socios estratégicos como Brasil, China, India, México, y Sudáfrica. Así como en foros multilaterales como la Unión por el Mediterráneo, la Unión Africana, y América Latina, Caribe y Pacífico.

Durante la Presidencia Española de la UE se ha adoptado la nueva estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. En su aprobación la Presidencia Española ha impulsado que la educación en general y la internacionalización de la educación superior en particular, sean una prioridad, con propuesta, por primera vez en el ámbito de la Unión Europea, de adopción de una estrategia comunitaria de cooperación internacional en educación superior.

RETOS Y OPORTUNIDADES

A nivel institucional, entre las razones por las que las universidades adoptan prácticas y estrategias de internacionalización se encuentran:

- a) Diversificación de las fuentes de provisión de estudiantes, profesores e investigadores gracias al intercambio de estudiantes y profesores.
- b) Desarrollo y contraste de los estándares académicos y de aseguramiento de la calidad junto con la colaboración internacional en investigación, lo que permiten el crecimiento de la institución y del personal universitario con mejora del posicionamiento en *ranking* globales.

Por el contrario, los elementos de riesgo percibidos en la internacionalización apuntan a aspectos de posible fuga de cerebros, pérdida de identidad cultural, mayores costes con financiación e incentivos insuficientes, así como la necesidad de realizar actividades educativas e investigadoras en inglés y otras lenguas extranjeras.

Por su parte la Comisión Española Universitaria de Relaciones Internacionales (CEURI) ha identificado los aspectos clave para mejorar la internacionalización de las universidades españolas:

- Mejora de la coordinación de las políticas de captación de estudiantes e investigadores nacionales no comunitarios.
- Ampliación de las ayudas complementarias a la movilidad ERASMUS a todos los esquemas de movilidad internacional académicamente reconocidos.
- Aportación de los consejeros exteriores de educación y de cooperación a la internacionalización.
- Acceso a titulaciones de Grado a estudiantes de la UE y de terceros países.
- Reconocimiento de la labor de gestión y participación en programas internacionales y de cooperación universitaria al desarrollo del profesorado.

Por lo apuntado al señalar el posicionamiento internacional de las universidades españolas, España no es actualmente un país internacionalmente atractivo para la localización de talento. En esta situación, los cambios en el escenario internacional, la crisis económica, la multiculturalización de la sociedad y los retos sociales globales crean nuevas expectativas sobre la contribución de las universidades al desarrollo sociocultural y económico.

En una sociedad plural y diversa, globalizada y de complejidad creciente como la española, la diversidad de modelos de universidad, preservando sus misiones públicas, es una riqueza que hay que proteger y fomentar. Para ello se deben combinar actividades de creación, transmisión y aplicación del conocimiento, en diferentes disciplinas y en distintos ámbitos de actuación territorial, desde el regional al global pasando por el nacional y comunitario.

Las universidades españolas deben adaptarse a un entorno global cambiante en el que el conocimiento es un componente esencial del desarrollo económico y social. En sintonía con lo expresado por CEURI, y los retos y riesgos asociados a la internacionalización, los **desafíos** planteados serían los siguientes:

- Mejorar tanto el porcentaje de estudiantes españoles con **movilidad internacional** como el porcentaje de **estudiantes extranjeros** matriculados en universidades españolas. España debería situarse en estos indicadores más cerca de la media de la OCDE y la UE mediante el incremento de las acciones de movilidad internacional de los estudiantes universitarios, ligada a programas nacionales y comunitarios.
- Atraer, retener y motivar a los **mejores profesores, investigadores y gestores de investigación**, contribuyendo al atractivo de España dentro de la competición global por talento y por inversiones en I+D.
- Aumentar la **movilidad geográfica e intersectorial** de los profesores e investigadores universitarios, contribuyendo al desarrollo de la llamada **Quinta libertad: la libre circulación de conocimiento**. Necesaria, además de la libre circulación de personas, ideas, mercancías y capitales, para desarrollar la sociedad del conocimiento.
- Evitar los riesgos de fuga de cerebros que la movilidad asociada al aprendizaje y al conocimiento puede traer mediante un enfoque de colaboración en interés mutuo que favorezca la **circulación de cerebros y conocimiento en ambos sentidos**.

- Incrementar la participación activa en **redes transnacionales** de las universidades de cooperación en actividades de educación, investigación e innovación, interactuando no solamente con otras universidades sino también con instituciones de investigación y el sector empresarial. **Excelencia** en la realización de la investigación en dominios estratégicos del conocimiento para poder así competir a nivel europeo y mundial.
- Incentivar el establecimiento de **colaboraciones estructuradas y sostenibles con la comunidad empresarial**. Estas colaboraciones deben contribuir al desarrollo económico nacional y regional, a través de la consolidación de **clusters y ecosistemas de educación, investigación e innovación** que faciliten el intercambio de conocimiento y la **innovación abierta** guiada por la empresa y basada en la mejor investigación universitaria.
- Fomentar la apertura e integración de nuestras universidades en el desarrollo de **titulaciones conjuntas internacionales** de Máster y de Escuelas de Doctorado, programas conjuntos de investigación, de infraestructuras e innovación. Todo ello es esencial para avanzar en la internacionalización de nuestro sistema universitario.
- Mejorar el **atractivo internacional** de nuestro sistema universitario y universidades en base a la promoción de la excelencia académica de nuestros campus, mejorando así su visibilidad internacional como lugares atractivos
- Promover la **excelencia internacional** de los mejores campus universitarios españoles incentivando la colaboración de las universidades con otros agentes de investigación y empresas. Excelencia en torno a aspectos de mejora docente, científica y de transferencia en un nuevo concepto de campus de conocimiento, sostenible e integrador. Este es el reto, en el contexto español, del *Programa Campus de Excelencia Internacional* dentro de la Estrategia Universidad 2015. Además, se realizan actividades de promoción del sistema universitario español a través de la *Fundación universidad.es*.
- Poner el **conocimiento al servicio de la sociedad** incrementando la interacción con organizaciones de la sociedad civil. La resolución de los grandes problemas sociales (preservación del medio ambiente, uso racional de la energía, mitigación del cambio climático, prevención de pandemias...) requiere del uso de conocimiento científico por toda la sociedad. Debe contribuirse al establecimiento de una **cultura del conocimiento**, alineando las agendas de investigación con las preocupaciones sociales, y comunicando a la sociedad la relevancia de las mismas.

VISIÓN Y OBJETIVOS

La Estrategia propone una visión para el horizonte 2015 que conlleva la consecución de unos objetivos.

Dicha **visión** es la siguiente:

Consolidar un sistema universitario fuerte e internacionalmente atractivo que promueva la capacidad de la sociedad para actuar en un entorno internacional abierto y competitivo, contribuyendo a mejorar la competitividad internacional de España y que responda a las necesidades de la sociedad, desarrollando su dimensión y responsabilidad social.





Para alcanzar esta visión se proponen **cuatro objetivos** principales:

1. Fijar un sistema universitario altamente internacionalizado.

Nuestras instituciones universitarias deben suministrar la formación y las competencias para trabajar en un entorno internacional abierto. Para ello deben contar con personal con experiencia transnacional que apoye la internacionalización de los estudiantes. Se deben conseguir niveles de educación de calidad mundial en temas prioritarios, impartida en inglés y/o otras lenguas extranjeras. Se debe incrementar el número de profesores, investigadores y estudiantes de grado, máster y doctorado extranjeros.

2. Aumentar el atractivo internacional de las universidades.

Se debe mejorar la visibilidad y el reconocimiento internacional de los mejores campus universitarios como sitios atractivos para vivir, estudiar e investigar. Se deben mejorar la calidad y cantidad de los servicios de apoyo a la recepción, estancia y partida de estudiantes y visitantes extranjeros. Las universidades españolas deben participar más ampliamente en redes, proyectos y programas internacionales educativos y de investigación de calidad mundial.

3. Promover la dimensión y la responsabilidad social global de las universidades en respuesta a los retos de la sociedad.

Es necesario consolidar una comunidad universitaria comprometida con una sociedad plural y multicultural, contribuyendo al entendimiento, la paz y la prosperidad global. Se debe fomentar la equidad en el acceso a la educación superior y el retorno del conocimiento a la sociedad, contribuyendo a resolver las necesidades de ésta y los grandes retos sociales de carácter global (agua, energía, medio ambiente...).

4. Intensificar la cooperación en educación superior con otras regiones del mundo con una perspectiva a largo plazo.

La cooperación en educación superior y para el desarrollo deben coordinarse mejor, de forma que se refuerce la colaboración para la modernización y el fortalecimiento de los sistemas de educación superior en las áreas de África, América Latina y Asia, objetivo prioritario en nuestra acción exterior de ayuda al desarrollo. Esta cooperación es importante para el avance socioeconómico de estos países, y forma parte de los esfuerzos internacionales para reducir uno de los grandes retos sociales de carácter global: *la lucha contra la pobreza*.

Al ser la internacionalización un ámbito transversal, la consecución del sistema de visión y objetivos requiere focalizar las medidas de cooperación internacional en universidades en torno a los otros **tres ejes estratégicos** de actuación de la Estrategia Universidad 2015:

a) Personal

- Movilidad internacional de todos los colectivos universitarios: estudiantes, docentes e investigadores y de administración y servicios.
- Atracción de estudiantes, profesores e investigadores extranjeros.
- Reconocimiento de la actividad internacional de todo el personal académico en el desarrollo de su carrera profesional.

b) Misiones

- **Educación y Formación:** Titulaciones conjuntas internacionales en los ciclos de Máster y Doctorado. Mejora de la calidad en relación con los mejores estándares internacionales.
- **Investigación e Intercambio de Conocimiento:** Participación de las universidades españolas en redes, clusters, ecosistemas y comunidades internacionales de conocimiento, investigación e innovación de excelencia mundial en dominios estratégicos de conocimiento.
- **Responsabilidad social:** Participación en proyectos y programas globales estratégicos en respuesta a los grandes retos sociales de carácter global.

c) **Reforzamiento institucional:** Desarrollo de estrategias institucionales de internacionalización.

d) **Entorno:** Contribución a la creación y al desarrollo de espacios de educación superior y de conocimiento en áreas geográficas estratégicas para la política exterior española.

Además la Estrategia de Internacionalización de las Universidades debe alinearse con los objetivos de la política exterior española:

- **Cooperación política internacional:** Alineamiento estratégico de los instrumentos de cooperación internacional en universidades con la política exterior española. En especial, la ayuda y cooperación para el desarrollo, siempre que sea posible en función de las prioridades acordadas con los países socios.
- **Estructuras, Organismos y Programas Internacionales:** Adaptación de la red de Consejerías de Educación en el Exterior como instrumento para el desarrollo de la estrategia. Participación activa en Programas y Organismos internacionales. España promoverá la adopción de una agenda internacional de cooperación en educación superior en todos los ámbitos de su influencia, en especial en el ámbito de la Unión Europea, la Unión por el Mediterráneo e Iberoamérica.

La Estrategia de Internacionalización de la Educación Superior debe conseguir la presencia coordinada de toda la educación superior española en el extranjero, en el marco de la **acción exterior española**, con suministro de información y conocimiento experto para ayudar a resolver las necesidades en materia de cooperación internacional de la industria, la economía y la sociedad española.

El desarrollo de la Estrategia requiere de la coordinación y alineamiento de los sistemas de incentivos y programas de financiación de la actividad internacional a nivel institucional, regional, nacional e internacional.

Para el seguimiento de la implantación de las acciones previstas en la Estrategia, se adoptará un sistema de objetivos e indicadores en cada eje de actuación. El grado de progreso y beneficio para el desarrollo socioeconómico de España será evaluado periódicamente por una Comisión independiente de expertos españoles e internacionales organizada por el Ministerio de Educación del Gobierno de España.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ministerio de Educación. *Estrategia Universidad 2015*.

COM (2006) 208 final. Bruselas, 5 de mayo de 2006. Comunicado de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. *Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación*.

COMPET 426. Bruselas, 23 de noviembre de 2007. *Council Resolution. Modernising universities for Europe's competitiveness in a global knowledge economy*.

EUCO 7/10. Bruselas, 25 y 26 de marzo de 2010. *Europe 2020: A new European Strategy for Jobs and Growth*.

EDUC 73 8797/10. Bruselas, 29 de abril de 2010. Conclusiones del Consejo de Educación. *Dimensión social de la educación y la formación*.

EDUC 75 8799/10. Bruselas, 29 de abril de 2010. Conclusiones del Consejo de Educación. *Internacionalización de la educación superior*.

Instituto Nacional de Estadística (2008). *Estadística sobre actividades en I+D*.

European Comisión (2009). *Science, technology and Competitiveness key figures report 2008/2009*.

IAU. *Internationalization of Higher Education Practices and Priorities: IAU Survey Report*.



RETOS DE LA REVALIDACIÓN DE ESTUDIOS EN EL CONTEXTO MEXICANO

GUILLERMO PABLO LÓPEZ ANDRADE

Director General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México

EL PROPÓSITO DE ESTE ARTÍCULO ES EVALUAR Y REFLEXIONAR SOBRE LAS BASES LEGALES, límites e implicaciones que presenta la actual atención de los trámites de revalidación de estudios, y con ello, estar en posibilidad de trazar los retos que deben enfrentar en la materia las autoridades e instituciones educativas mexicanas. Se analizan las actuales prácticas administrativas sobre revalidación de estudios y sus limitaciones, algunas veces más allá de la ley, sobre qué estudios son susceptibles de revalidación y qué debe entenderse por estudios equiparables. Se señalan algunos otros obstáculos a la revalidación de estudios, como el criterio de la secuencia académica o el de la oficialidad de la autoridad que realiza la revalidación. El artículo finaliza con algunas alternativas de reforma del sistema de revalidación.

LICENCIADO EN DERECHO POR LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO, donde egresó con el promedio más alto de su generación obteniendo la Presea Ignacio Manuel Altamirano. Cuenta con una maestría en Derecho en el Desarrollo, *Law in Development*, cursada en *The University of Warwick* del Reino Unido (Gran Bretaña). En la Universidad Panamericana de la Ciudad de México, ha cursado diversos estudios de postgrado en Derecho del Trabajo, Derecho de la Propiedad Industrial e Intelectual y Derecho Financiero Internacional. En dicha institución, obtuvo a la vez una especialidad en Derecho Corporativo y cursó también estudios de maestría en Ciencias Jurídicas y de doctorado en Derecho. Su tesis doctoral en curso, se desarrolla sobre el tema de la defensoría de los derechos educativos. La experiencia del Mtro. López Andrade en el servicio público es de 20 años, en los que ha

trabajado para la Suprema Corte de Justicia de la Nación, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Secretaría de Educación Pública. Dentro del sector educativo, se ha desempeñado como Subdirector de Legislación, Asesoría y Consulta del CONACYT, como Subdirector de Incorporación y Asuntos Legales de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, como Director de Becas y, desde el 1 de julio de 2008 a la fecha, como Director General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la Secretaría de Educación Pública.

RETOS DE LA REVALIDACIÓN DE ESTUDIOS EN EL CONTEXTO MEXICANO

GUILLERMO PABLO LÓPEZ ANDRADE

Director General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México

INTRODUCCIÓN

EN MÉXICO SE UTILIZA EL TÉRMINO REVALIDACIÓN PARA hacer referencia al acto mediante el cual se otorga validez oficial a “estudios cursados fuera del sistema educativo nacional”, siempre y cuando, éstos sean equiparables con estudios realizados dentro de dicho sistema.

Se trata de un procedimiento que regulado de manera general por el artículo 61 de la Ley General de Educación, ha generado diversas inquietudes en cuanto a sus verdaderos alcances, los cuales, en la práctica, no siempre favorecen el tránsito internacional de estudiantes.

El propósito de este artículo es evaluar y reflexionar brevemente, respecto a las bases legales, límites e implicaciones que tiene la actual atención de los trámites de revalidación de estudios, y con ello, estar en posibilidad de trazar los retos que enfrentan en la materia las autoridades e instituciones educativas mexicanas.

En especial, se busca identificar los retos que obligan a que en México se reconozca la presencia cada vez más influyente de una sociedad internacional del conocimiento, que demanda la apertura de criterios y prácticas educativas conservadoras que aíslan a la nación mexicana, a sus nacionales y a cualquiera que transite el país con estudios cursados fuera de los esquemas tradicionales hoy reconocidos en su territorio.

NOCIONES GENERALES DE LA REVALIDACIÓN DE ESTUDIOS

Resulta fundamental cuestionar las actuales estructuras y procedimientos aplicables a la revalidación de estudios, y para ello, vale la pena retomar la recomendación que el Banco Mundial formuló en el 2002. Al referirse a las nuevas oportunidades que demandan la economía del conocimiento y la revolución de las tecnologías, orienta a las naciones a ser proactivas en la búsqueda de innovaciones y en el lanzamiento de reformas significativas dentro de un marco de políticas públicas coherentes.¹

Ante tales exigencias, a continuación se exponen las principales cuestiones que deben estudiarse en la revalidación de estudios.

ESTUDIOS SUSCEPTIBLES DE BENEFICIARSE DE LA REVALIDACIÓN DE ESTUDIOS

Partiremos del análisis del marco legal que fundamenta el trámite de revalidación de estudios, en especial, de lo que textualmente señala el artículo 61 de la Ley General de Educación:

Artículo 61.- *Los estudios realizados fuera del sistema educativo nacional podrán adquirir validez oficial, mediante su revalidación, siempre y cuando sean equiparables con estudios realizados dentro de dicho sistema.*

La revalidación podrá otorgarse por niveles educativos, por grados escolares, o por asignaturas u otras unidades de aprendizaje, según lo establezca la regulación respectiva.

Como se observa, el artículo es claro en cuanto a que cualquier estudio cursado fuera del sistema educativo nacional puede adquirir validez oficial mediante su revalidación, sin embargo, en la práctica administrativa, pareciera

¹ “The first step for countries and tertiary education institutions willing to take advantage of the new opportunities presented by the knowledge economy and the ICT revolution is to **question the relevance of their existing structures and procedures**. They cannot afford to remain passive but must be proactive in fostering innovations and launching meaningful reforms within a coherent policy framework.” (Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education, May 2002, World Bank, p.p. 84-85)

que los alcances han sido limitados sólo a reconocer estudios cursados en el extranjero, e incluso, sólo a aquellos estudios que en el respectivo país tienen “validez oficial”, bajo la idea de que sólo se puede volver a validar, lo que ya era válido y no aquello que no tiene reconocimiento estatal previo.

Esto ha operado bajo la idea de que el acuerdo secretarial número 286 en el que se *establecen los lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo*, acuerdo publicado en el Diario Oficial de la Federación el 30 de octubre de 2000, que limita (desde su nombre y en algunas disposiciones que contiene) la revalidación de estudios a sólo aquellos cursados en el extranjero.

A los criterios contenidos en ese acuerdo, podemos atribuir que se evita la invasión de modelos educativos de poca calidad que en sus naciones de origen no son válidos oficialmente. También, han impedido la operación en territorio nacional de modelos educativos que no se sujetan a las normas legales aplicables a las instituciones educativas privadas. De conformidad con lo dispuesto en los artículos 3º, fracción VI de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y 54 a 58 de la Ley General de Educación, las instituciones educativas privadas deben adquirir autorización previa y expresa para operar. Esto es indispensable para la educación básica y normal, y optativo para otros tipos y niveles educativos, como el medio superior o superior. En éstos últimos casos la autorización se conoce como “reconocimiento de validez oficial de estudios” (*R.V.O.E. por sus siglas*).

Las normas instauradas para la protección del sistema educativo nacional, han evitado la proliferación de instituciones educativas irregulares, pero también restringen la inversión nacional e internacional en el sector y la participación de México en la sociedad global del conocimiento. Se han afectado los sistemas de educación a distancia impartidos desde el extranjero a mexicanos, los modelos de educación en casa, el establecimiento de sedes de universidades públicas y privadas extranjeras de primer nivel y otros procesos educativos similares. También el tránsito nacional e internacional de educandos parece no ser tan flexible como instruye la Ley citada.

El artículo 12, fracción VIII de la Ley General de Educación concede a la autoridad educativa federal la facultad exclusiva de *regular un sistema nacional de créditos, de revalidación y de equivalencias, que faciliten el tránsito de educandos de un tipo o modalidad educativo a otro*, no se aplica en los hechos de acuerdo al ideal del supuesto jurídico. Tal como operan en la realidad los trámites derivados de este ordenamiento, parecen constituir más un obstáculo que un incentivo a la movilidad.

Como se ha mencionado, sólo se están revalidando estudios cursados en el extranjero y no los cursados en territorio nacional que están fuera del sistema educativo nacional, a pesar de que lo permite el artículo 61 ya mencionado. Abundando en ello, el artículo 10 de la Ley General de Educación, señala de manera específica la integración del sistema educativo nacional, dejando amplio espacio para hacer sujetos de la posibilidad de revalidación, estudios impartidos en México por instituciones particulares que no cuenten con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, pero esto no está ocurriendo.

Imaginemos que las Universidades de Harvard, Oxford o Salamanca, deciden abrir una sede en México. En estricto sentido, el principio constitucional de libertad de enseñanza no debería impedir dicha circunstancia,

sin embargo, en la práctica, los títulos que dichas instituciones expidieran no podrían ser sujetos a revalidación de estudios en México, aún cuando fuesen válidos en Estados Unidos, Reino Unido o España. El criterio de operación vigente indica que son estudios cursados en México y no en el extranjero, además de que son estudios que, en cierta forma, se imparten sin R.V.O.E.

Igual ocurriría con estudios impartidos a distancia por instituciones británicas como la Open University, o españolas como la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ante esta situación, se ha iniciado la exploración de una solución judicial, aunque aún no tiene mayores impactos. En el 2003, la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (Juicio de Amparo en Revisión 2180/2003) resolvió en un caso que la revalidación de estudios sí procede respecto de los cursados en territorio nacional y que, en su caso, el acuerdo 286 sólo regula la revalidación de estudios cursados en el extranjero, pero no la prohíbe, siendo por tanto inconstitucional la definición que el acuerdo citado contiene de dicho trámite, cuando sólo lo limita a estudios cursados fuera de México y no como el artículo 61 señala, fuera del *sistema educativo nacional*.

En igual sentido, se pronunció la Corte en el incidente de inejecución de sentencia 271/2005, proveniente del juicio de amparo indirecto 1035/2004, en el cual, se determinó que a falta de norma expresa, la revalidación de estudios cursados en territorio nacional debería realizarse de forma similar a la de los estudios cursados en el extranjero.

Estos criterios del más alto Tribunal del país cuestionan las prácticas vigentes y desde luego abren una ventana de oportunidad para el reconocimiento de saberes. Desafortunadamente se corre el riesgo de dar espacio al surgimiento de escuelas de poca calidad, que aprovechando este tipo de resoluciones, podrían buscar el evadir la figura del R.V.O.E. y operar de manera libre, sin los controles y las cargas a que está sujeta cualquier institución educativa mexicana debidamente incorporada al sistema educativo nacional.

Algunos defenderán una postura más radical y otros serán más flexibles respecto a si deben o no reconocerse los estudios cursados en México y no sólo los realizados en el extranjero. Lo que es cierto, es que la autoridad educativa debe evaluar con mayor seriedad el tema y proponer los ajustes normativos que permitan armonizar las políticas de reconocimiento de

saberes, buscando un equilibrio que sin obstaculizar el tránsito de estudiantes, evite el crecimiento sin control de instituciones educativas de poca seriedad.

DEFINICIÓN DE ESTUDIOS EQUIPARABLES

La Ley General de Educación, al establecer la exigencia de que los estudios cursados fuera del sistema educativo nacional, deban ser equiparables con los impartidos en éste para ser sujetos a la revalidación, no define lo que se entiende por *equiparable*. Esto ha generado una problemática en la práctica, ya que el acuerdo 286 tampoco es específico al respecto.

El criterio de equiparación parte de entender que los estudios sean iguales o similares a los impartidos en México y esto en algunos casos, ha generado obstáculos para reconocer, por ejemplo, Maestrías o Doctorados que un mexicano realiza en un país extranjero y que no se imparten en territorio nacional. Resulta entonces contradictorio que instituciones como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, señalen como un criterio de preferencia para el otorgamiento de becas al extranjero, el que el aspirante busque precisamente estudiar un plan y programa de estudios que no se imparte en México.

México puede estar enviando al extranjero a miles de estudiantes para formarse como expertos en temas avanzados que no se imparten en el país, y lamentablemente, a su regreso esos estudiantes no siempre podrán obtener el reconocimiento oficial de sus estudios a través de la revalidación. En el mejor de los casos, la revalidación se otorgará parcialmente y se obligará al alumno a adaptar sus estudios a otros similares que se imparten en territorio nacional.

Esto ocurre ya que el criterio de identidad o similitud se ha aplicado a los planes y programas de estudio que se cursan, y no de manera general al tipo o nivel educativo, lo que permitiría mayor viabilidad al reconocimiento. De hecho, aunque la Ley establece la posibilidad de un sistema de créditos y ello podría ser una salida para facilitar el reconocimiento de estudios, la realidad muestra que México aún no cuenta con un verdadero modelo nacional y de uso extendido de los mismos, y por tanto, éstos difícilmente se utilizan como criterio para resolver una revalidación de estudios.

La Ley General de Educación, permite en su artículo 61 que las revalidaciones se otorguen

por niveles educativos, por grados escolares, o por asignaturas u otras unidades de aprendizaje, lo cual se reproduce en el acuerdo secretarial 286, en el que además, se mencionan los siguientes criterios posibles de revalidación:

- 25.1.- *El contenido programático, que deberá ser en al menos un setenta y cinco por ciento (75%) equiparable;*
- 25.2.- *Tratándose de estudios parciales del tipo superior efectuados en el extranjero, con excepción de educación normal, en la revalidación por asignaturas el contenido programático deberá representar al menos un sesenta por ciento (60%) de equiparación;*
- 25.3.- *La carga horaria y la duración de los estudios de que se trate;*
- 25.4.- *El número de créditos de acuerdo con las escalas internacionalmente aceptadas;*
- 25.5.- *Las tablas de correspondencia que emita la Dirección;*
- 25.6.- *Los antecedentes académicos;*
- 25.7.- *El certificado, diploma, título profesional, grado que corresponda o sus equivalentes;*
- 25.8.- *En caso de extranjeros, el grado de reciprocidad en el trato otorgado en los países correspondientes, a los estudios realizados dentro del sistema educativo nacional, ó*
- 25.9.- *La acreditación internacional de la institución educativa de procedencia.*

Como se observa, aún y cuando los porcentajes de equiparación son elevados, no debería oponerse obstáculos a la revalidación de estudios al existir varios criterios de comparación. En la práctica, el criterio que más se utiliza es el de similitud en porcentajes de contenido programático. Dada la diversidad de enseñanzas, esto normalmente limita el proceso de revalidación de estudios.

Cuando no se alcanzan los porcentajes de equiparación, los interesados tienen la oportunidad de sujetarse a una evaluación orientada a demostrar los saberes que una revalidación parcial no reconoce, pero lo cierto es que quienes han realizado estudios en las mejores universidades del mundo, se niegan a ser nuevamente evaluados. Si aceptan las evaluaciones, normalmente lo harán con cierta molestia o preocupación, debido a que se les examinará probablemente en algo que no necesariamente estudiaron.

OBSTÁCULOS A LA REVALIDACIÓN DE ESTUDIOS

Se han identificado al menos los siguientes obstáculos:

- a) **Criterio de territorialidad**, que sólo permite revalidar los estudios cursados en el extranjero.
- b) **Criterio de equiparación**, que sólo permite reconocer lo que es idéntico o similar, no aquello que aún siendo de un nivel educativo que se imparte en México, es en contenido programático diferente. Conviene señalar que en México, cursar una licenciatura puede llevar de 4 a 5 años, en tanto que en Europa, una licenciatura se cursa normalmente en 3 años, lo que también dificulta la equiparación.
- c) **Criterio de secuencia académica**, que impide a una persona revalidar estudios de licenciatura si, por ejemplo, no cursó previamente el bachillerato. Caso frecuente tratándose de mujeres que hace varios años estudiaron en México en “Colegios para señoritas” (sin R.V.O.E.)

y que se trasladaron a E.E. U.U. para realizar estudios de licenciatura, maestría o doctorado, y que después regresaron a México. Hoy quizás son investigadoras nacionales de primer nivel, pero no tienen la posibilidad de revalidar sus estudios. Pensando en el absurdo, si cursaran hoy el bachillerato o presentaran un examen para acreditarlo, la invasión de nivel haría inviable la revalidación de los estudios o cuando menos, la obtención de una cédula o patente profesional.

- d) Criterio de oficialidad de la revalidación**, que implica que sólo las autoridades educativas (y en algunos casos las Universidades autónomas y otras instituciones oficiales) pueden revalidar estudios, sin que las instituciones educativas privadas incorporadas al sistema educativo nacional puedan realizar estos trámites con mayor facilidad y en menor tiempo para el interesado. A la vez, conviene señalar otra limitante: en términos del artículo 63 de la Ley General de Educación, las autoridades educativas de los estados, sólo pueden revalidar estudios que se imparten en sus competencias.
- e) Aspectos administrativos:**
- Traducción oficial de documentos (por peritos tratándose de los certificados y diplomas, aún si están en inglés y existen servidores públicos que dominan el idioma).
 - Autenticación y legalización de documentos, que se complica en el caso de migrantes mexicanos repatriados sin documentación desde los Estados Unidos de América.
 - Presentación indispensable de planes y programas de estudio (difíciles de conseguir cuando se cursaron los estudios hace varios años).
 - Necesidad de presentar diplomas, títulos o grados, pero además, los respectivos certificados o *transcripts* (que no siempre se extienden con el detalle de asignaturas cursadas y calificaciones).

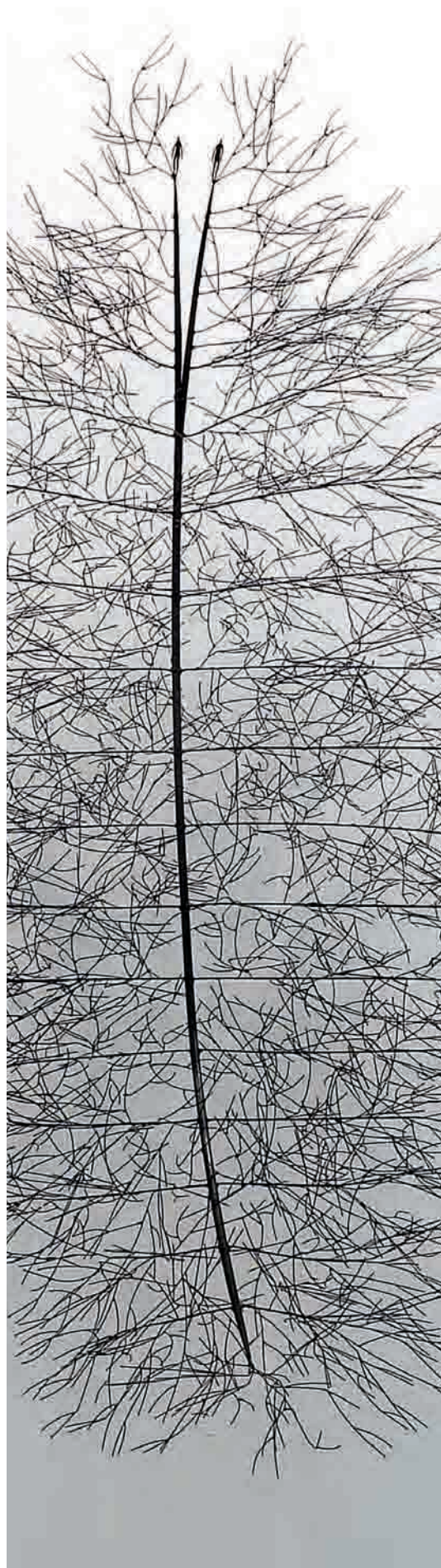
CONCLUSIONES Y RETOS DE LA REVALIDACIÓN DE ESTUDIOS

Se ha descrito brevemente el trámite de revalidación de estudios, sus alcances, implicaciones y principales obstáculos. Desde luego es posible un análisis más amplio, y debe reconocerse que aunque las problemáticas descritas se presentan en la realidad, esto no significa que todos los trámites están expuestos a la inflexibilidad.

Afortunadamente, existen miles de casos que se resuelven favorable y oportunamente para los interesados. De cualquier forma, los procesos de revalidación de estudios, enfrentan los siguientes retos:

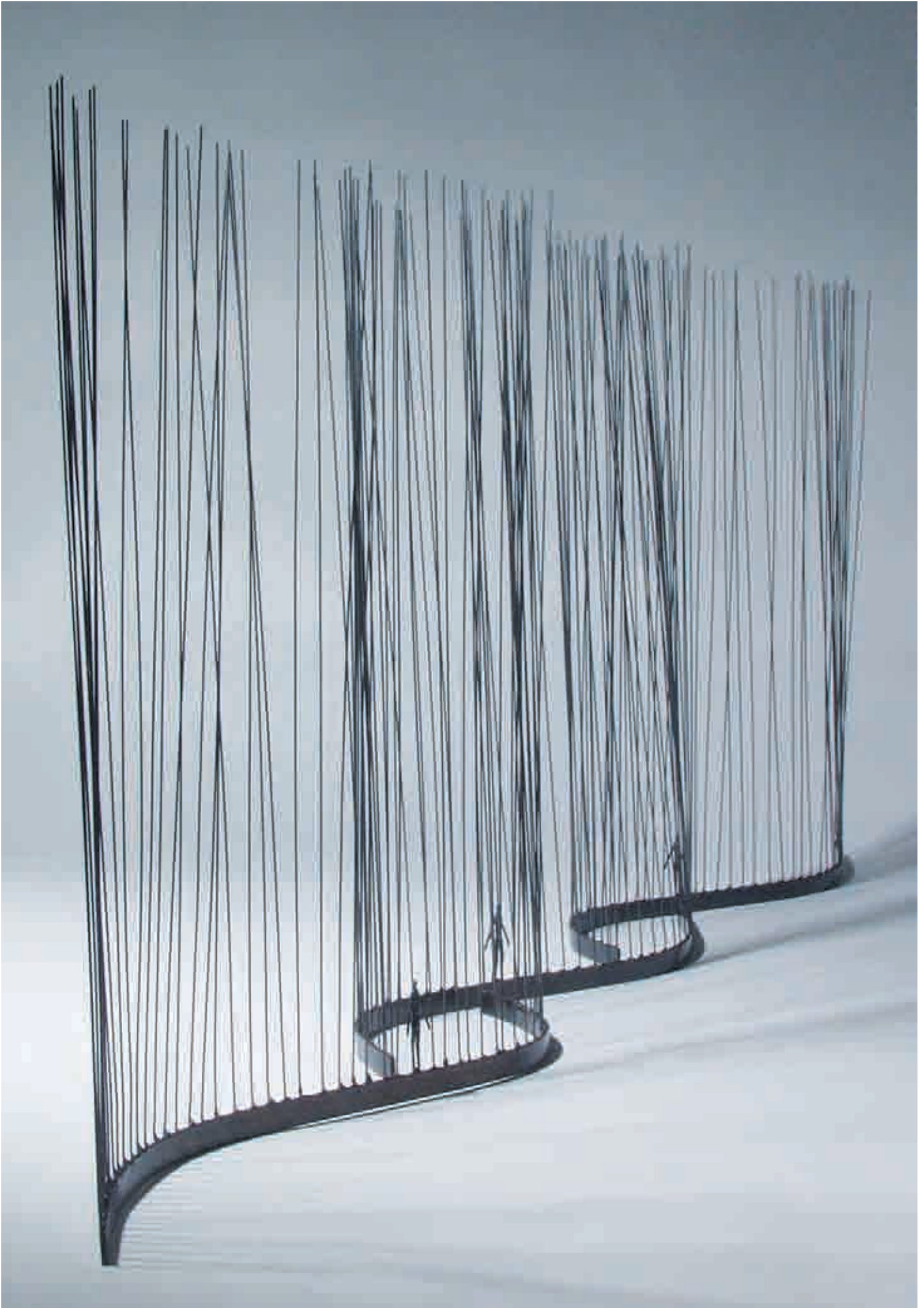
- a) La necesidad de crear un *Sistema Nacional de Créditos*, que facilite los procesos de equiparación de estudios.
- b) La creación de un *Marco Nacional de Cualificaciones*, que defina con mayor objetividad y apertura los distintos tipos, niveles, modalidades y características de los estudios que se imparten en México, lo que facilitará ampliar la aplicación de los criterios de equiparación más allá de los contenidos programáticos.
- c) La inclusión de reformas que permitan que además de las autoridades, también las instituciones educativas públicas y privadas, tengan participación en los procesos de revalidación de estudios y puedan en determinados casos otorgar revalidaciones directamente, sin depender de las autoridades y de las cargas administrativas que actualmente enfrentan.





- d) Facilitar la integración de los documentos administrativos y académicos requeridos para los trámites y, en lo posible, disminuir costos a partir de la supresión de la traducción oficial de documentos que no la requieran necesariamente.
- e) Regular con claridad la revalidación de estudios cursados en México (presencialmente o a distancia) que se encuentran fuera del sistema educativo nacional, y en particular, responder a las necesidades de quienes se forman a distancia desde el extranjero.
- f) Establecer una política educativa clara ante la educación transnacional, definiendo procesos flexibles para la apertura en México de sedes de instituciones extranjeras de prestigio, sin que por ello se olviden los criterios de exigibilidad de calidad y el equilibrio que debe existir con las instituciones legales establecidas en México que cuentan con R.V.O.E.
- g) Apertura de soluciones para casos en los que no proceda la revalidación de estudios, a partir de la reforma a los procesos de reconocimiento de conocimientos no formales e informales (*Actualmente en términos del acuerdo 286, sólo los mayores de 30 años pueden acreditar a partir de evaluaciones orales, escritas y/o prácticas, conocimientos del tipo superior. En el caso del tipo medio superior a partir de los 21 años –reconocimiento de conocimientos adquiridos de manera autodidacta o a través de la experiencia laboral-, pero quienes cursan estudios en el extranjero o en México sin R.V.O.E., normalmente son menores de dichas edades*).
- h) Establecer procesos alternos al uso de la *apostille*, mediante la introducción de esquemas de intercambio o transferencia de bases de datos, o de validación de información por medios electrónicos (Sobre todo para quienes han regresado a México después de realizar estudios en el extranjero, se vuelve complicado legalizar oficialmente documentos).
- i) Generar un sistema de estadísticas e indicadores que permita evaluar de mejor forma la operación de los procesos de revalidación de estudios en México (no se conoce exactamente cuántas revalidaciones se solicitan en México, de qué países, cuántas se otorgan y sobre todo, cuántas se niegan y por qué motivos).

Estos retos, deben abordarse a través de acciones concretas. El presente artículo contiene propuestas preliminares y enumera temas que merecen un análisis a fondo, pero tiene como propósito fundamental destacar la necesidad de iniciar un debate sobre las ideas que puedan moldear la respuesta mexicana a las presiones y realidades del sistema educativo del país, cada vez más expuesto a la realidad del escenario internacional.



MOVILIDAD UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. EL CASO DE LA RED DE MACROUNIVERSIDADES PÚBLICAS

AXEL DIDRIKSSON T.

Investigador titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

ALMA X. HERRERA

Profesora titular de la Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

A DIFERENCIA DE LO QUE OCURRE EN EL ÁMBITO EUROPEO, EN DONDE SE RECONOCE Y acepta la centralidad de los programas de movilidad de estudiantes y académicos, y aún la identidad creciente de los actores universitarios a referentes unitarios o cooperativos de carácter regional, en América Latina y el Caribe, la diversidad y la entremezcla de fenómenos que se articulan al fenómeno de la movilidad universitaria, obligan a explicar el contexto de su desarrollo, sus dimensiones, pero también las peculiaridades con las que se presenta.

Se utiliza por ello un concepto comprehensivo, la movilidad universitaria, para señalar que se trata de un proceso que da cuenta del desplazamiento de estudiantes, y también de profesores e investigadores, hacia destinos académicos y de aprendizaje distintos a los de su país o a los de su institución. Estos desplazamientos pueden o no relacionarse de manera directa a la obtención de grados, equivalencias de créditos, debido a que pueden también abarcar y promover experiencias de convivencia académica en otro país, transferencia de conocimientos, innovaciones, proyectos colectivos, o bien el cumplimiento de una relación interinstitucional de intercambio académico con fines de formulación o puesta

en marcha de proyectos de grado o de investigación entre pares académicos.

Es decir, se busca señalar la existencia de componentes diferenciadores con los que la movilidad y la internacionalización se presentan en América Latina y el Caribe, y que hacen referencia tanto a un fenómeno migratorio temporal o permanente muy generalizado y cada vez más extendido, o bien a otras manifestaciones más recientes de movilidad interuniversitaria, junto con aquellas que aparecen frecuentemente asociadas a la educación superior transnacional, a la mercantilización de los estudios, o una genérica y neutra internacionalización. Frente a estos sucesos, se destaca una experiencia en marcha: la de la Red de Macrouniversidades¹ Públicas de América Latina y el Caribe.

¹ En términos generales las características de las Macrouniversidades son las siguientes (Didriksson, 2002):

1. Atención a la demanda social: no solamente se trata de instituciones que atienden a un alto número de alumnos, sino que, dentro del imaginario público del país en que se encuentran, son las universidades más representativas y demandadas. Ello se observa en el hecho de que son instituciones de 40 mil a más de 300 mil estudiantes (Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Buenos Aires) lo cual contrasta notablemente con la mayoría de las universidades que existen en el mundo. **2. Complejidad:** las Macrouniversidades son instituciones complejas porque mantienen una estructura que cubre el conjunto de las áreas del conocimiento moderno, es decir, las más variadas disciplinas en las más diversas carreras de pregrado y en el postgrado. Abarcan todas las áreas del conocimiento moderno, la tecnología, las humanidades, las artes y la cultura. **3. Tareas de investigación:** estas universidades son las principales productoras de conocimiento, por lo que tienen el mayor y el principal peso y calidad de la investigación científica que se realiza en América Latina y el Caribe. **4. Financiamiento público:** las Macrouniversidades concentran la mayor parte de los presupuestos nacionales destinados al sistema de educación superior y son, por lo tanto, todas ellas, de carácter público. Esto hace que dichas instituciones mantengan relaciones complejas y muchas veces críticas frente a los Estados nacionales o gobiernos locales. **5. Patrimonio histórico y cultural:** las Macrouniversidades tienen bajo su resguardo una parte importante del patrimonio histórico, natural y cultural, tanto tangible como intangible, lo que las hace únicas en el panorama regional con respecto a sus responsabilidades en relación con la identidad de los pueblos, así como con la preservación de monumentos y símbolos nacionales y regionales, y con la construcción de un futuro imaginario socialmente sustentable.

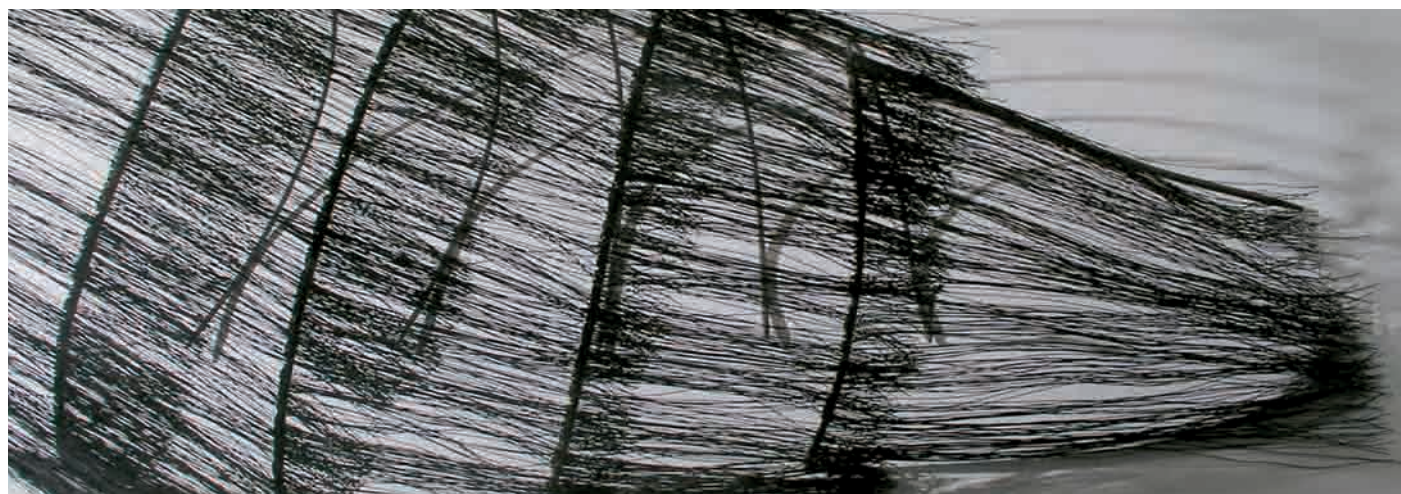
AXEL DIDRIKSSON TAKAYANAGUI

INVESTIGADOR TITULAR DE LA UNAM, ADSCRITO AL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Doctor en Economía, Maestro en Estudios Latinoamericanos y Licenciado en Sociología (UNAM). Secretario de Educación del Gobierno del Distrito Federal (noviembre 2006-octubre 2009). Director del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), y durante su gestión se transformó en Instituto (IISUE) y fueron construidas nuevas instalaciones. Investigador Nacional nivel III del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Coordinador de la Cátedra UNESCO *Universidad e Integración Regional* (desde 1995 a la fecha). Consultor del Instituto de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO, desde 1995 a la fecha). Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias (AMC). Miembro del Consejo Consultivo de la Universidad Latinoamericana (Foz de Iguazú, Brasil). Creador del modelo académico y curricular de la Universidad de la Ciénega de Michoacán. Fundador y Coordinador de la Red de Macrouniversidades Públicas de América Latina y el Caribe (1999-2007). Vicepresidente de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (2004-2006). Premio “Al Buen Comendador” de la Universidad Misael Saracho (Tarija, Bolivia). Premio “Al Mérito Académico” de la Universidad San Buenaventura (Cali, Colombia). Premio Iberoamericano sobre Innovación Tecnológica (1995). Investigador invitado y becario del Instituto Sueco en la Universidad de Estocolmo, del Programa *Fullbright* en la Universidad de la Ciudad de Nueva York (CUNY), y de la Sociedad Japonesa para la Promoción de la Ciencia en el Instituto de Investigaciones Educativas del Ministerio de Educación de Japón (1990-1992). Asesor académico en temas de planeación y prospectiva en distintas universidades de México, de América Latina, del Caribe y de Italia. Autor de más de veinte libros (cuatro en proceso), de más de setenta como coautor, coordinador o editor y, de más de cien artículos publicados en revistas especializadas e indexadas en español, inglés, francés, portugués y chino. Articulista de opinión desde 1993 en periódicos como *El Financiero*, *La Jornada*, *El Universal*, *Excélsior*, y actualmente es parte del equipo de colaboradores de la sección Análisis de la revista *Proceso*. La colaboración con la UNESCO y el IESALC ha sido profusa y sostenida; por mencionar algunos de los trabajos realizados: el capítulo sobre internacionalización e integración para integrar el documento base de la reunión regional organizada por el entonces CRESALC, celebrada en 1996, en la ciudad de La Habana Cuba, y participó en la reunión mundial sobre educa-

ción superior de la UNESCO, en la ciudad de París, Francia, en 1998. Asimismo, junto con la ex directora de IESALC, la Dra. Ana Lúcia Gazzola, coordinó el documento de trabajo *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* para la reunión regional (CRES), de 2008, en la ciudad de Cartagena, Colombia, y fue ponente de la reunión mundial sobre educación superior de la UNESCO en 2009, en la sede de París.

ALMA HERRERA MÁRQUEZ

DRA. EN PEDAGOGÍA POR LA UNAM. PROFESORA Titular de la Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Coordinadora de la Cátedra UNESCO *Universidad e Integración Regional* (desde enero de 2007 a la fecha). Coordinadora del Observatorio de la Red de Macrouniversidades de América Latina y el Caribe (desde abril de 2002 a diciembre de 2006). Miembro del Consejo Consultivo del Observatorio Mexicano para la Innovación Superior (OMIES) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Titular del Proyecto: *Construcción del Índice Complejo de Responsabilidad Social Universitaria*. Asesora de la Academia Mexicana de Ciencias. Dictado más de ciento setenta conferencias en foros nacionales e internacionales. Dictado de noventa cursos de formación de profesores universitarios. Directora de tesis concluidas: diecisiete tesis de licenciatura; once tesis de maestría; y siete tesis de doctorado. Autora de treinta y un artículos en revistas especializadas de educación, de treinta y cuatro capítulos de libros y de nueve libros como autora principal o coautora.



MOVILIDAD UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. EL CASO DE LA RED DE MACROUNIVERSIDADES PÚBLICAS

AXEL DIDRIKSSON T.

Investigador titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

ALMA X. HERRERA

Profesora titular de la Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

MODOS (O PERSPECTIVAS) DE MOVILIDAD

DESDE LA PERSPECTIVA REGIONAL DE LA DIMENSIÓN universitaria de la movilidad, en este trabajo se propone la reflexión sobre dos momentos del desarrollo del fenómeno. El primero en el que se presentan las interacciones académicas, de títulos y grados, los programas y las relaciones de intercambio sobre la lógica de una **bi-lateralidad interinstitucional**. Se trata del componente más tradicional y que durante décadas fue predominante en el marco de la internacionalización de las relaciones universitarias, por la vía de convenios de colaboración suscritos, como se enfatiza, entre dos instituciones universitarias o de educación superior. Aún los programas de corte multilateral que se fomentaron tenían como punto de partida y de llegada, en consecuencia, esta misma estructura: la de relacionar con fines de intercambio académico a dos instituciones.

Este modo de operar la movilidad o la internacionalización de la educación superior en la región prevalece en nuestros días, pero ha sido complementado y en algunos casos sustituido o está en vías de ser mutado, en **un modo multi-lateral**, de bloques, transnacional o de mercado; o en su contraparte, desde **un modo inte-**

gracionista, que se presenta históricamente como muy identificado a los objetivos, valores y estrategias de la colaboración interuniversitaria, sobre todo de carácter pública, y hace ya bastantes décadas, desde una lógica más bien alternativa y contrastante.

Desde el modo tradicional de realizar la movilidad universitaria vía los intercambios interinstitucionales o académicos, se hace referencia a un proceso que ha sido considerado como “neutro” de internacionalización de la vida universitaria, tal y como lo ha conceptualizado Jane Knight.² Esta expresión de movilidad tiene una larga historia que no puede ser el motivo principal de este trabajo, pero que se resume en algunos de los indicadores y variables más conocidos del tema, que como se ha señalado, no han cambiado del todo en la región, ni en contenido ni en sustancia.

La característica de operación de este modelo de internacionalización estuvo siempre marcado por una dualidad, la de la perspectiva individual del estudiante o del académico que encontraron la manera de estudiar en el extranjero, consiguiendo una beca para realizar sus estudios en algunos países claves, o por la vía de grupos de estos sujetos que aprovecharon la apertura de programas de intercambio para realizar estancias en el extranjero, que se caracterizaron por la migración de talentos —denominada comúnmente como *fuga de cerebros*— o por ser parte de las carencias educativas, de oferta curricular, o de trabajo profesional en el país de origen.

En contraparte, este modo tradicional ha estado también fuertemente cargado, desde hace años, en la búsqueda de la integración por la vía de la academia, de la cooperación y el intercambio horizontal entre las universidades, y esto ha sido, quizás, la expresión del modo de movilidad o de internacionalización que empieza a ser mucho más extensa y profunda entre las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe, lo que la hace peculiar entre otros bloques de países.

² Knight, J. “Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos”. *Educación Superior en América Latina, la dimensión internacional*. Hans de Wit, et. al. Banco Mundial, Bogotá, 2005. p.p. 2-38.

El tema tiene su historia y arraigo, por supuesto. Carmen García Guadilla, rememora que desde mediados del siglo XIX ya se presentaban iniciativas integracionistas universitarias, muy influenciadas por las ideas de Simón Bolívar,³ y siguieron a través de los siglos hasta nuestros días, con todo y que el modo predominante de la relación bilateral entre universidades fue la principal variable de articulación con fines de movilidad. Como lo indica la autora citada:

A pesar de los ideales de integración que, como hemos visto, han marcado la historia de la universidad latinoamericana desde el siglo XIX hasta nuestros días, en los hechos ha habido muy poca integración, pues los intercambios reales se han concretado entre un reducido número de instituciones académicas de nuestros países. Paradójicamente, ha sido más intenso el contacto entre las grandes universidades de América Latina con centros académicos europeos y norteamericanos, que los intercambios de estas universidades entre sí.⁴

En la fase de expansión de las universidades de la región —predominantemente entre los años 60 y 70— el modo tradicional de las relaciones internacionales entre ellas estuvo definido por este tipo de contactos, y sobre todo se hacía referencia a la sangría que empezaba a ser evidente, por la vía de intercambios que no tenían retornos, sino asimetrías —donde otros países sobre todo de Europa y predominantemente Estados Unidos eran receptores masivos de estudiantes, pero escasamente alguna universidad de la región lo era de esos países— y que empezaba a tomar la forma de un proceso de permanente *fuga de cerebros*.

Siendo entonces la variable internacional uno de los componentes de cambio más importantes que empezaban a ser característicos de la fase de expansión de la educación superior a nivel global, la UNESCO propició desde una perspectiva muy avanzada para el época, la suscripción de convenios regionales de “convalidación de estudios, títulos y diplomas de educación superior”, en la búsqueda de propiciar mayores niveles de cooperación, la creación de lo que se conoce ahora como “espacios comunes” de movilidad y de flexibilización para la aceptación de procesos compartidos de aprendizaje interinstitucional, y la puesta en marcha de instrumentos formales de colaboración. En todo el mundo estos convenios fueron suscritos y tuvieron determinadas resonancias, éxitos y enmiendas, pero América Latina y el Caribe se convirtió en la única región en donde el asunto no funcionó.

El Convenio correspondiente a América Latina y el Caribe fue signado el 19 de julio de 1974 en la ciudad de México por los países miembros de la UNESCO de la región. Las definiciones y los objetivos que se proponían presentaban la posibilidad de progresar hacia un marco de integración horizontal en la educación superior, para conformar una plataforma de movilidad avanzada bastante bien elaborada. Por ejemplo, desde su conceptualización, se exhortaba al reconocimiento de diplomas, grados y calificaciones de otros países, tanto para la continuación de estudio, como para

el ejercicio laboral de una profesión determinada; la aceptación de la práctica profesional en otros países, e inclusive, en la formación de organismos regionales reconocidos para la aplicación de los términos de la convención suscrita.

La tendencia fundamental de esta fase genérica, determinada por el crecimiento y la expansión de los sistemas de educación superior en la región, buscó proveer de mecanismos y procedimientos normativos a nivel gubernamental, a pesar de la diversidad y aún la contradicción entre las legislaciones vigentes, para poder encontrar adecuaciones pertinentes. Sin embargo, en estos acuerdos, las universidades públicas dominantes en el panorama de la educación superior, no participaron ni fueron incluidas como se hubiera querido, por lo que junto a la diversidad de las legislaciones nacionales, el peso del régimen de autonomías de las universidades —que definen los perfiles de egreso y la certificación de las prácticas profesionales— hicieron que el Convenio de la UNESCO, con todo y sus acuerdos legislativos, quedara sólo en el papel.

Debido a ello, en esta fase los procesos de movilidad universitaria estuvieron mucho más determinados por condiciones inter-instituciones bilaterales y aún de carácter personal, que por programas específicos y amplios de referencia regional. Aún en el momento actual, estas condiciones de desarrollo cooperativo multilateral, o integracionista, no han podido ser alcanzadas plenamente a pesar de todos los esfuerzos que las han impulsado y de todos los discursos a su favor, que han pretendido la integración latinoamericana y caribeña por la vía de la educación, la ciencia y la academia. Sin embargo, algo ha ocurrido en este campo.

EL CONOCIMIENTO Y LA EDUCACIÓN COMO VALOR SOCIAL

En la perspectiva de los años noventa y de la primera década del nuevo siglo, la movilidad universitaria estuvo catapultada por el entusiasmo

³ García Guadilla, C. “La Integración Académica en América Latina. Principales instituciones, asociaciones, redes y programas”. *La Integración Latinoamericana y las Universidades*. Roberto Rodríguez (coordinador). Colección UDUAL, n.º 8, México, 1998, p. 223.

⁴ (op. cit. p.p. 224-225)

También Sylvie Didou, encuentra referentes histórico memorables: “La Universidad de Chile, por ejemplo, emitió los primeros lineamientos en el siglo antepasado. Desde finales del siglo XIX y en el primer tercio del siglo XX, los países de la región firmaron convenios con el propósito de facilitar la movilidad de recursos humanos en las profesiones liberales. Los casos más representativos son el Convenio sobre ejercicio de profesiones liberales, acordado en Montevideo, en 1889, entre Bolivia, Chile, Argentina, Perú y Uruguay (en funcionamiento todavía para Chile, Perú y Uruguay) y el Convenio de México para el Ejercicio de Profesiones Liberales, firmado en México en 1902, el cual es vigente a la fecha para Bolivia, Costa Rica, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá. De igual manera, ciertos países han precisado criterios para homologar estudios parciales cursados en el extranjero con estudios nacionales equivalentes”. “Reconocimiento de títulos, movilidad y convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina”. Didou S. (coordinadora). “Experiencias de Convergencia de la Educación Superior en América Latina”. CINVESTAV-UNESCO-México, México 2007, p. 117.

que despertó, primero, la suscripción de los acuerdos de Bolonia en Europa, y luego la dimensión del programa de movilidad de estudiantes *Erasmus*. No es el objetivo del presente trabajo analizar los mismos, porque estos están tratados de manera particular en otros artículos, pero vale la pena tan sólo subrayar su gran impacto en aquella región del mundo.⁵ La relevancia de lo que se proponía y ponía en marcha en la Unión Europea coincidía, como ningún otro modelo, con los ancestrales e históricos motivos universitarios integracionistas.

De forma un poco subterránea y buscando la competencia al impacto y a la resonancia del proceso de Bolonia, en América se dio a nivel continental una respuesta durante la década de los noventa. Se presentaron modelos distintos por la vía de acuerdos de “trilateralidad”, en el marco de los Tratados de Libre Comercio (TLC, o NAFTA) para América del Norte, o bien del MERCOSUR en la región austral.

En el marco del TLC la idea de conformar un mercado trilateral de educación superior, fue discutida de manera muy amplia, pero nunca pudo concretarse porque no se presentaron medidas para solucionar las enormes asimetrías entre los tres países firmantes (México, Estado Unidos y Canadá), y además no se propusieron mecanismos de compensación para abatir estas diferencias. Como se sabe, el tema educativo, no fue incorporado en las negociaciones del TLC.

Sin embargo, para la educación superior, se discutieron ciertos términos que fueron definidos en algunas reuniones de trabajo paralelas a la operación del TLC, sin que mediara la responsabilidad de acordar compromisos gubernamentales de carácter vinculante.

Durante la primera conferencia trilateral sobre la cooperación en educación superior, celebrada en Wingspread, Estados Unidos en 1992, participaron representaciones oficiales del medio académico y gubernamental, y se señaló, entre otras cosas, lo siguiente:

- La internacionalización es la clave de la calidad de la educación y la investigación, del nivel de vida de los ciudadanos y de la calidad global de vida de nuestras naciones, así como de una mejor comprensión de nuestras respectivas culturas e identidades distintas.

- Un mejor entendimiento y la aceptación de nuestras realidades características son componentes esenciales de asociaciones más fuertes, de un mayor acceso al vasto potencial norteamericano y de un desarrollo eficaz de las crecientes relaciones de nuestros países.
- Desarrollo de una dimensión norteamericana en la educación superior.
- Facilitación de la movilidad de estudiantes y del personal académico.

Durante la segunda conferencia trilateral en 1993, en la que también participaron sectores empresariales, se creó una Comisión de Trabajo Trilateral para avanzar en cinco temas: movilidad de estudiantes y académicos; establecimiento de redes de información e impacto de las nuevas tecnologías; colaboración estratégica; desarrollo del personal académico y de las instituciones; y recursos financieros.

En 1996, se celebró la última reunión importante al respecto, y se comprobó que la relación trilateral ya no estaba funcionando en nada, porque continuaban las tradicionales relaciones bilaterales entre universidades, y que la realidad de las asimetrías y las diferencias se imponía sobre los buenos deseos.

Desde otra perspectiva, y casi de forma simultánea, sí fue organizado de manera explícita un mercado educativo en el marco de los acuerdos del MERCOSUR, que tuvo como principal resultado, desde la perspectiva de este trabajo, la experiencia emblemática de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) y de su programa de movilidad universitaria.

Además de lo que fue suscrito y puesto en marcha para favorecer el intercambio multilateral entre los sistemas educativos nacionales, para la educación superior el avance más relevante fue la creación de la AUGM, que ha llevado a cabo, entre otras tantas cosas, un importante programa de movilidad de estudiantes y de equivalencias entre las distintas universidades involucradas.⁶

En la transición hacia el nuevo siglo, se fueron acumulando y organizando novedosas experiencias de movilidad universitaria, redes, asociaciones regionales o subregionales, grupos de trabajo interinstitucionales, equipos y colectivos transnacionales, y el término genérico de internacionalización de la educación superior, se convirtió primero en una variable de gran relevancia, y luego en un proceso vital y permanente de la vida de las instituciones de educación superior, gracia a lo cual se desplegaron espacios inter-institucionales, redes, asociaciones y conglomerados de estudiantes y académicos, que empezaron a rebasar las tradicionales oficinas de intercambio académico.

Estos procesos de internacionalización “hacia adentro” de la región, coincidieron en el tiempo con la promoción “desde afuera”, de un creciente proceso de *trans-fronterización* de la educación terciaria que estuvo fuertemente relacionada con programas de movilidad académica, en términos de estancias en otros países fuera de la región, o bien, como programas externos-internos con ofertas muy definidas. En el debate latinoamericano y caribeño, las posturas críticas frente a esta *trans-fronterización* fueron muy fuertes y extensas a lo largo de toda la década de los noventa y aún ahora, sobre todo por la marcada tendencia a la mercantilización de la oferta de quienes promueven programas externos o internos de este corte, sean virtuales o presenciales.

⁵ Para mencionar uno de sus referentes más conocidos está el acoplamiento de la experiencia europea en América Latina y el Caribe véase: “*Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final 2004-2007*” Ed. Universidad de Deusto, Bilbao, 2007.

⁶ Didriksson, A. “*Reformulación de la Cooperación Internacional en la Educación Superior de América Latina y el Caribe*”. CRESALC, Caracas, 1996.

En un estudio de Sylvie Didou (2006), se hace notar que con la generalización de estos nuevos procesos de internacionalización, el perfil de la movilidad de estudiantes empezó a cambiar hacia esquemas de movilidad más corta, orientados a la adquisición de créditos transferibles y accesibles a partir de las licenciaturas e incluso, de las carreras universitarias cortas en dos años. También las fuentes de financiamiento se diversificaron.⁷ Con todo y estos cambios, la movilidad universitaria mantuvo de forma predominante sus principales orientaciones: la mayoría de los estudiantes siguieron trasladándose hacia el exterior (particularmente a cuatro países: Estados Unidos, Gran Bretaña, España y Francia), a pesar de que creció la oferta de programas de movilidad interinstitucionales en la región.

El fenómeno más recurrente y crítico que se relaciona en las conformaciones y tipos de movilidad experimentadas, y que se presenta en toda la región de América Latina y el Caribe, es el de la *fuga de cerebros*. El tema ha tenido copiosas interpretaciones y se trata de un fenómeno recurrente y en expansión. Se ha considerado particularmente nocivo desde el plano de la valoración de los esfuerzos y recursos que se invierten en la formación de los estudiantes que ya no regresan, por las perspectivas que se tienen frente a la carencia de cuadros profesionales y técnicos en sociedades que cada vez dependen más de ellos para la producción y transferencia de nuevos conocimientos y tecnologías.

Esta condición de sangría de recursos humanos, se agrava en la perspectiva de un escenario de modificaciones drásticas de los actuales umbrales demográficos entre países y regiones, que pueden significar una magnificación de la migración de estudiantes formados en los países de América Latina y el Caribe, en beneficio de otros que los acogerán por la falta de ellos, sin ningún tipo de compensación, ni de acuerdos de colaboración o de retorno. Todos parecen estar complacidos con este escenario, sin compartir la conciencia de lo que este hecho puede representar, y por supuesto, sin la concurrencia de iniciativas para prefigurarlo desde las magnitudes y valores con las que pueda ocurrir.

En los próximos años, la cantidad de jóvenes que buscarán ingresar a la educación superior será mucho mayor que nunca antes, en razón del umbral demográfico que se está presentando en la región. De continuar las cosas como están y mantener la actual tasa bruta de escolarización en este nivel educativo (actualmente del alrededor del 26%, aunque varía en cada país) sus posibilidades de aprendizaje superior se verán seriamente constreñidas, al tiempo que representa un escenario de oportunidad único para el conjunto de la región. Como lo plantea Jorge Brovetto:

Al comienzo de este siglo la humanidad cuenta con la mayor población de jóvenes entre 15 y 24 años de toda su historia. Por su parte, el Fondo de Poblaciones de Naciones Unidas, en su publicación sobre el estado de la población mundial, nos indica que en el periodo que va hasta el año 2010 ingresarán al mercado de trabajo 700 millones de jóvenes en los países en desarrollo, cifra superior al conjunto de la mano de obra de los países desarrollados en el año 1990. Esto significa un inmenso desafío para los Estados de la región, para nuestros sectores gubernamentales, para nuestros sistemas educativos

y para la sociedad en su conjunto [...] El desarrollo armónico de las sociedades dependerá en gran medida del comportamiento de estas generaciones, de las posibilidades que se les ofrezcan, de su capacidad y su capacitación para el manejo del conocimiento, de su aptitud para crear nuevas fuentes de trabajo, de su potencial de realización y actualización permanente y de su posibilidad de incidir en las modalidades del desarrollo. En suma, de su facultad de incorporarse a la sociedad. El desafío no es menor.⁸

Desde la orientación temática de este trabajo, a lo que se hace referencia es a un tipo de movilidad universitaria absolutamente asimétrica, con la existencia de reglas y acuerdos, pero sin la discusión de sus perspectivas ni de sus magnitudes inter e intra-regionales. De acuerdo con un estudio:

La emigración regular e irregular, se ha acrecentado a lo largo de la presente década (C.fr. 2005). Se ha transformado, teniendo motivos profesionales y familiares más que políticos, como era el caso de los años 70. Se ha caracterizado asimismo por un aumento relativo del peso de la calificada en la total: entre 1990 y 2000, el porcentaje de profesionales entre los emigrantes latinoamericanos y caribeños hacia la zona OCDE pasó de 10,4% a 14,3% entre los procedentes de México, de 17,9% a 21,7% entre los de la República Dominicana, de 9,2% a 11% entre los de Colombia, de 18,2% a 21,5% entre los de Guatemala, de 5,6% a 6,5% entre los de Perú, de 1,7% a 3,3% entre los de Brasil. El promedio regional gira en torno al 11% abarcando entre un millón y millón y medio de personas, según las fuentes consultadas.⁹

En ese contexto mucho tendrán que cambiar, y propiciarse reformas a fondo en las universidades de la región para que las presentes y las nuevas generaciones tengan mayores posibilidades de intervenir en la transformación de la sociedad desde sus conocimientos y aprendizajes. Así como para que los procesos generalizados de movilidad universitaria puedan propiciar y potenciar lo siguiente: el inédito y creciente nivel

⁷ Didou, S. "Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas". Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. IESALC-UNESCO, Caracas, 2006, p. 23.

⁸ Brovetto, J. "Espacio Común de la educación superior en América Latina y el Caribe". Educación Superior y Sociedad, nueva época, año 13, n.º 1, febrero 2008. IESALC-UNESCO, Caracas, p. 123.

⁹ Didou S. y Gérard E. (Editores). "Fuga de Cerebros, movilidad académica, redes científicas, perspectivas latinoamericanas". IESALC-Cinvestav-IRD, México, 2009, p. 33.

de intercambio cultural y educativo al interior de la región —sin demérito de su *internacionalización responsable*—, la transferencia de conocimientos y de esfuerzos conjuntos de construcción de áreas de investigación en problemáticas afines; la serie de innovaciones curriculares, organizacionales y pedagógicas que están en marcha (Herrera, 2009) o bien el impulso a plataformas académicas de interculturalidad y de inclusión social de sectores hasta ahora profundamente desescolarizados. Además, deben propiciarse reformas a fondo en los ámbitos del reconocimiento de títulos y grados, de procesos de movilidad extensos con un alto grado de flexibilización de los tiempos y de los instrumentos de colaboración, desde la reconstrucción de una curricula y de perfiles de egreso de mayor pertinencia y responsabilidad social, frente a las ingentes problemáticas que se tienen, agravadas con el tiempo y profundizadas por las frecuentes crisis que se viven, que sólo han agudizado la realidad lacerante de la desigualdad e inequidad de amplios grupos poblacionales.

Estas reformas de fondo, asociadas sin duda a los procesos de movilidad universitaria y de internacionalización, son tareas pendientes de los universitarios de hoy día, tareas urgentes que deben reflejarse en la construcción de una estrategia apuntalada desde las plataformas que ya existen.

En este sentido debe destacarse, la organización y puesta en marcha del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) que fue acordado en la Reunión Regional para la Educación Superior de la UNESCO, celebrada en el mes de junio de 2008 en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia. En la Declaración final de este evento se subrayó que, respecto al tema de la movilidad universitaria, había que enfatizar el esfuerzo de la construcción de redes académicas con vocación integracionista, dado que:

Es mediante la constitución de redes, que las instituciones de Educación Superior de la región

pueden unir y compartir el potencial científico y cultural que poseen para el análisis y propuesta de solución a problemas estratégicos. Dichos problemas no reconocen fronteras y su solución depende de la realización de esfuerzos mancomunados entre las instituciones de Educación Superior y los Estados.¹⁰

En esta Declaración, la fuga de cerebros fue especialmente considerada como una *sustracción de personal de alta calificación por vía de la emigración*,¹¹ respaldada por políticas explícitas de los países industrializados. Por ello, desde la perspectiva de estos y otros argumentos, fue propuesta la construcción de ENLACES, con objetivos de integración, cooperación horizontal y apoyo mutuo entre las universidades de la región, en donde se considera el tema del fortalecimiento de los mecanismos de movilidad universitaria, y de la creación de fondos específicos para ampliarla y consolidarla.

En lo particular, ENLACES se ha propuesto, en relación con el tema de la movilidad:

Fomentar los programas de intercambio de docentes, estudiantes y de personal técnico de las instituciones de educación superior dentro de la región, en colaboración con las redes universitarias, las instituciones de educación superior y las agencias gubernamentales. El propósito es fortalecer los procesos de integración académica regional y crear espacios para el diálogo y la cooperación entre docentes, investigadores, estudiantes, e instituciones de educación superior. Actualmente varios programas de movilidad son conducidos por las Redes Regionales de Educación Superior pero todavía la movilidad interna en la región es extremadamente reducida. La necesidad de revertir esta tendencia histórica es uno de los planteamientos de la CRES-2008, que asume como uno de los objetivos a lograr.¹²

Con ello, y desde esta visión prospectiva, presentamos ahora uno de los mecanismos de movilidad universitaria que se han impulsado durante los recientes años, por parte de las más importantes universidades de la región, las universidades nacionales y públicas organizadas en la Red de Macrouniversidades Públicas de América Latina y el Caribe.

LA MOVILIDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. EL CASO DE LAS MACROUNIVERSIDADES.

La internacionalización de acuerdo con Didriksson y cols. (2009)¹³ es un proceso que promueve la integración intercultural con una perspectiva global que matiza las funciones que la sociedad confiere a la educación superior, docencia, investigación y extensión de la cultura, con nuevos elementos. Este proceso se realiza tomando como punto de partida el punto de vista de cada país y se concreta por medio de modelos educativos que tienden a internacionalizar el currículum, a impulsar la articulación de

¹⁰ IESALC-UNESCO. Conferencia Regional de Educación Superior (CRES). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias, Colombia, junio, 2008, p. 8.

¹¹ (ibidem).

¹² IESALC Informa. Edición Especial n.º 200, Declaración de Panamá, noviembre 2008. Ver también: Zarur X. et. al. "Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe". Y en Gazzola A. y Didriksson A. (editores). "Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe". IESALC-UNESCO, Caracas, 2008. En donde se plantea que: "La movilidad internacional de estudiantes se presenta como la faceta más notoria de los procesos de internacionalización de la educación superior y está incluida como tema clave en todos los espacios mencionados. Si bien en los últimos años se implementó un amplio espectro de programas, promovidos especialmente por las asociaciones universitarias y algunos por los gobiernos, la misma es aún muy reducida entre países de la región. Para expandir y fortalecer las mismas, se requiere buscar nuevas alternativas financieras, como el apoyo de empresas privadas y otros actores; avanzar en la definición de ciclos o materias que permitan al estudiante un intercambio que le ofrezca un programa de igual calidad al de su institución de origen y que contemple la validez automática de los cursado; y, substancialmente generar interés en la elección de países latinoamericanos como destinos posibles", p. 235.

¹³ Didriksson, A., Herrera, A., Villafán, J., Huerta, B. Y Torres, D. "De la Privatización a la Mercantilización de la Educación Superior". IISUE-UNAM, México, 2009.

actividades académicas y culturales en los países de origen y en los receptores y a movilizar los patrones culturales entre regiones; por ello favorece el desarrollo de toda clase de esquemas de movilidad académica (profesores, estudiantes, programas y proyectos).

Desde esta perspectiva y para impulsar una movilidad académica que contribuyera a la consolidación de la educación superior, la Red de Macrouniversidades Públicas de América Latina y El Caribe (constituida entre 2000 y 2001) creó un espacio de cooperación, intercambio y consolidación académica. Una de sus prioridades es impulsar la movilidad universitaria de estudiantes, profesores e investigadores con el fin de posibilitar la generación y potenciación de las capacidades académicas que la región requiere para producir y transferir conocimientos científico-tecnológicos propios. El propósito fundamental de esta cooperación va dirigido a fortalecer los componentes clave de la integración y la articulación de los sujetos, instituciones, agencias y recursos para así garantizar una estructura flexible de movilidad académica que evite sustituir, alterar o dirigir la iniciativa local.

El desarrollo de una capacidad propia de producción y transferencia de conocimientos o su potenciación local, subregional y regional debe ser el objetivo central de las nuevas formas de cooperación. Ello significa que los actores locales son los principales responsables del diseño y formulación de las propuestas, programas y proyectos de cambio y los actores principales del proceso de transformación.

Debe destacarse que las Macrouniversidades participantes, consideran que la movilidad universitaria constituye uno de los mecanismos fundamentales para alcanzar un mayor nivel de cooperación e integración, flexibilizar sus procesos de formación, transferir conocimientos y propiciar el desarrollo de nuevas capacidades académicas en estudiantes, profesores e investigadores. El éxito del programa depende de la reorganización de sus recursos y sus programas, así como de la distribución espacio – temporal de las oportunidades de acceso al conocimiento.

Lo anterior significa la distribución de la oferta de recursos y programas, en función de la demanda de educación superior que presenta la población, la vocación y las fortalezas de cada Macrouniversidad, así como la presencia y el compromiso de cada una de ellas con las áreas y problemas de atención prioritarios; conlleva abrirse a procesos multi e interdisciplinarios que les permitan atender las diversas variables que inciden en un problema o en la interacción de varios problemas. De este modo, la movilidad universitaria tiene como propósito fortalecer la distribución territorial de las oportunidades y la participación en las decisiones, e inscribirse dentro de enfoques que fortalezcan las mutuas identidades de las instituciones en un plano de amplia colaboración horizontal.

El principio que guía el programa es reorientar las tendencias de la cooperación regional e internacional sobre la base de la solidaridad académica entre las Macrouniversidades. Este principio busca fortalecer las capacidades locales, nacionales y regionales de producción, transferencia de conocimientos y de formación de recursos humanos de alto nivel, en la perspectiva de un desarrollo propio y no subordinado a la lógica de ningún país o modelo de referencia hegemónico.

Por medio de este programa, las Macrouniversidades pueden conducir y potenciar estructuras de cooperación y movilidad académicas iguales o superiores a las que existen en Europa, en Norteamérica o en el Pacífico Asiático, dada la relevancia, trascendencia e importancia que tienen estas instituciones en el contexto de la región.

El Programa de Movilidad en el Posgrado se planteó los siguientes objetivos:

- Establecer mecanismos de cooperación entre las distintas universidades, para poner en marcha programas académicos comunes que propicien la formación de estudiantes de posgrado.
- Impulsar programas conjuntos de producción y transmisión de conocimientos, que hagan posible la colaboración y el intercambio, la formulación de proyectos y programas conjuntos iniciados por las universidades, en líneas de investigación directamente relacionadas con el “contexto de aplicación” de sus resultados.
- Procurar y asegurar el adecuado financiamiento de los programas que se acuerden, de tal manera que se fortalezcan la corresponsabilidad y compromisos entre las partes y las contrapartes.

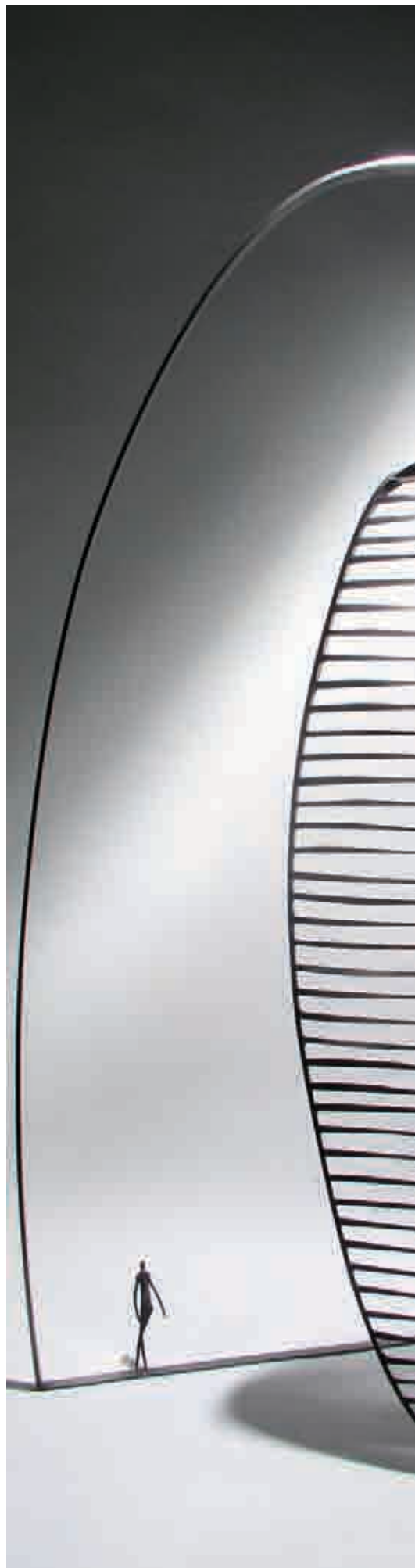
El programa de Becas de Movilidad en el Posgrado consiste en un apoyo económico para la manutención de los alumnos que realizan intercambios estudiantiles entre universidades que tengan suscritos convenios bilaterales de reciprocidad académica en la Red de Macrouniversidades de América Latina y El Caribe y convenios de colaboración con el Programa Universidades del Banco Santander.

Para su desarrollo, el Programa cuenta con la siguiente estructura conformada por tres cuerpos colegiados:

- Consejo Académico Regional (CAR)
- Comité Académico Local (CAL)
- Comités Tutorales

El Consejo Académico Regional (CAR) es la instancia colegiada de operación del programa y estará formado por representaciones subregionales titulares y suplentes del Cono Sur, Países Andinos, El Caribe, Centroamérica y México. El titular y suplente corresponderán a la conformación del Comité Ejecutivo de la Red y su duración será de dos años.

El Comité Académico Local (CAL) es la instancia colegiada de operación del programa de cada universidad participante. Cada Universidad definirá al Comité Local de acuerdo con su estructura y funcionamiento particular. Los Comités Académicos Locales definirán internamente las reglas para su funcionamiento.



El Comité Tutorial (CT) está compuesto por un tutor de la universidad de origen y un tutor de la universidad de destino que permanecerán en contacto para dar seguimiento al trabajo académico del estudiante.

El programa opera con tres estructuras de apoyo. La Coordinación General Regional, a través del Observatorio de la Red, organiza el control académico de estudiantes, concentra información de los posgrados y conforma el padrón de tutores de la Red. La Coordinación General de la Red de Macrouniversidades decide las diferentes postulaciones a través de sus Comités Locales y en última instancia, de su Comité Académico Regional (CAR). Su labor es esencialmente de selección académica, aunque su trabajo de comunicación con los estudiantes y la solución de los múltiples aspectos que conlleva este proceso ha venido creciendo y haciéndose más complejo con el tiempo.

El Observatorio de las Macrouniversidades es un sistema de información integral cuyo objetivo es sistematizar, organizar y actualizar de manera permanente la información. Su objetivo es agilizar la toma de decisiones mediante el seguimiento puntual de indicadores cualitativos y cuantitativos. Y finalmente, la Fundación UNAM es el organismo responsable de administrar los fondos del programa de becas Santander.

Por medio de este programa y del portal de *Universia*, los estudiantes de toda la región pueden optar por una beca de movilidad de entre 3 y 5 meses, y para ello, nuestros portales les permiten acceder a la lista total de tutores de todas las Macrouniversidades, en donde están los programas de posgrado que buscan, las líneas de investigación existentes, y los tiempos y requisitos que necesitan cubrir.

Hasta septiembre de 2009 el Programa de Movilidad en el Posgrado había recibido un total de 1.008 solicitudes; de éstas 104 pertenecían a la primera convocatoria, 180 a la segunda, 271 a la tercera, 180 a la cuarta y 273 a la quinta (Tabla 1).

Tabla 1. Relación número de solicitudes/becas aprobadas.

Convocatoria	Solicitudes Recibidas	Becas Otorgadas	Becas Ejercidas (8/09/09)
Primera (2005)	104	96	87
Segunda (2006)	180	106	101
Tercera (2007)	271	100	60
Cuarta (2008)	180	100	92
Quinta (2009)	273	200	155
Total	1.008	602	533

Fuente: Observatorio de la Red de Macrouniversidades Públicas de América Latina y del Caribe, 2009.

Del total de solicitudes recibidas, el Consejo Académico Regional aprobó el 59,7% (602 becas) y hasta septiembre de 2009, se habían ejercitado 533 becas que equivale al 88,5% del total de becas aprobadas (Tabla 1).

En cuanto a la distribución por género (Tabla 2), se observa que, de los 602 alumnos beneficiados, hay un mayor porcentaje de mujeres (57,8%) incorporadas al programa. Es importante destacar que en las cinco convocatorias el porcentaje de mujeres ha sido mayor que el de los hombres.

Tabla 2. Distribución de estudiantes por género.

Convocatoria	Mujeres		Hombres		Total
Primera	63	65,6	33	34,4	96
Segunda	65	64,3	41	38,7	106
Tercera	54	54,0	46	46,0	100
Cuarta	53	53,0	47	47,0	100
Quinta	113	56,6	87	43,5	200
Total	348	57,8	254	42,1	602

Fuente: Observatorio de la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe, 2009.

En lo que respecta al grado académico, es importante destacar que el porcentaje de estudiantes que se incorporan a estudios de doctorado alcanza apenas el 32%, en tanto que el de maestría fue de 67,9%. Como se observa en la tabla (Tabla 3) esta relación se mantiene en las cinco convocatorias, y refleja el estado del posgrado en la región.

Tabla 3. Distribución de estudiantes por grado académico.

Convocatoria	Maestría		Doctorado		Total
Primera	63	65,6%	33	34,4%	96
Segunda	68	64,2%	38	35,8%	106
Tercera	60	60,0%	40	40,0%	100
Cuarta	75	75,0%	25	25,0%	100
Quinta	142	72,0%	58	29,0%	200
Total	409	67,9%	193	32,0%	602

Fuente: Observatorio de la Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe, 2009.

El programa cuenta con 329 tutores distribuidos en todas las áreas del conocimiento: 259 de maestría, 126 de doctorado y 9 de maestría y doctorado simultáneamente. Los países que han incorporado un mayor número de tutores son: México (112), Argentina (38) y Brasil (29).

Todos los tutores participantes en el Programa de Movilidad forman parte del Padrón Latinoamericano de Tutores de la Red. Es importante destacar que este programa es el primer paso para generar redes académicas que permitan el desarrollo y consolidación de equipos regionales con potencialidad de enfrentar, aumentar y/o aplicar nuevos conocimientos.

La UNAM es la institución donde se concentra un mayor número de tutores (91); le siguen la Universidad de São Paulo con 23 tutores, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Córdoba.

Las Macrouiversidades que aún no han participado con el envío de alumnos son ocho:

- Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)
- Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (Brasil)
- Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)
- Universidade Estadual do Campinas (Brasil)
- Universidad de San Carlos de Guatemala (Guatemala)

- Universidad de Panamá (Panamá)
- Universidad Autónoma de Santo Domingo (República Dominicana)
- Universidad de Los Andes (Venezuela)

De manera general, prácticamente, todas las Macrouiversidades han enviado y/o recibido estudiantes y la movilidad se ha dado en toda la región (Tabla 4, pág. 44); pero como se aprecia en la misma tabla, México y Argentina son los países que han enviado un mayor número de estudiantes. Esta distribución se modifica ligeramente cuando el análisis es por institución, pues las Macrouiversidades que han enviado un mayor número de estudiantes son: la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de la Habana y la Universidad de Asunción.

Respecto a las Áreas de Conocimiento, es importante señalar que las áreas que más han interesado a los estudiantes son: Astronomía y Astrofísica, Biología, Ciencias Agronómicas, Ciencias de la Tecnología, Ciencias de la Vida, Ciencias Económicas, Ciencias Políticas, Educación, Química, Economía, Medio Ambiente, Ciencias Políticas y Sociales, Ciencias Farmacéuticas, Derecho, Historia, Psicología, Estudios Latinoamericanos, Filosofía, Física, Género, Humanidades y Artes, Matemáticas, Urbanismo.

En el balance general del programa es preciso hacer un extensivo reconocimiento al Programa Universia del Banco Santander por el compromiso con la educación superior y, en particular, con la formación de investigadores en toda América Latina y el Caribe.

El programa de movilidad ha operado con éxito, en un periodo relativamente corto se observan resultados al movilizar a 602 estudiantes de posgrado de 24 Macrouiversidades. Este programa debe mantener los principios con los que fue creado, así como su flexibilidad operativa. Del mismo modo, debe señalarse que se debe impulsar el desarrollo horizontal de todas las Macrouiversidades difundiendo con mayor intensidad sus programas de posgrado.

A cinco años de su instrumentación, el Programa de Movilidad está cumpliendo dos objetivos centrales:

1. Fortalecer las plantas académicas de las Macrouiversidades que han establecido entre sus prioridades, la formación de los docentes inscritos en programas de posgrado.

Tabla 4. Distribución de alumnos por país y universidad de origen (2005-2009).

País	Total por país	Universidad	Total por Universidad	Porcentaje
Argentina	89	Universidad de Buenos Aires	10	1,70%
		Universidad Nacional de Córdoba	59	10,00%
		Universidad Nacional de La Plata	20	3,00%
Brasil	25	Universidad de São Paulo	25	4,15%
Colombia	64	Universidad Nacional de Colombia	64	11,00%
Costa Rica	31	Universidad de Costa Rica	26	0,83%
		Universidad Nacional	5	0,83%
Cuba	65	Universidad de La Habana	65	11,00%
Ecuador	5	Universidad Central de Ecuador	5	0,83%
El Salvador	1	Universidad de El Salvador	1	0,16%
Honduras	2	Universidad Nacional Autónoma de Honduras	2	0,33%
México	160	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	21	3,48%
		Universidad Autónoma de Nuevo León	1	0,16%
		Universidad Autónoma de Sinaloa	1	0,16%
		Universidad de Guadalajara	47	8,00%
		Universidad Nacional Autónoma de México	81	13,45%
		Universidad Veracruzana	9	1,49%
Nicaragua	18	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua	18	3,00%
Paraguay	64	Universidad Nacional de Asunción	64	11,00%
Perú	49	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	49	8,13%
Puerto Rico	2	Universidad de Puerto Rico	2	0,33%
Uruguay	1	Universidad de la República	1	0,16%
Venezuela	26	Universidad Central de Venezuela	23	4,00%
		Universidad de Zulia	3	0,49%
Total general	602	24	602	100%

Fuente: Observatorio de la Red de Macrouniversidades Públicas de América Latina y el Caribe, 2009.

2. Participar en la formación de una generación de investigadores de alto nivel que se inserten a futuro tanto en el ámbito académico, como en el productivo. De este modo, el programa contribuye tanto a la consolidación de las Macrouniversidades, como a la formación de personal universitario posgraduado que atiende los problemas emergentes de los diferentes países y de la región en su conjunto.

Sin embargo, hay dos problemáticas que es preciso resolver:

VISAS

- a) Este tema forma parte del diseño de una política regional en materia de desarrollo científico tecnológico. La restricción de las visas no sólo se presenta en la movilidad

hacia los países desarrollados, hay muchas restricciones entre los países de América Latina y el Caribe. De esta forma, la creación de nuevas figuras como la Visa Académica constituye un aspecto de central importancia porque en muchas ocasiones su carencia o dificultad para obtenerla, frena la movilidad de estudiantes e investigadores y con ello, el desarrollo y culminación de proyectos académicos. Este aspecto significa un contrasentido en un contexto global caracterizado por el dinamismo en el intercambio de conocimientos y tecnologías.

- b) Es preciso que en las Cumbres de Jefes de Estado de Iberoamérica se plantee la importancia que tiene, para el desarrollo científico tecnológico de la región, el otorgamiento de visas académicas a partir de mecanismos ágiles y flexibles que estimulen la libre circulación de estudiantes e investigadores. Bajo esta perspectiva la visa de residentes facilitaría la movilidad de personal con una alta calificación académica.
- c) Realizar una reunión con los Responsables de Cooperación Internacional de las Macrouniversidades para contar con un diagnóstico integral acerca de políticas internas de movilidad de cada país, requisitos y restricciones, tipos de visas, y periodo que dura la emisión de una visa, entre otros.

- d) Concretar un diagnóstico acerca de la vigencia de los convenios de colaboración.
- e) Llevar a cabo un estudio de las experiencias de intercambio y cooperación realizadas por organizaciones regionales y sub-regionales, por ejemplo de la AUGM.
- f) Enviar la Declaración de Uruguay de la Red en materia de visas y permisos de residencia a todos los gobiernos de la región. De manera simultánea, hacerla llegar a la Organización de los Estados Americanos y a otras organizaciones regionales y sub-regionales para promover la iniciativa de creación de una visa académica tanto para estudiantes como para investigadores.
- g) Establecer una comunicación más intensa con las cancillerías de todos los países con el propósito de generar nuevos mecanismos de integración regional. Las instancias dedicadas a asuntos internacionales de las Macrouniversidades son las que deberán trabajar, de manera directa, con las cancillerías con una agenda que deberá incluir aspectos relacionados con la disminución de tiempos y costos para la emisión de permisos de residencia de 3 a 5 meses, entre otros.

RECONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIOS

- a) Debe enfatizarse el compromiso de reconocer oficialmente los estudios cursados en otra Macrouniversidad. La carta de aceptación emitida por la Coordinación General Regional, deberá ir acompañada de una carta compromiso de reconocimiento oficial de los estudios por parte de la universidad de origen.
- b) Las universidades que no reconozcan los estudios realizados en el programa de movilidad quedarán fuera del mismo.

La movilidad universitaria en América Latina y el Caribe representa una fuerza motriz en la consolidación de la capacidad científica y tecnológica de la región.

La infraestructura física y humana con la que las Macrouniversidades cuentan permite asegurar el éxito de esfuerzos encaminados a la creación de redes de conocimiento orientadas tanto a la formación de investigadores del más alto nivel, como a la anticipación y solución de los graves problemas que caracterizan a la sociedad latinoamericana del siglo XXI.

En este sentido, el programa de movilidad se ha consolidado como estrategia encaminada a intercambiar información, estimular la construcción de comunidades de aprendizaje y redes académicas que articulan nichos de desarrollo, generan proyectos, construyen conocimientos, comparten recursos y crean soluciones integrales.

COROLARIO

La Red impulsa la convergencia y comprensión mutua de nuestra problemática regional y entonces favorece un proceso de integración solidaria asumido como una estrategia para superar las reconocidas diferencias en el desarrollo económico y social de los países de la región. Para avanzar hacia esta integración promueve la convergencia en torno a los temas prioritarios de los países latinoamericanos y del Caribe. La integración solidaria se convierte así en una actividad horizontal que puede influir en el diseño de

políticas públicas, en la transformación institucional, en las actividades de proyección social y vinculación con la sociedad y muy especialmente, en el papel que desempeñan las universidades públicas en la cooperación para el desarrollo.

En el caso de nuestra región, la Red de Macrouniversidades representa un espacio estratégico para el impulso al desarrollo de nuevos paradigmas y estructuras universitarias transnacionales e interculturales; lo que implica la creación de nuevos centros interdisciplinarios, el desarrollo de programas educativos ligados a la investigación de punta, el desarrollo y adquisición de infraestructura tecnológica para los nuevos proyectos de investigación, la consolidación de una planta académica altamente capacitada y marcos normativos adecuados para el buen funcionamiento de las instituciones articuladas en la Red.

En esta medida la Red contribuye con la construcción del Espacio Común de Educación Superior en la Región Latinoamericana y Caribeña (ENLACES) y con el logro de los objetivos planteados en la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) en 2008, entre los que se encuentran:

- Impulsar la expansión de la cobertura en educación superior, tanto en pregrado como en postgrado, con calidad, pertinencia e inclusión social.
- Construir una agenda regional de ciencia, tecnología e innovación para la superación de brechas y para el desarrollo sustentable de América Latina y el Caribe, de acuerdo a las políticas generales de cada Estado miembro.
- Propugnar la integración regional latinoamericana y caribeña y la internacionalización de la educación superior en la región mediante, entre otras iniciativas, la construcción del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES).

Cabe destacar que la diversidad institucional de nuestras universidades ha sido una fortaleza reconocida desde el origen mismo de la creación de la red. Sobre esta base, nuestro organismo se ha comprometido a sumar esfuerzos para que la universidad pública en América Latina y el Caribe se mantenga vigente y sea un instrumento fundamental para: a) impulsar el desarrollo de la investigación como un eje básico; b) alcanzar

la equidad en el acceso a la educación; c) la construcción de la sociedad del conocimiento; d) el ejercicio democrático y plural de nuestras sociedades; y, e) ejercer plenamente el derecho de la autonomía y de la libertad académica (Asamblea de Rectores de la Red de Macrouniversidades, Declaración de Santo Domingo, 2004).

De hecho, la diversidad institucional ha sido un factor estratégico en el avance de nuestra Red porque ha favorecido el diseño de estructuras más flexibles que permiten extender e innovar las actividades de cooperación, experimentar las soluciones y compartir los riesgos; al mismo tiempo que ha propiciado el diseño y operación de mecanismos eficaces para organizar la cooperación inter-universitaria dentro y fuera de las fronteras de cada país de forma más equilibrada.

Sin embargo, aún falta instrumentar nuevas y diversas estrategias de articulación que favorezcan una mayor interrelación de las instituciones con el entorno social y productivo, promoviendo la cooperación con instituciones y organizaciones, cuya función es la solución de problemas a través de proyectos factibles y mutuamente provechosos. Nos queda claro que este es el camino que se tiene que seguir para consolidar el conjunto de proyectos e iniciativas de cooperación para la investigación y el desarrollo tecnológico

Pero para que ello ocurra, la Red deberá emprender iniciativas tendientes a transformar su organización; impulsar la movilidad, la transferencia de créditos, la enseñanza centrada en el aprendizaje, el aseguramiento de la calidad, la formación masiva de doctores en programas colaborativos de tiempo compartido entre instituciones distintas; y el fortalecimiento de la identidad colectiva regional. Nuestras instituciones constituyen el mejor instrumento para la construcción de un mejor futuro para la educación superior, y para el diseño de políticas públicas que aseguren la expansión en nuestros países de una educación superior de calidad.

Para finalizar es preciso reiterar que los principios que guían todas las acciones emprendidas por la Red han partido, desde su origen, de la identificación de las fortalezas institucionales y regionales, de la comprensión de los desarrollos originales y de la necesidad de reconstituir las capacidades institucionales. De esta forma, los resultados hasta ahora obtenidos reflejan un importante esfuerzo dirigido a la articulación de la producción y transferencia del valor social

de los conocimientos, con la pertinencia de las tareas académicas de la universidad. Los programas desarrollados se sostienen en la cooperación horizontal y en la articulación de nuevas áreas del conocimiento e innovación con las prioridades nacionales y regionales que son factibles por la diversidad que nos caracteriza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brovetto, J. (2008). *Espacio Común de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Revista Educación Superior, nueva época, año 13, n.º 1, febrero 2008. IESALC-UNESCO, Caracas.

Didou, S. (2007). *Reconocimiento de títulos, movilidad y convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe*. En: Sylvie Didou (coordinadora). Experiencias de Convergencia de la Educación Superior en América Latina. CINESTAV; UNESCO, México.

Didou, S. (2006). *Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas*. En: IESALC-UNESCO. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005. IESALC-UNESCO, Caracas.

Didou, S. y Gérard Etienne (editores) (2009). *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas, perspectivas latinoamericanas*. IESALC-UNESCO-CINVESTAV-IRD. México.

Didriksson, A. et. al. (2009). *De la privatización a la mercantilización de la educación superior*. IISUE-UNAM, México.

Didriksson, A. (1996). *Reformulación de la cooperación internacional en la educación superior de América Latina y el Caribe*. Mím. CRESALC-UNESCO.

García Guadilla, C. (1998). *La integración académica en América Latina, principales asociaciones, redes y programas*. En: Roberto Rodríguez (coordinador). La Integración Latinoamericana y las Universidades. Colección UDUAL n.º 8, México, 1998.

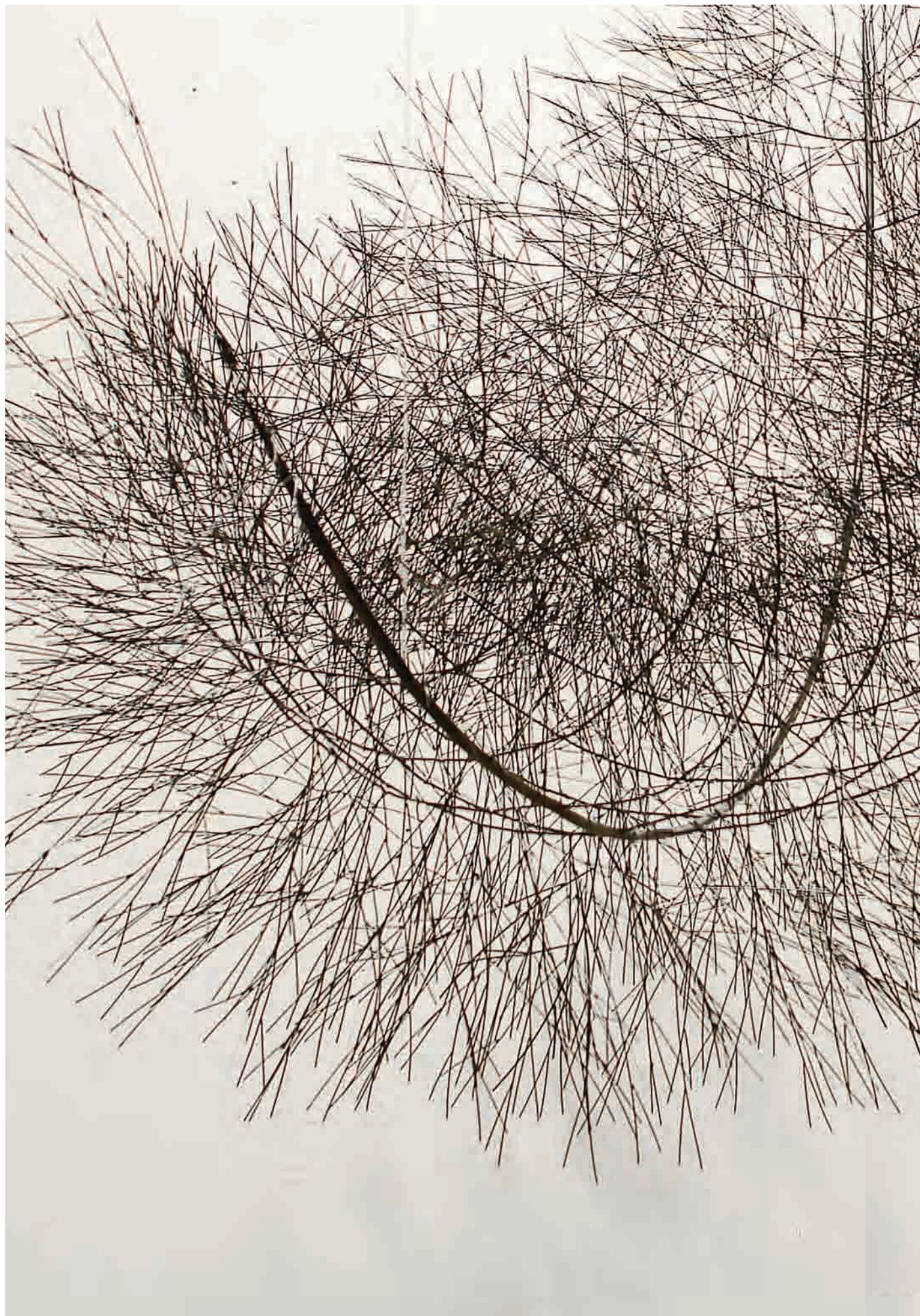
Gazzola, A. L. y Didriksson, A. (editores) (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC-UNESCO, Caracas.

Herrera, A. (2008). *The social responsibility of universities in Latin America*. En: GUNI. Higher Education in the World 3: new challenges and emerging roles for human and social development. GUNI (Global University Network for Innovation), Barcelona.

Instituto de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). *Declaración de la Conferencia Regional para la Educación Superior (CRES)*. Cartagena de Indias, Colombia, 2008.

Knight, J. (2005). *Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos*. En: Hans de Wit, et. al. Educación Superior en América Latina, la dimensión internacional. World Bank, Bogotá.

Tuning América Latina. *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina; Informe final 2004-2007*. Universidad de Deusto, España, 2007.





TENDENCIAS DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL Y DOCENTE ENTRE MÉXICO Y ESPAÑA

TERESA AGUADO ODINA

Vicerrectora de Relaciones Internacionales e Institucionales de la UNED

EN EL PRESENTE ARTÍCULO SE ANALIZAN LOS FACTORES QUE HAN PERMITIDO IMPULSAR la movilidad estudiantil entre México y España como la calidad de las estructuras universitarias mexicanas y españolas, el proceso de internacionalización de las universidades, las positivas implicaciones en la carrera docente o las convocatorias de ayudas de varias instituciones. En segundo lugar, se describen los principales obstáculos para esta movilidad —la falta de valoración de la movilidad por algunos profesores o las dificultades para el reconocimiento de títulos— y cómo afrontarlos. Se describen, también, algunas medidas que sería necesario implantar para mejorar la movilidad entre los dos países, resaltando la movilidad virtual. Por último, se analizan las consecuencias que tienen para los intercambios México-España los cambios generados en las universidades españolas a partir del Proceso de Bolonia.

CATEDRÁTICA DE UNIVERSIDAD, DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LICENCIADA en Psicología Educativa. Actualmente, ocupa el cargo de Vicerrectora de Relaciones Internacionales e Institucionales de la UNED. Desempeñó actividad docente como profesora de educación primaria durante doce años y simultáneamente realizó sus estudios de licenciatura y doctorado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Comenzó su docencia universitaria en el Dpto. de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza y desde 1989 es profesora en el Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la UNED. Realizó una estancia postdoctoral como investigadora visitante en la Carleton University (Ontario, Canada) y ha sido profesora Erasmus

en la Universidad de Florencia (Italia). Su línea de investigación y docencia aborda las cuestiones sobre diversidad e igualdad en educación y la educación intercultural. Es coordinadora del Programa de Doctorado Diversidad e Igualdad en Educación y del Máster en Educación Intercultural. Actualmente dirige el Grupo INTER de investigación en Educación Intercultural (www.uned.es/grupo-inter) y coordina la INTER Network/Red INTER, financiada por la Comisión Europea a través del *Lifelong Learning Program* (2007-2010).

TENDENCIAS DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL Y DOCENTE ENTRE MÉXICO Y ESPAÑA

TERESA AGUADO ODINA

Vicerrectora de Relaciones Internacionales e Institucionales de la UNED

INTRODUCCIÓN

LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL Y DOCENTE ENTRE MÉXICO y España puede analizarse centrando la atención en cuestiones muy diversas y desde perspectivas múltiples. En mi caso, el análisis se deriva de mi experiencia como profesora de la Facultad de Educación que mantiene intercambios y colaboración con instituciones universitarias mexicanas, y del conocimiento que actualmente tengo como Vicerrectora de Relaciones Internacionales e Institucionales de la UNED. Las cuestiones en torno a las cuales se articula esta exposición van a ser cuatro: *a)* Factores que han permitido impulsar la movilidad estudiantil entre México y España; *b)* Principales obstáculos y cómo afrontarlos; *c)* Medidas a implantar para facilitar la movilidad entre los dos países; *d)* Cambios generados en las universidades españolas a partir del Proceso de Bolonia. Consecuencias para los intercambios México-España.

FACTORES QUE HAN PERMITIDO IMPULSAR LA MOVILIDAD ENTRE MÉXICO Y ESPAÑA

Los factores que han permitido impulsar la movilidad estudiantil entre México y España son prioritariamente tres.

En primer lugar, la calidad y capacidad de las estructuras universitarias mexicanas y españolas que ofrecen la materia prima básica para generar interés, proyectos conjuntos y motivación permanente para los intercambios. Es evidente que la variedad de instituciones, en términos de calidad de la oferta, es mucha en nuestros dos

países pero, también es cierto que con carácter general podemos afirmar que se trata de realidades universitarias competitivas y muy activas. Los profesores españoles están interesados en mantener intercambios con instituciones mexicanas, tanto por la ventaja del idioma común como por percibir que en este contexto el diálogo académico entre iguales es posible y enriquecedor. En el caso de los estudiantes, las oportunidades hoy por hoy son todavía demasiado escasas. Un hecho evidente es que para las universidades españolas, las mexicanas actúan como efectivo mediador y son una magnífica referencia para establecer vínculos con instituciones de otros países latinoamericanos.

En segundo lugar, el proceso de internacionalización que se ha producido en la Universidad española en los últimos tiempos con sus implicaciones para la carrera profesional del docente, la cualificación de las universidades, el reconocimiento de los estudios realizados en el extranjero y la valoración de los grupos de investigación. Esto, entre otras consecuencias, ha provocado en el profesorado la necesidad de estancias en el extranjero para poder acceder a la acreditación como docente o al reconocimiento de sexenios de investigación, y en el estudiante, un mayor interés por realizar parte de sus estudios en el extranjero ya que se flexibiliza el reconocimiento de estos estudios.

En tercer lugar, un factor que ha favorecido los intercambios son las propias convocatorias de ayudas ofertadas por instituciones como la Agencia Española de Cooperación Internacional y para el Desarrollo (AECID), el Programa ALFA de la Comisión Europea y la Fundación Carolina. Las ayudas de la AECID han permitido que grupos de profesores y estudiantes de ambos países dispusieran de financiación para desarrollar proyectos de cooperación universitaria dirigidos a la planificación de nuevas enseñanzas, a la formulación de proyectos de investigación conjuntos, y a la realización de acciones de difusión y concienciación. La flexibilidad de estas ayudas ha hecho posible adaptarse a las necesidades de los docentes y responder a proyectos viables y con dimensiones adecuadas a los equipos implicados.

El programa ALFA, orientado a favorecer intercambios entre instituciones europeas y latinoamericanas, ha permitido desarrollar proyectos conjuntos en los que redes de universidades formulan acciones de cooperación. En el caso de la UNED están siendo especialmente significativos los proyectos vinculados a la promoción de la movilidad virtual y el diseño

e implantación de títulos conjuntos de posgrado. La Fundación Carolina se ha convertido en los últimos años en un apoyo insustituible en la financiación de movilidad entre estudiantes, especialmente en el ámbito de los posgrados de calidad. Entre los másteres de la UNED que han recibido becas de la citada Fundación podemos destacar: el de formación de profesores, el de educación ambiental, el de enseñanza a distancia, y el de educación intercultural.

PRINCIPALES OBSTÁCULOS Y CÓMO AFRONTARLOS

Algunos de los obstáculos que encontramos para la movilidad entre España y México tienen que ver con la percepción y opinión de los profesores universitarios acerca de la movilidad, el reconocimiento de títulos, y, en el caso de la UNED, los prejuicios asociados a la enseñanza a distancia.

Si bien la movilidad está presente actualmente en todos los planes universitarios, forma parte nuclear del proceso de Bolonia y se propone como experiencia insustituible de aprendizaje personal y académico, lo cierto es que en el contexto español la mayor parte del profesorado no la tiene entre sus experiencias académicas ni profesionales. Esto es así por diversas razones, siendo una muy importante la generacional. Los profesores universitarios españoles que se formaron y accedieron a la carrera profesional ya en democracia, aprendieron inglés y tuvieron la oportunidad de salir al extranjero. En algunas instituciones como la UNED se exigía una estancia en otra universidad para poder renovar el contrato.

En estos momentos la situación ha cambiado radicalmente, las nuevas generaciones de profesores se plantean las estancias en el extranjero como una obligación para su formación y una exigencia para la acreditación. Sin embargo, hay un grueso importante de profesores, especialmente en algunas áreas, que no valoran la movilidad como parte del proceso de enseñanza de sus estudiantes, y que no se ven a sí mismos realizando una estancia fuera de su propia institución. Las consecuencias de esto son evidentes, la movilidad se convierte en algo retórico de lo que se habla y se escribe pero, con poca incidencia práctica en términos de número de estudiantes y profesores que participan en la misma.

El reconocimiento de los títulos y de los créditos de formación cursados en otras instituciones es un obstáculo decisivo para los estudiantes que participan en programas de movilidad. El Espacio Europeo de Educación Superior es una realidad como concepto y se ha llenado de contenido al establecer unas reglas comunes para los títulos en este ámbito. Sin embargo, está por ver si este espacio se sigue construyendo en lo que se refiere al reconocimiento real de las titulaciones y créditos cursados en instituciones de países diferentes. De momento, el éxito está asociado a la movilidad generada por el Programa Erasmus, que ha demostrado que realmente existe un espacio europeo al hacer posible que profesores y estudiantes se muevan por él.

Ahora el reto está en el Espacio Iberoamericano de Educación Superior, primero hay que concebirlo y después, construirlo a base de hacer posible la movilidad. En este sentido, algunas acciones como las becas CRUE-Santander muestran cómo el modelo europeo puede aplicarse con éxito en el espacio iberoamericano en lo que respecta a gestión y reconocimiento de créditos. La UNED ha participado este año en este programa de becas gracias a un convenio de colaboración con la Universidad Veracruzana (México).

La modalidad de enseñanza a distancia ha estado asociada en el contexto mexicano a baja calidad, y escasa valoración a nivel de reconocimiento de las enseñanzas y títulos impartidos. Durante años ha existido una lista de instituciones a distancia cuyas enseñanzas no estaban siendo reconocidas por las autoridades académicas mexicanas, la UNED se encontraba entre ellas. Esta situación se va modificando y actualmente, el CONACID reconoce los títulos de la UNED. No obstante, aún se dan casos de estudiantes cuyo título de la UNED no es reconocido por su institución mexicana. Por otra parte, debemos admitir que en esta modalidad también hay que discriminar en función de la calidad, y en el marco de la EADTU estamos trabajando en la elaboración de un sistema de indicadores de calidad para la enseñanza a distancia.

MEDIDAS A IMPLANTAR PARA FACILITAR LA MOVILIDAD ENTRE LOS DOS PAÍSES

No cabe duda que superar los obstáculos que acabamos de enumerar es fundamental para facilitar la movilidad entre México y España. Desde la perspectiva de una universidad semipresencial, una medida que existente y que convendría potenciar es la movilidad virtual.

Entendemos por movilidad virtual la posibilidad de estudiar en un programa a nivel local, nacional o internacional relacionado con el área de formación del estudiante, a través de la metodología de la educación a distancia y virtual, un periodo corto de estudios o unas materias determinadas. El reconocimiento académico de los créditos o materias es asumida por la universidad de origen.

Para muchos estudiantes la movilidad física es inaccesible, ya sea por razones personales, profesionales, geográficas... De hecho, se constata que algunos estudiantes participan intensamente en programas de movilidad mientras que la mayoría no puede beneficiarse de dicha experiencia. La movilidad virtual hace accesible una experiencia en otra universidad gracias al uso de las plataformas virtuales combinadas con estancias breves en la universidad de destino. Esta modalidad se ha puesto en práctica en la UNED a través del Proyecto Net-Active vinculado a estudios de posgrado. Sería necesario generalizar estas experiencias incorporando esta fórmula a todas las convocatorias de ayudas de movilidad (por ejemplo, becas AECID, Fundación Carolina, etc.).

La Comisión Europea ha introducido esta forma de movilidad dentro del proceso de Bolonia (e-Bologna) a través del programa e-Learning que fomenta la alfabetización digital y los campus europeos virtuales.

Esta modalidad de intercambio favorece la formulación de títulos conjuntos entre varias instituciones ya que flexibiliza la forma en que estudiantes y profesores pueden participar y moverse entre instituciones que comparten una oferta formativa. Un ejemplo es el Máster en Educación Intercultural, diseñado y desarrollado conjuntamente por la UNED y la Universidad Veracruzana Intercultural de México (www.uned.es/grupointer).

CAMBIOS GENERADOS EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS A PARTIR DEL PROCESO DE BOLONIA. CONSECUENCIAS PARA LOS INTERCAMBIOS MÉXICO-ESPAÑA

Como ya se ha señalado anteriormente, el Proceso de Bolonia ha supuesto asumir formalmente y generalizar la movilidad de estudiantes y profesores como práctica inherente al proceso formativo. Para muchos profesores ha supuesto una auténtica metamorfosis, en cuanto a que ha convertido las estancias en otras instituciones en algo valioso y legítimo, y reconocido en las acreditaciones y en los expedientes académicos.

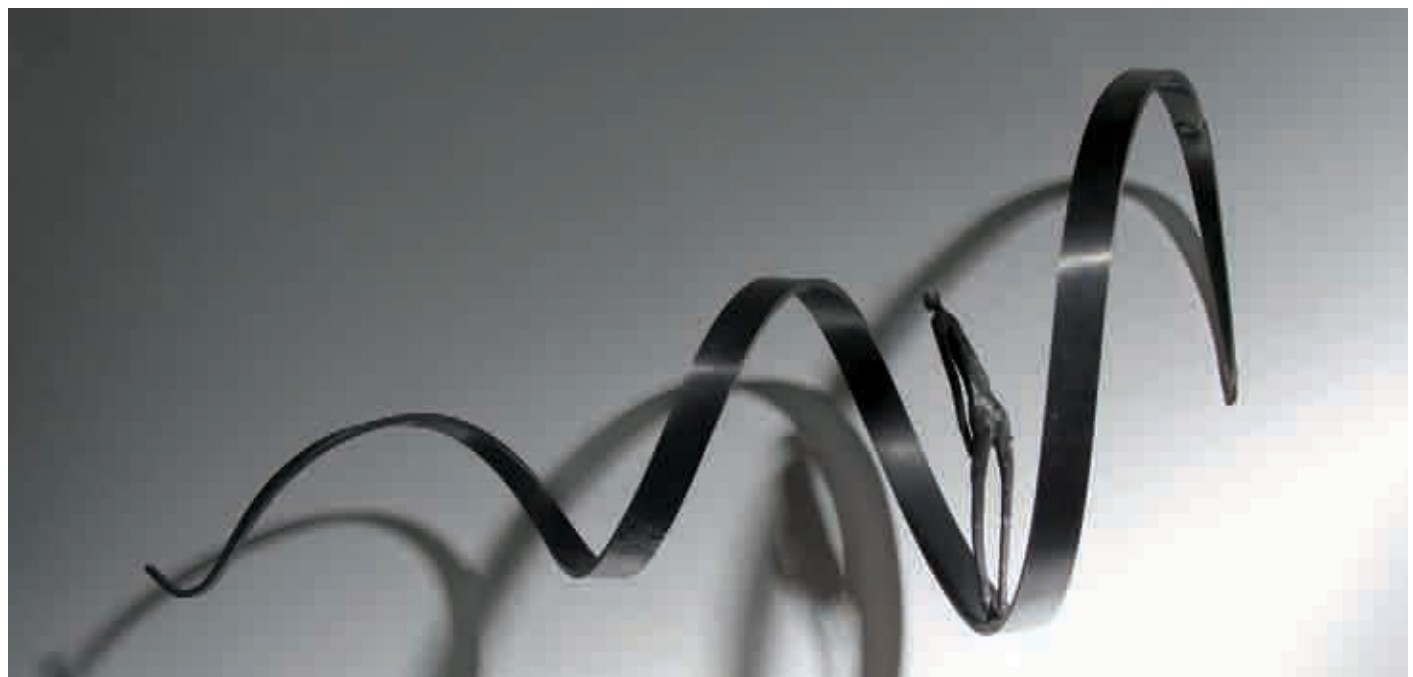
Se ha incrementado la demanda de movilidad por parte de los estudiantes y profesores pero, esto no ha ido asociado a mejores recursos

que permitan una respuesta adecuada por parte de las universidades a dicha demanda.

Entre otras dificultades encontramos las que se refieren al reconocimiento de créditos, a los procesos administrativos, y a la información. Respecto al reconocimiento de créditos, ya hemos mencionado las reticencias que aún encontramos para que algunos profesores acepten contratos de estudios en los que las asignaturas no coinciden exactamente dado que son de planes de estudios de instituciones diferentes. Es preciso que la Universidad asuma su responsabilidad en esta tarea de formalizar el reconocimiento de créditos frente a la antigua convalidación.

Los procesos administrativos son por naturaleza poco flexibles, y a veces responden a formas de recoger y gestionar la información inmovilistas, sin tener en cuenta las necesidades emergentes. Esto es lo que está sucediendo con la gestión de la movilidad de estudiantes, así, a modo de ejemplo, quizás fuera conveniente que por fin haya una pestaña en la aplicación informática de matriculación y calificación que recoja la categoría *movilidad*. Por otro lado, los servicios administrativos están dedicados al programa Erasmus, el cual absorbe todas las energías y recursos. Es difícil en esa situación animarse a incorporar nuevos programas de intercambio. De momento, cada uno de nosotros encuentra las vías secundarias por las que hacer posible la matriculación y reconocimiento de los estudiantes enviados o recibidos desde otras instituciones, así como la participación en intercambios iberoamericanos.

A pesar de todas las dificultades, no deberíamos olvidar que la experiencia vital y académica de realizar una estancia en otra institución nos permite asomarnos a otra realidad, a otras formas de interpretar las ideas, las palabras, los conceptos; nos enseña sobre cómo aprender con otros y cómo saber algo más de nosotros mismos. Para muchos de nosotros este intercambio se convierte en una experiencia personal insustituible y dedicamos todo nuestro esfuerzo y capacidad en hacerla posible. Si queremos hacerla factible para muchos y no sólo para algunos pocos, no nos queda más remedio que ponerle imaginación y establecer programas de movilidad lo suficientemente flexibles, capaces de albergar la diversidad de participantes y la complejidad de las realidades que se entrecruzan.



LOGROS Y RETOS DE LA MOVILIDAD TRANSATLÁNTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA EN MÉXICO

MAGDALENA BUSTOS AGUIRRE

Coordinadora de Programas Internacionales de la Universidad de Guadalajara de México

A PARTIR DE LA EXPERIENCIA ACUMULADA POR LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, en el artículo se reflexiona sobre los factores que han propiciado la movilidad transatlántica (idioma común, vinculación a través de los becarios egresados o el proceso de Bolonia) y sobre las restricciones a la movilidad docente y estudiantil entre España y México (financiamiento, restricciones migratorias, mutuo desconocimiento de las fortalezas académicas de las instituciones). El artículo finaliza con varias propuestas dirigidas a mejorar la movilidad académica como la realización de encuentros que permitan la interacción entre los gestores de la cooperación e internacionalización de las instituciones de ambos países, que se brinde continuidad a los programas de colaboración ya existentes, y que se diseñen nuevos programas de movilidad con esquemas innovadores.

L ICENCIADA EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS, MAESTRA EN MERCADOTECNIA Y Diplomada en literatura irlandesa e inglesa. Actualmente ocupa el cargo de Coordinadora de Programas Internacionales en la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización de la Universidad de Guadalajara, donde ha trabajado desde febrero de 2005. Ha laborado en otras instituciones de educación superior desempeñándose como Coordinadora del Programa Curricular de Mercadotecnia, Jefa de Departamento de Comercio Internacional y Relaciones Internacionales, así como Jefa del Departamento de Intercambio Académico. Formó parte del Consejo Directivo de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional de enero de 2003 a julio de 2007. Ha impartido cursos a nivel de licenciatura, maestría y educación continua sobre temas de mercadotecnia, comercio internacional, cultura y protocolo de negocios, y relaciones internacionales. Desde 1998 ha participado como ponente en seminarios y reuniones de diversas asociaciones, tanto nacionales como internacionales, y ha impartido conferencias y talleres sobre diversos aspectos del intercambio académico, la comunicación intercultural y la interacción con otras culturas a estudiantes, profesores, funcionarios universitarios y diplomáticos.



LOGROS Y RETOS DE LA MOVILIDAD TRANSATLÁNTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA EN MÉXICO

MAGDALENA BUSTOS AGUIRRE

Coordinadora de Programas Internacionales de la
de la Universidad de Guadalajara de México

LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA TIENE UNA LARGA tradición de cooperación con universidades españolas como lo evidencia la firma en 1983 del convenio de colaboración académica con la Universidad de Oviedo. A este primer convenio le siguieron el firmado con la Universidad de Valladolid en 1989, con la Universidades del País Vasco y la Universidad Central de Barcelona en 1991, con la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Salamanca, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Sevilla en 1992, creciendo constantemente año a año hasta contar en 2010 con 41 instituciones socias en España.

Esta creciente colaboración entre la Universidad de Guadalajara y las universidades españolas se debe tanto al interés institucional y a la relevancia que la internacionalización y la cooperación académica con instituciones extranjeras siempre ha tenido, como a la existencia de los siguientes factores de impulso a la movilidad transatlántica:

- a) La presencia de un idioma común como lengua materna siempre será un factor importante en la colaboración entre pares académicos, ya que permite trabajar y compartir proyectos de investigación y de docencia con mucha mayor facilidad que cuando se hace a través de un segundo o tercer idioma.
- b) Los becarios que egresan de posgrados de instituciones españolas, principalmente aquellos que pertenecían a las universidades mexicanas o se incorporaron a ellas, han sido una fuente constante de vinculación entre académicos de ambos continentes.
- c) Los cambios en el sistema educativo español impulsados por el Proceso de Bolonia:
 - Mayor compatibilidad entre los ciclos escolares de ambos países al pasar de dos ciclos oficiales en España (licenciatura y doctorado) a tres (licenciatura, grado o maestría y doctorado).
 - Modificaciones de los sistemas de evaluación de los estudiantes al cambiar de una evaluación final única a un método de evaluación continua más similar a la dinámica utilizada en la mayoría de las instituciones educativas en México.
 - Mejor y mayor información sobre los créditos académicos y como pueden ser transferidos e interpretados.
- d) La existencia en los últimos 20 años de programas de colaboración con financiamiento que permitieron que miles de estudiantes, profesores y gestores de ambos países tuvieran la oportunidad de conocer de cerca las instituciones del otro lado del atlántico, a través de una movilidad corta o de la realización de estudios de posgrado.

En relación al punto anterior, vale la pena mencionar que estos programas han contribuido a generar mayor interés y conocimiento entre las contrapartes académicas en ambos continentes, y han sido el detonante de muchos otros proyectos de cooperación emprendidos a nivel bilateral entre las universidades.

Entre estos programas destacan los promovidos por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) como el Intercampus, el Programa de Incorporación de Doctores Españoles y el Programa de Cooperación Interuniversitaria en todas sus versiones; el Programa de Intercambio y Movilidad Académica de la Organización de Estados Ibe-

roamericanos (OEI); los promovidos por la Comisión Europea como ALFA, ALBAN; y recientemente las ventanas de cooperación externa de Erasmus Mundos; y la firma de convenios entre asociaciones y conferencias de rectores, como es el caso del hermanamiento entre la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES) y la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE).

Ahora bien, si se considera que las relaciones académicas entre México y España han pasado de una etapa de conocimiento y exploración a otra de mayor cooperación y trabajo conjunto, como bien lo demuestran los frutos y acciones existentes, será menester revisar y rediseñar en concordancia los programas de cooperación que pretendan continuar impulsando estas acciones. Esto significa principalmente dos cosas, en primer lugar que los programas debieran ser diseñados considerando las necesidades y puntos de vista de todos los involucrados, ya que muchas de las universidades mexicanas están en disposición de asumir el compromiso de colaboración al mismo nivel que las instituciones españolas, y en segundo término, que es deseable que las convocatorias y programas se muevan hacia una simplificación burocrática y administrativa aprovechando las nuevas tecnologías y las posibilidades que éstas brindan.

En contraposición a los factores de impulso a la colaboración académica binacional mencionados, existen también una serie de restricciones a la movilidad docente y estudiantil entre España y México que vale la pena señalar. El primero y el más importante es el del financiamiento. Si bien existen y han existido una serie de programas que financian las actividades de cooperación entre ambos países, mencionados en párrafos anteriores, este financiamiento siempre es limitado y, por esta misma característica, hace un filtrado de quienes pueden, es decir, la posibilidad de participación elimina a aquellos que requieren de mayor financiamiento.

Este aspecto es grave en el caso de estudiantes, ya que sólo pueden beneficiarse a nivel personal y profesional de una estancia en el extranjero aquellos que pertenecen a las clases económicamente más favorecidas y que por tanto, están en condiciones de aportar los recursos complementarios necesarios. Esto no sólo elimina las posibilidades de estudiantes brillantes pero con pocos recursos económicos, sino que además contribuye a profundizar la brecha entre los niveles socioeconómicos en México.

Para las iniciativas de movilidad docente las perspectivas son diferentes, ya que existe el interés, compromiso y respaldo de sus universidades para estas actividades, así como el consecuente financiamiento complementario necesario.

Otro de los factores que limita de forma importante la movilidad de estudiantes y profesores entre ambos países es el relacionado con las políticas y restricciones migratorias, aspecto que, a pesar de escapar de las buenas intenciones y proyectos entre las instituciones académicas, vale la pena señalar. Constituye un obstáculo real y permanente a la movilidad, en particular a la estudiantil, dañando seriamente a quienes pretenden realizar una estancia de un semestre o año escolar, durante el curso de sus estudios universitarios, a través de los convenios de intercambio existentes entre instituciones españolas y mexicanas. Este obstáculo está materializado principalmente en la dificultad para obtener una visa de estudiante. A los interesados se les pide demostrar que cuentan con ingresos mensuales, para toda su estancia, superiores a los que obtiene el promedio de la clase trabajadora en España. Desde el punto de vista particular de quien escribe, los estudiantes que van de intercambio a una institución extranjera por un semestre o año académico son quienes en menor medida constituyen un

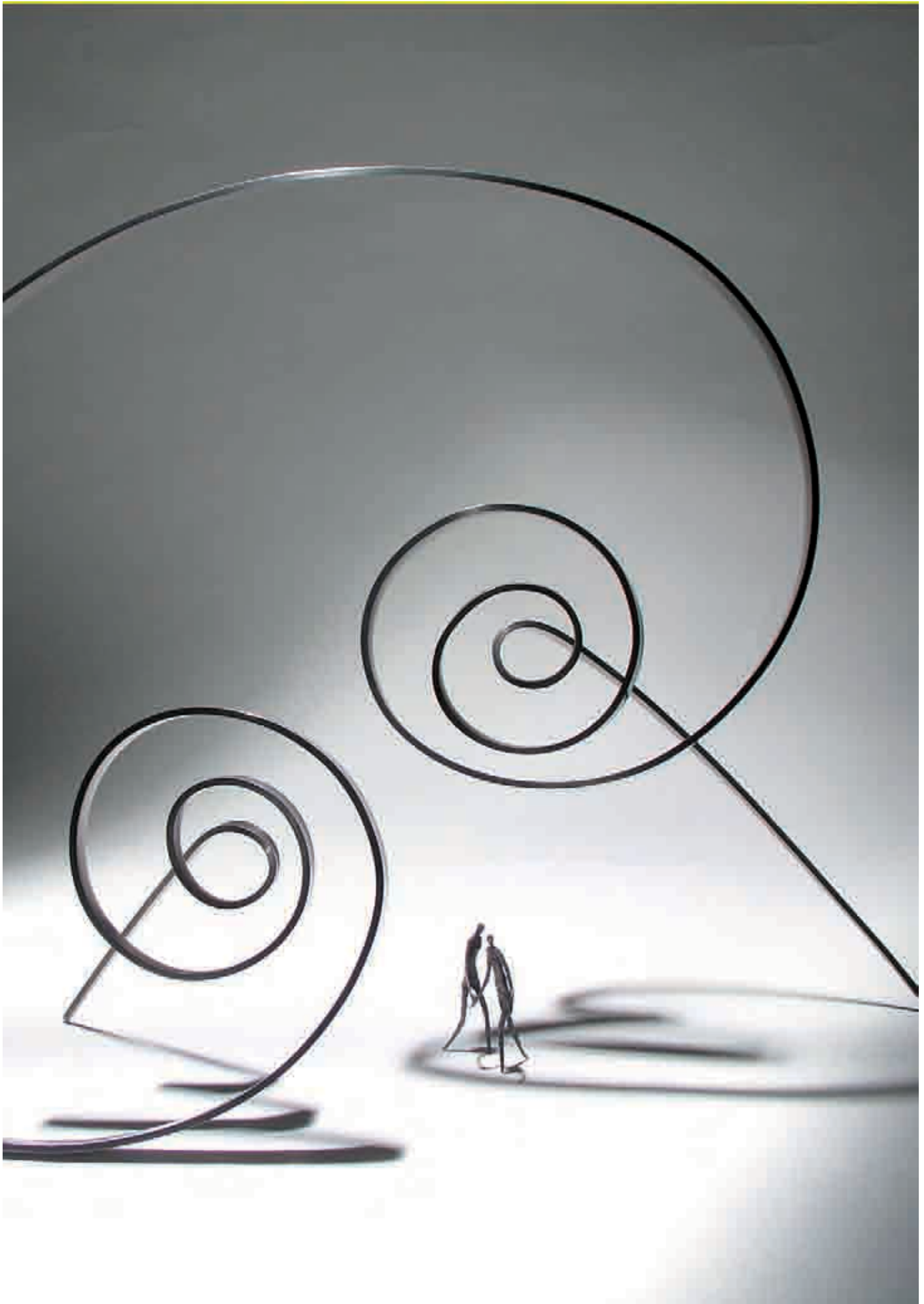
riesgo migratorio, porque entre sus objetivos de corto plazo está el regresar a su país para concluir sus estudios universitarios.

Existen además dos elementos que restringen la movilidad de estudiantes y que son inherentes a las propias universidades: el mutuo desconocimiento de las fortalezas académicas y, en el caso de la Universidad de Guadalajara, la demanda excesiva de estudiantes para realizar movilizaciones semestrales en unas pocas instituciones, sin considerar las muchas opciones que existen a través de los convenios de colaboración que se tienen firmados con 41 universidades españolas.

Si bien la movilidad docente y estudiantil entre México y España tiene indicadores muy favorables, hay algunas acciones que se pueden tomar para incrementarla en cantidad y calidad. En primer lugar, es deseable que se realicen más eventos como el *"Encuentro México - España sobre Educación Superior"* organizado por la AECID y la ANUIES en mayo de este año, y otros que permitan la interacción entre los gestores de la cooperación e internacionalización de las instituciones de ambos países, como pudieran ser misiones académicas y foros, a fin de propiciar un intercambio de experiencias y conocimientos entre ambas comunidades universitarias.

Otra actuación importante es que se brinde continuidad a los programas de colaboración existentes, y que se diseñen nuevos programas de movilidad con esquemas innovadores que tomen en consideración las necesidades e intereses de las comunidades académicas de ambos países. En este último punto, sería importante que los programas que fomenten y promuevan la movilidad de estudiantes de posgrado e investigadores se inserten en redes temáticas bien definidas y enfocadas a la generación de conocimiento y consolidación de investigadores de alto nivel. En cambio aquellos destinados a la movilidad del pregrado deberían ser más bien masivos, y tener como objetivo que el mayor número de estudiantes gocen de una experiencia internacional durante sus estudios universitarios de primer ciclo.

En conclusión, la movilidad universitaria entre España y México ha crecido de forma favorable en los últimos veinte años, contribuyendo al mejor entendimiento entre los dos países y a la consolidación de un espacio común de educación superior; aún persisten muchos retos y limitantes, pero bajo la perspectiva de la colaboración alcanzada, son superables y vale la pena hacerles frente.



ESPACIO COMÚN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO (ECOES)

RINA MARÍA MARTÍNEZ ROMERO

Asesora de la Secretaría de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

ROSAURA RUIZ GUTIÉRREZ

Asesora de la Secretaría de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

EDUARDO PEÑALOSA CASTRO

Jefe del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

EL ARTÍCULO ANALIZA LA CREACIÓN DE ESPACIOS COMUNES DE EDUCACIÓN COMO modo de promover la calidad de la educación, realizar actividades de movilidad académica, y favorecer la armonización entre programas académicos. Tras examinar algunos de los más relevantes, entre ellos el Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior, se realiza un estudio pormenorizado del Espacio Común de Educación Superior de México (ECOES): su origen y propósitos, las entidades participantes, su estructura, su normatividad, y sus programas y convocatorias prioritarios (movilidad estudiantil, investigaciones conjuntas y postgrados compartidos, la educación a distancia y la red de bibliotecas digitales).

RINA MARÍA MARTÍNEZ ROMERO

DOCTORA EN PSICOLOGÍA POR LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (ESPAÑA). Ha sido profesora invitada por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) durante los cursos académicos 1998-1999 y 1999-2000, y por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, en el curso académico 2009-2010. Es profesora de carrera, titular, en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Desde 1991 a la fecha, ejerce como profesora de la Facultad de Psicología de la UNAM. Trabajó en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey-Campus Estado de México, de 2002 a 2004. Fue asesora de la Secretaría de Desarrollo Institucional-UNAM, de 2004 a 2008, sobre temas de educación superior y sociedades del conocimiento, reformas académicas y educación a distancia. Es Editora Asociada en Latinoamérica de la revista *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development* desde 2006. Actualmente es la Coordinadora del Centro de la UNED en México.

ROSAURA RUIZ GUTIÉRREZ

DOCTORA EN CIENCIAS POR LA FACULTAD DE CIENCIAS de la UNAM. Desarrolló su estancia posdoctoral en la Universidad de California (Irvine), y ha sido profesora invitada de las misma Universidad y de la Universidad del País Vasco. Es profesora de carrera, titular, de la Facultad de Ciencias de la UNAM. Fue secretaria de Desarrollo Institucional de la UNAM de 2004 a 2010. Ha sido Secretaria Ejecutiva del Espacio Común de Educación Superior de México (ECOES) de 2005 a 2010; Presidenta de la Academia Mexicana de Ciencias de 2008 a 2010; Directora General de Estudios de Postgrado de la UNAM de 2000-2004. Es Asesora experta de la Organización de Estados

Iberoamericanos (OEI) en el área de educación y ciencia y la educación superior. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores desde 1985. El tema central de su investigación es el estudio de las teorías evolutivas, que ha abordado desde las perspectivas científica, histórica y filosófica. Ha realizado también investigación en torno a la ciencia y la educación superior. Autora y coautora de diversas publicaciones. Entre sus libros más recientes se encuentran: Ruiz, R. y Rodríguez, J. M. (2009) (introducción y traducción), *Charles Darwin, Alfred Russel Wallace, Selección natural: tres fragmentos para la historia*, y Ruiz, R., Martínez, R. y Valladares, L. (2010) *Innovación en la educación superior: hacia las sociedades del conocimiento*.

EDUARDO PEÑALOSA CASTRO

DOCTOR EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL Desarrollo por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Previamente tuvo los grados de Licenciado y Maestro en Psicología por la misma institución. Cuenta con diversas publicaciones especializadas acerca de temas de cognición, aprendizaje complejo y educación, así como de los procesos de aprendizaje en entornos mediados por tecnologías. Ha intervenido como ponente y conferencista en reuniones especializadas en estos temas en México y otros países. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores. Actualmente es el Jefe del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la UAM y coordina la línea de investigación: *Comunicación educativa en sistemas abiertos y a distancia*, en la unidad Cuajimalpa. Ha sido docente e investigador en la UNAM y la UAM, entre otras universidades. Ha participado en la formación de recursos humanos en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado en Psicología Educativa y del Desarrollo, en Educación en Ciencia e Ingeniería de la Computación en la UNAM, la UAM, la UPN. Ha colaborado en la construcción de planes y programas de estudio, así como en la creación de infraestructura para la educación mediada por tecnologías. Ha sido asesor en temas educativos en la SEP, la Secretaría de Salud, y ha formado parte de jurados, consejos consultivos y académicos en diversas instituciones.



ESPACIO COMÚN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO (ECOES)

RINA MARÍA MARTÍNEZ ROMERO

Asesora de la Secretaría de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

ROSAURA RUIZ GUTIÉRREZ

Asesora de la Secretaría de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

EDUARDO PEÑALOSA CASTRO

Jefe del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

INTRODUCCIÓN

LOS PROCESOS DE FLEXIBILIDAD E INNOVACIÓN CURRICULAR QUE SE HAN DESARROLLADO en las últimas décadas han permitido la conformación de nuevas estructuras para la formación profesional de los estudiantes en el mundo. Esto ha supuesto diversificar las opciones de vida de las personas, ya que cuentan con una amplia gama de oportunidades para aprender, profundizar en sus conocimientos, y especializarse en varias áreas de conocimiento, además de aprender a lo largo de la vida.

Las reformas académicas de las universidades e instituciones de educación superior se están sentando en las bases de la innovación, y están reformulando las ofertas académicas a partir de ciertos principios como la movilidad académica, el incremento de la calidad educativa, la armonización, y la internacionalización de los estudios. Todas estas reformas y adecuaciones curriculares tienen una referencia común, el Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior.

Los espacios comunes de educación superior que se están conformando mundialmente tienen como base compartir fundamentos epistemológicos, teóricos, metodológicos y prácticos mediante políticas públicas de educación, que buscan la mayor pertinencia social de la educación para promover y desarrollar nuevas formas de educación sustentadas en el intercambio y la convergencia académicas.

En este sentido, se busca fortalecer la educación superior para apoyar de forma sustantiva el desarrollo de los países o regiones que los crean y desarrollan. Esto ha supuesto el establecimiento de líneas claras de diálogo entre diversos sectores (políticos, culturales, educativos, económicos...) de las naciones, teniendo a la equidad como uno de los ejes rectores para el acceso al conocimiento.

ANTECEDENTES

La creación de espacios comunes de educación, en general, buscan promover la calidad de la educación, realizar actividades de movilidad académica (que puede comprender movilidad de profesores e investigadores y de estudiantes, aunque la mayoría se han centrado en esta última), y la armonización entre programas académicos.

En este sentido, son diversos los espacios comunes que se han conformado en los últimos 20 años, y que constituyen, actualmente, una amplia gama de formas de relación y de cooperación entre instituciones educativas de varias regiones del mundo. La Organización Universitaria Interamericana (OUI) (<http://www.oui-iohe.org/campus/eles/espacios-comunes/>) ha integrado varios de ellos:

- Espacio Común de Educación Superior de América Latina, el Caribe y la Unión Europea (ALCUE).
- Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- Espacios de Educación Superior Asia-Pacífico (APAIE Y UMAP):
 - *Asia-Pacific Association for International Education (APAIE)*

- *University Mobility in Asia And The Pacific Rim (UMAP)*.

Por otra parte, es posible identificar esfuerzos como los dos Encuentros Internacionales de Rectores de UNIVERSIA. El primer Encuentro Internacional de Rectores se llevó a cabo en la Universidad de Sevilla (España), los días 19 y 20 de mayo de 2005, y el segundo Encuentro Internacional de Rectores se realizó en la Ciudad de Guadalajara (México), los días 31 de mayo y 1 de junio de 2010. El principal objetivo de ambos fue la conformación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (<http://encuentro2005.universia.net>; <http://encuentroguadalajara2010.universia.net>; Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2007).

Es de cabal importancia señalar que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, en las tres ediciones (UNESCO, 2002, 2004 y 2007) del *Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education* que ha realizado, ha desarrollado criterios y elementos de consideración acerca de la educación superior en temas relacionados con los procesos de internacionalización de la educación, la responsabilidad social de la misma, los mecanismos y las formas de acreditación, la calidad educativa, la adopción del Proceso de Bolonia, las demandas de las sociedades del conocimientos en los procesos de formación profesional... Procesos todos ellos directamente relacionados con la conformación de los espacios comunes de educación superior.

Cabe hacer notar entonces, que una de las ventajas de estos espacios comunes es que se están conformando a partir de las Conferencias de Ministros de Educación y de las aprobaciones de los Jefes de Estado y de Gobierno de los distintos países. Esto ha permitido trascender en gran medida los periodos y procesos administrativos de toma de decisiones, y permanecer como políticas educativas para los países que las aprueban y asumen.

Se trata entonces de procesos educativos que van tomando fuerza de forma extraordinaria en el mundo y que cada vez adoptan más seguidores.

Tal es el caso de México. Teniendo en cuenta varias iniciativas, pero fundamentalmente el Espacio Europeo de Educación Superior, que ha tomado como referencia tanto en términos de

calidad, movilidad y procesos de armonización de programas educativos, como en logros y alcance conseguido desde su formación, ha conformado el Espacio Común de Educación Superior (ECOES).

El proceso de Bolonia se inició como una declaratoria de intenciones y actualmente es un referente obligado para cualquier política educativa de los países que buscan un mayor desarrollo a partir de los procesos de internacionalización de la educación superior que ofertan. Es por ello que ha superado el marco educativo y tiene una clara incidencia en las políticas públicas de los sistemas políticos de los países que la toman como base.

EL PROCESO DE BOLONIA

La Declaración de la Sorbona de 1998 constituye el principal antecedente del denominado Proceso de Bolonia que permitió la suscripción de la Declaración de Bolonia en 1999 por parte de varios ministros europeos de educación. En ésta se sentaron las bases generales de lo que se ha conformado como el referente mundial, desde entonces, para el desarrollo y establecimiento de los procesos de convergencia para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, que debe instrumentarse formalmente este año 2010 (http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf; Spechhia, Imhof y Manita, 2010).

Esta intención y visión de convergencia se ha ido estructurando y consolidando mediante varios procesos y mecanismos que se han traducidos por ejemplo, con relación a las titulaciones, en formas de homologación y acreditación de programas educativos, en el proceso de la armonización o sintonización, en las cualificaciones, en el proceso de reconocimiento mutuo de las titulaciones, incluso de las dobles titulaciones o titulaciones conjuntas.

El seguimiento de ambas declaraciones se ha hecho de forma permanente desde su inicio, reafirmando sus objetivos, avances e innovaciones educativas a partir de las **Declaraciones de las Conferencias de Ministros participantes en el proceso de Bolonia desde 1998 al 2009:**¹

- **Declaración de La Sorbona. 25 de mayo de 1998.**
Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior.
- **Declaración de Bolonia. 19 de junio de 1999.**
Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior.
- **Comunicado de Praga. 19 de mayo de 2001.**
Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior.
- **Declaración de Berlín. 19 de septiembre de 2003.**
Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior.
- **Declaración de Bergen. 19-20 de mayo de 2005.**
Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior.
- **Declaración de Londres 17-18 de mayo de 2007.**
Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior.

¹ <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica>

- **Declaración de Leuven/Louvain-la-Neuve, 28-29 de abril de 2009.**

Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior.

El aniversario del Proceso de Bolonia se llevó a cabo los días 11 y 12 de marzo de 2010 y están anunciadas las próximas conferencias de ministros para 2012, 2015, 2018 y 2020, en las que se plantea contar con diversos elementos (sociales, educativos, políticos, culturales...) que permitan ir evaluando el proceso desde sus inicios, su desarrollo e instrumentación.

Entre las consideraciones más importantes de la Declaración de Bolonia cabe destacar que para desarrollar un marco común de referencia en la educación superior europea, se debe llevar a cabo las siguientes cuestiones: (http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf; *Confederation of European Union Rector's Conferences*, 2001):

- La adopción de un sistema legible y comparable de titulaciones.
- La adopción de un sistema basado en dos ciclos principales: diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado).
- El establecimiento común de un sistema de créditos.
- La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior.
- La promoción de la movilidad y remoción de los obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo.

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

La Unión Europea ha ido asumiendo compromisos y superando retos diversos desde la Declaración de Bolonia (19 de junio de 1999) con el fin de conformar una sólida estrategia que permita que las universidades europeas cuenten con reglas y procedimientos comunes que posibiliten el establecimiento de convenios de colaboración educativa entre ellas, y también con universidades no pertenecientes a la Comunidad Europea. Asimismo busca potenciar su capacidad competitiva a través de la internacionalización de las universidades.

De esta forma, lo que empezó con la creación de un *Área Europea de Educación Superior* en la que las prioridades eran la movilidad de los ciudadanos y la capacidad para obtener empleo, se ha convertido en el denominado *Espacio Europeo de Educación Superior* que actualmente es un referente en la educación superior en temas de calidad, armonización, pertinencia social y movilidad académica (Santos, 2005; Specchia, Imhof y Manita, 2010).

El Espacio Europeo de Educación Superior se ha constituido en un proceso complejo de convergencia educativa que tendrá vigencia y validez a partir del 2010.

Entre algunas de las políticas centrales que lo sustentan, podemos enumerar las siguientes:

- La cooperación y la movilidad son procesos indispensables para el desarrollo educativo.

- Las universidades son pilares fundamentales para promover el desarrollo y la transferencia del conocimiento.
- Las sociedades mejor formadas e informadas pueden hacer frente, con mayor éxito, a los problemas de relevancia nacional.
- Las universidades pueden apoyar las estrategias de crecimiento y empleo a partir de los procesos de innovación educativa.

EL ESPACIO COMÚN DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE MÉXICO

La tendencia a la mundialización se acentuó hacia finales del siglo xx en los ámbitos económico y político, pero también en el ámbito educativo.

En el contexto latinoamericano, en 1999 se realizó la cumbre de Río, en la cual se planteó el compromiso de establecer una cooperación dinámica en materia de educación e investigación entre países de América Latina y el Caribe y la Unión Europea.

Un segundo momento importante fue la realización de la Cumbre Birregional, celebrada en Guadalajara, México en mayo de 2004. En ella se afirmó necesidad de construir un espacio educativo en el que participaran instituciones educativas birregionales del nivel superior con el fin de sumar esfuerzos en cuanto a la oferta y la conformación de redes universitarias orientadas al intercambio, la cooperación, la movilidad, el reconocimiento de planes de estudios, el intercambio de casos de éxito en relación con la gestión de la educación superior, así como en educación a distancia.

En el contexto nacional también se dio una gran voluntad para participar en este tipo de iniciativas, dada la convicción de que esta cooperación contribuye a la mejora de la calidad y la formación de recursos humanos. Este movimiento, al igual que el Proceso de Bolonia, tuvo una gran influencia en la creación del Espacio Común de Educación Superior en México, el cual parte de dos premisas fundamentales:

- La educación pública constituye el fundamento de la vida democrática del país, pues en ella se sustenta la exigencia social de alcanzar la equidad y la libertad en la formación de las personas.
- La distribución generalizada de la educación como bien público se traduce en la igualdad de oportunidades de desarrollo para todos los miembros de una sociedad.

ORIGEN

El Espacio Común de Educación Superior (ECOES) de México fue constituido por iniciativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), en septiembre de 2004. Y desde entonces hasta ahora, ha representado una extraordinaria forma de promover la movilidad estudiantil en el territorio nacional.

El ECOES fue creado en la Ciudad de México el 28 de septiembre de 2004 mediante la firma de un convenio general de colaboración por ocho Rectores de Instituciones de Educación Superior (IES) públicas:

1. La Universidad Nacional Autónoma de México.
2. El Instituto Politécnico Nacional.
3. La Universidad Autónoma Metropolitana.
4. La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
5. La Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
6. La Universidad Autónoma de Sinaloa.
7. La Universidad de Guadalajara.
8. La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Participó como testigo de honor, el Secretario de Educación Pública de México, el Dr. Reyes Tamez Guerra.

PROPÓSITOS Y ORIENTACIONES DEL ECOES

El ECOES tiene dos propósitos fundamentales:

- a) Establecer un espacio educativo nacional que permita la conjunción de esfuerzos para elevar los niveles académicos, educativos y de investigación en beneficio de las comunidades de alumnos y académicos.
- b) Asumirse como núcleo promotor para extender la propuesta e incluir en el esfuerzo a las otras instituciones del país.

En relación con estos propósitos, el ECOES plantea una serie de actividades que pueden observarse en la tabla 1. En ella en resumen, se expresan tareas relacionadas con el fortalecimiento de la oferta curricular mediante el apoyo a la movilidad, el desarrollo curricular, la docencia, la investigación, el posgrado, entre otras.

Tabla 1. Tareas y actividades del ECOES.

- Promover y apoyar la movilidad de estudiantes (reconocer mutuamente los cursos realizados y los créditos obtenidos) y de profesores e investigadores.
- Armonizar los planes y programas de estudio.
- Fortalecer las áreas estratégicas de docencia e investigación.
- Compartir programas de posgrado conjuntos, y co-tutorías a estudiantes de posgrado.
- Desarrollar programas de educación a distancia.
- Realizar investigaciones conjuntas.
- Conformar consorcios de Bibliotecas Digitales.
- Realizar publicaciones electrónicas conjuntas.
- Compartir una página WEB del ECOES.

Por otro lado, el ECOES propone dos objetivos:

1. Fortalecer los espacios educativos a nivel Nacional, Latinoamericano y del Caribe que permitan la conjunción de esfuerzos institucionales para transformar la educación superior e innovar los modelos de formación académica en el contexto de la sociedad del conocimiento.
2. Consolidar la educación superior y la investigación de las instituciones educativas participantes, como tareas y obligaciones públicas, en beneficio de las comunidades de alumnos, académicos y de la sociedad en su conjunto.

Como puede reconocerse, sus planteamientos originales miran hacia alcances más allá de México, además de promover la movilidad académica (de los estudiantes y los profesores), lograr la armonización de los planes y programas de estudio de las instituciones de educación superior que participan, así como el fortalecimiento de áreas estratégicas de desarrollo para México. No obstante, cabe destacar que en estos años se ha logrado enriquecer de manera integral la formación de los profesionistas mexicanos en base al fundamento de la educación como bien público.

ENTIDADES PARTICIPANTES

El convenio se ha fortalecido con la adhesión de nuevas instituciones, desde 2004 a la fecha. Actualmente, el ECOES cuenta con 39 Instituciones de Educación Superior, como se muestra en la tabla 2.

Las entidades federativas en las cuales el ECOES tiene presencia se muestran en la figura 1 (página 64). En ella aparecen los estados de la República participantes en este Espacio en tonos de gris. Como puede observarse, la participación de Instituciones de Educación Superior se da en la totalidad de los estados del País.

A escasos seis años de su creación, el ECOES ha representado una extraordinaria oportunidad de ampliar las opciones vocacionales y educativas de los alumnos mexicanos inscritos en educación superior.

El ECOES representa pues, una forma de diálogo compartido entre las Instituciones de Educación Superior de México (IES), que ha supuesto el

Tabla 2. Instituciones de Educación Superior afiliadas al ECOES.

N.º	Estado	Universidad
1	Aguascalientes	Universidad Autónoma de Aguascalientes
2	Baja California	Universidad Autónoma de Baja California
3	Baja California Sur	Universidad Autónoma de Baja California Sur
4	Campeche	Universidad Autónoma de Campeche
5	Chiapas	El Colegio de la Frontera Sur
6		Universidad Autónoma de Chiapas
7		Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
8	Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua
9		Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
10	Coahuila	Universidad Autónoma de Coahuila
11	Colima	Universidad de Colima
12	Distrito Federal	Instituto Politécnico Nacional
13		Universidad Autónoma Metropolitana
14		El Colegio de México
15		Universidad Nacional Autónoma de México
16	Durango	Universidad Juárez del Estado de Durango
17	Estado de México	Universidad Autónoma Chapingo
18		Universidad Autónoma del Estado de México
19	Guanajuato	Universidad de Guanajuato
20	Guerrero	Universidad Autónoma de Guerrero
21	Jalisco	Universidad de Guadalajara
22	Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
23	Michoacán	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
24	Morelos	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
25	Nayarit	Universidad Autónoma de Nayarit
26	Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León
27	Oaxaca	Universidad Benito Juárez de Oaxaca
28	Puebla	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
29	Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro
30	Quintana Roo	Universidad de Quintana Roo
31	San Luis Potosí	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
32	Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa
33	Sonora	Universidad de Sonora
34	Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
35	Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas
36	Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala
37	Veracruz	Universidad Veracruzana
38	Yucatán	Universidad Autónoma de Yucatán
39	Zacatecas	Universidad Autónoma de Zacatecas

establecimiento de una visión en conjunto de la educación superior mexicana e internacional, la ampliación de la oferta educativa, y la mejoría en las posibilidades educativas y de aprendizaje de los alumnos, mediante la oportunidad de estudiar en otras instituciones.

Una de las actividades importantes para conducir el trabajo en el ECOES ha sido la celebración de Encuentros de Rectores de las IES participantes. En estos encuentros se discuten aspectos centrales para el funcionamiento de este espacio.

El 10 de marzo de 2008 se llevó a cabo el Tercer Encuentro de Rectores del ECOES, en donde se firmó el Convenio de adhesión de seis nuevas IES: la Universidad de Quintana Roo; la Universidad Juárez del Estado de Durango; la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; la Universidad Autónoma de Zacatecas; la Universidad Autónoma de Yucatán; y el Colegio de la Frontera Sur.

En esta reunión asistieron: como presidente, el Dr. José Narro Robles, Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México; como secretaria ejecutiva, la Dra. Rosaura Ruiz Gutiérrez; y como testigos de honor, el Dr. Rafael López Castañares, Secretario General Ejecutivo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Ing. Marcos Martínez Gavica, Director General de Grupo Santander en México.

Actualmente, tras seis años de su creación, el Espacio Común de Educación Superior se integra, como se ha indicado anteriormente, por 39 Instituciones de Educación Superior (IES), que agrupan a más de un millón de alumnos de la población estudiantil de educación superior de México.

ESTRUCTURA ACTUAL

En cuanto a la estructura general del ECOES, es importante mencionar que el nivel máximo de toma de decisiones lo constituye la Asamblea General de Rectores. Posteriormente, se cuenta con un Comité Ejecutivo integrado por el Presidente del ECOES, así como un representante de la Secretaría de Educación Pública y representantes del Banco Santander en México. En el siguiente nivel de la estructura se encuentra la Secretaria Ejecutiva del ECOES con un asesor respectivo, y finalmente están las comisiones de programas estratégicos. La figura 2 (pág. 64) muestra la estructura del ECOES.



Figura 1. Entidades federativas con Instituciones de Educación Superior afiliadas al ECOES.

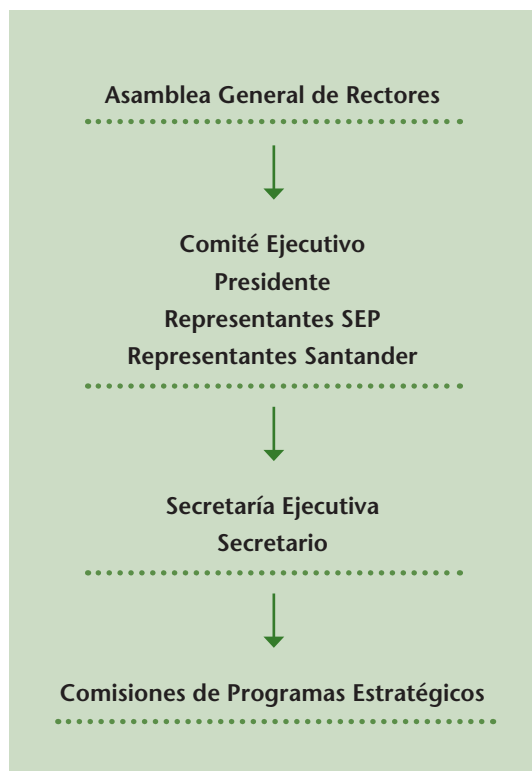


Figura 2. Estructura del ECOES.

PROGRAMAS PRIORITARIOS Y CONVOCATORIAS

Los programas prioritarios del ECOES incluyen cinco aspectos principales:

- a) Fomento y mejora de la calidad de la movilidad estudiantil como un espacio de crecimiento fundamental.
- b) Realización de investigaciones conjuntas.
- c) Fortalecimiento de las áreas de postgrado.
- d) Desarrollo de la educación a distancia.
- e) Articulación con la red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe, y con otros espacios comunes de educación superior.

A continuación se describen los programas prioritarios del ECOES, aunque cabe mencionar que se hace especial énfasis en la movilidad estudiantil, por ser un tema en el que esta edición centra su interés.

MOVILIDAD ESTUDIANTIL

La movilidad estudiantil consiste en la realización de estancias académicas, para realizar cursos o efectuar estancias de investigación, en una institución diferente a la de origen. En este contexto, las actividades académicas son de carácter obligatorio para los alumnos, quienes deben dedicar tiempo completo para su realización. La estructura del ECOES para la movilidad

estudiantil se puede apreciar en la tabla 3. En el primer nivel se ubica la Coordinación del Programa, que se encuentra en la UNAM. Ésta se apoya en un Comité de Responsables Institucionales de Movilidad de cada IES. Éste a su vez, trabaja con 22 comités, que son los responsables institucionales de movilidad estudiantil, y finalmente la estructura cuenta con un comité local en cada facultad y escuela.

Tabla 3. Estructura del ECOES para la movilidad estudiantil.

- Coordinación del Programa.
- Comité interinstitucional (Responsables Institucionales de Movilidad estudiantil de cada IES).
- Comités institucionales de cada IES.
- Comité local de cada facultad y escuelas (Responsables de movilidad estudiantil por cada dependencia).

El programa de apoyo a la movilidad estudiantil en el ECOES se inició en 2005 con el lanzamiento de la primera convocatoria ECOES – Santander. Participaron 384 estudiantes de 20 IES. En esta convocatoria, 123 alumnos de la UNAM realizaron estancias de movilidad en 13 IES, y 175 provenientes de 16 IES fueron a la UNAM. Otros 86 estudiantes se movilizaron entre 15 IES. Por niveles, un total de 333 estudiantes de licenciatura se movieron entre 20 IES, y 51 estudiantes de posgrado se movilizaron entre 14 IES.

La tabla 4 muestra las facultades y escuelas que recibieron estudiantes de movilidad en esa ocasión.

Tabla 4. Escuelas y facultades de la UNAM que recibieron estudiantes de movilidad en 2005.

Facultades	Institutos
Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Centro de Investigaciones en Energía
Facultad de Química	Instituto de Ciencias del Mar y Limnología
Facultad de Arquitectura	Instituto de Geofísica
Facultad de Contaduría y Administración	Instituto de Ingeniería
Facultad de Ingeniería	Instituto de Investigaciones Biomédicas
Facultad de Odontología	Instituto de Investigaciones Jurídicas
Facultad de Ciencias	Instituto de Matemáticas
Facultad de Filosofía y Letras	Instituto de Neurobiología
Facultad de Derecho	Postgrado en Ingeniería Ambiental
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Postgrado de Lingüística
Facultad de Economía	
Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia	

El programa de movilidad estudiantil continuó en 2006 con el lanzamiento de la convocatoria para un segundo periodo de un total de seis ya acordados en primera instancia. La información del programa puede consultarse en la página electrónica del ECOES: <http://www.ecoes.unam.mx>.

La información más reciente del programa de movilidad se reseña a continuación. El 16 de febrero de 2010 la UNAM acogió a 229 estudiantes

de 30 IES de la generación de la X Convocatoria del Programa Nacional de Movilidad Estudiantil ECOES. 111 recibieron becas del Grupo Santander y 118 obtuvieron las becas de sus propias instituciones de origen.

La ceremonia tuvo lugar en el auditorio *Javier Barros Sierra* de la Facultad de Ingeniería en la Ciudad Universitaria. Presidieron la ceremonia los representantes de Banco Santander Universidades y de la Secretaría Ejecutiva de ECOES, con la presencia del Director de Ingeniería. Asimismo, estuvieron presentes los responsables de movilidad de las dependencias de la UNAM que recibieron a los estudiantes.

Actualmente está vigente la convocatoria agosto-diciembre 2010 del Programa de Movilidad Estudiantil Nacional, que permite a los estudiantes interesados proponer su candidatura para obtener una beca de movilidad. Para ello deben estar inscritos en alguna de las licenciatura o posgrados de las IES del ECOES, ser regulares, y con un promedio mínimo de 8,5. Las estancias son de entre 3 y 5 meses. Los casos son dictaminados por un comité y el monto mensual es de \$5.000,00 (cinco mil pesos 00/100 moneda nacional).

INVESTIGACIONES CONJUNTAS

Además del programa de movilidad estudiantil, el ECOES cuenta con un programa orientado al desarrollo de investigación científica y tecnológica común. Los objetivos de este programa son dos: *a)* identificar problemas locales, regionales y nacionales de relevancia para las comunidades en las regiones de las IES adscritas al ECOES; y consecuentemente, *b)* promover la creación de redes de investigadores para que trabajen alrededor de los temas prioritarios comunes.

La intención de este programa es coadyuvar en la formación de profesionales entrenados en investigación, desde los niveles de licenciatura hasta posgrado. Para ello propone la construcción de planes de desarrollo conjuntos que definen los proyectos entre instituciones e investigadores.

Asimismo se busca promover el uso de las tecnologías. A estos efectos, se promueve la obtención de apoyos económicos de instituciones como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), gobiernos estatales, sector privado y agencias de cooperación internacional para el desarrollo de las investigaciones.

LOS POSGRADOS COMPARTIDOS

Desde la creación del ECOES, los responsables de posgrado de las instituciones participantes se reunieron con el fin de analizar las implicaciones de este convenio para el nivel educativo de posgrado. Acordaron sostener reuniones periódicas con el fin de impulsar las actividades de colaboración, y se definió la conformación de los posgrados compartidos.

Los Programas Compartidos ECOES constituyen espacios comunes disciplinarios que tienen el objetivo de facilitar la cooperación académica entre programas de posgrado nacionales.

Se identificaron en primera instancia diez áreas del conocimiento, y en 2006 se formalizó la conformación de posgrados en las siguientes disciplinas: ciencias biológicas, ciencias químicas, ciencias biomédicas, ciencias matemáticas, ingeniería de materiales, economía, psicología, historia, lingüística, urbanismo, ciencias de la tierra y trabajo social.

Estos programas compartidos se proponen coadyuvar a la formación de recursos humanos de alta calidad en el país en diversas disciplinas, así como potenciar las capacidades de los programas específicos participantes, fortalecer los vínculos que contribuyan al desarrollo y mejora de la calidad de la educación, e impulsar la puesta en marcha de proyectos de investigación conjuntos y programas académicos regionales para la producción y transferencia de conocimientos.

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Ante la necesidad de avanzar en la educación superior en el país, una alternativa para ampliar la cobertura en México es la formación a distancia. Esta modalidad ofrecería también la posibilidad de mejorar la calidad de la educación superior. En la actualidad se atiende sólo al 20% o 23% de los jóvenes en edad de cursar una licenciatura, cifra inferior incluso al resto de países latinoamericanos, pero sobre todo de naciones integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Ante la necesidad de mejorar, con calidad, la cobertura en la educación superior, en México, un importante grupo de instituciones educativas públicas crearon el Consorcio del Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD), que se deriva del ECOES. En su propuesta de creación, el consorcio se propuso ofrecer pro-

gramas académicos a distancia para los niveles de bachillerato, licenciatura y postgrado mediante el aprovechamiento de las nuevas tecnologías.

El ECOESAD agrupa a seis instituciones para impartir bachillerato, más de veinte para impartir licenciaturas, y próximamente se lanzarán ofertas para realizar estudios de postgrado.

La información relevante de este programa se encuentra en la página Web de ECOESAD: <http://www.ecoesad.org.mx/index.html>.

LA RED DE BIBLIOTECAS DIGITALES Y EL CONSORCIO BIBLIOTECARIO NACIONAL

Como programa complementario a los mencionados, que hace posible la conexión de los recursos de conocimiento, el ECOES se ha propuesto consolidar una red de bibliotecas digitales mediante la cooperación e integración de las instituciones participantes. Entre los objetivos de esta red de bibliotecas, se encuentran: vincular las bibliotecas digitales de los miembros, compartir la adquisición de contenidos digitales, promover la creación de contenidos digitales adecuados a ECOES, y fortalecer las bibliotecas digitales de las instituciones participantes.

Para ello, se trabaja en un diagnóstico de las capacidades actuales de las instituciones, con el fin de consolidar un plan de desarrollo que pudiera ser ejecutado mediante la conformación de comités que faciliten el intercambio de conocimientos en tecnologías de la información y la comunicación, que promuevan la interconectividad institucional, y que establezcan normas y políticas para el desarrollo, acceso y uso de los contenidos digitales de la Red.

NORMATIVIDAD

Como parte de la puesta en marcha del ECOES se creó un estatuto que recoge, entre otros, los siguientes puntos:

- En las disposiciones generales, plantea que el objeto es definir y regular el marco jurídico, académico y administrativo para el funcionamiento del ECOES. Asimismo, se plantean las definiciones relevantes de términos como ECOES, que se define como un órgano que agrupa a universidades e instituciones de investigación y educación superior públicas de México adscritas al mismo y que han suscrito el presente ordenamiento.
- Se indica el tipo de instituciones que agrupa el ECOES. Deben reunir alguna de las siguientes características: ser institución representativa de su entidad federativa por la demanda social que atiende; realizar actividades de enseñanza superior e investigación; concentrar el porcentaje más significativo de los presupuestos nacionales para estos propósitos; tener bajo su resguardo la protección y el desarrollo de un importante patrimonio histórico y cultural.
- En cuanto a los objetivos, se establece que el ECOES se constituye como un mecanismo de interlocución entre los Gobiernos Estatales, con el Gobierno Federal y con las organizaciones nacionales e internacionales partícipes de la investigación y educación superior.
- Acerca de las instituciones integrantes del ECOES, se plantea que éstas deberán reunir requisitos como ser Instituciones de Educación Superior

públicas, ubicarse en México, y firmar un convenio de colaboración, previo acuerdo de la Asamblea.

- También propone como estructura del ECOES: la Asamblea General, un Comité Ejecutivo, la Secretaría Ejecutiva y la Comisión de Programas. La Asamblea es el órgano supremo del ECOES, y la integran, el rector de cada una de las Instituciones adscritas o su representante. Cada rector (o su representante) contará con derecho a voz y voto. El Comité Ejecutivo es la instancia colegiada del ECOES. Se encarga de la definición, promoción y desarrollo y aplicación de las políticas y líneas de acción que se acuerden en la Asamblea, y está conformada por siete rectores, un representante de la Secretaría de Educación Pública y un representante de Santander, y su sede permanente estará ubicada en las instalaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Asimismo se plantean unas disposiciones finales en las que se indica, entre lo más relevante, la vigencia indefinida del mismo, y su entrada en vigor al día siguiente a su aprobación en la primera sesión ordinaria de la Asamblea (26 de octubre de 2006).

REFLEXIONES FINALES

La creación de espacios comunes de educación es un proceso relativamente reciente, pero que ha tenido una enorme aceptación mundial e impulsa y promueve que sus miembros y sus instituciones de educación superior se comprometan a llevar a cabo programas de innovación educativa. Esto ha supuesto una reformulación inteligente y con alto sentido de pertinencia social que está mejorando los procesos educativos en general.

Es decir, estos nuevos espacios educativos requieren nuevas políticas o la reformulación de las existentes, para desarrollar en gran medida la ciencia, la tecnología, las artes y las humanidades de un país o de una región, a partir de las exigencias que se demandan de la educación superior para la conformación de auténticas sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005; Ruiz, 2002). Esto supone la conformación de sociedades alfabetizadas, críticas y responsables que puedan aprovechar los conocimientos para el beneficio común y genérico. En este sentido, la justicia social y el desarrollo sustentable de una nación o de una región, si es el caso, tendrán como bases la posibilidad de diseñar, proponer e instrumentar soluciones innovadoras y creativas a sus problemas más relevantes (López y Leal, 2002; Reséndiz, 2000, Ruiz, Martínez y Valladares, 2010).

En el caso de México, el Espacio Común de Educación Superior, desde su creación en 2004, ha supuesto un sólido avance en la educación superior pública, lo que está dando origen a nuevos sistemas y estructuras sociales y culturales, en donde las políticas públicas de educación superior empiezan a priorizar la producción y el uso social del conocimiento (Martínez, 2005). En este sentido, se podría pensar que el ECOES apoyará el desarrollo social y económico de México, con la visión para conformar una auténtica sociedad mexicana del conocimiento en donde la equidad, la pluralidad y la justicia social sean algunos de sus principios éticos fundamentales (Ruiz y Martínez, 2007; Valladares, Noguera, Martínez, Argueta y Ruiz, 2007).

El ECOES que cuenta con seis años desde su creación, empieza a mostrar resultados que pueden considerarse positivos. Poco a poco serán mejor valorados y apreciados, conforme se tenga mayor experiencia en su desarrollo e instrumentación, y se vayan resolviendo y superando retos y desafíos di-

versos. Lo que resulta evidente es que el ECOES ya representa a nivel nacional una estructura sólida con políticas públicas de educación superior de gran impacto social, que busca:

- Promover una nueva forma de actividad universitaria sustentada en el intercambio y la convergencia académica.
- Consolidar una concepción novedosa de la educación, que forme a hombres y mujeres universitarios con mayor capacidad analítica y creativa, dotados de mejores elementos para participar con iniciativa en el desarrollo del país.
- Robustecer espacios educativos nacionales y regionales.
- Fortalecer la educación superior y la investigación del país.
- Fomentar el diálogo amplio y creativo con espacios educativos similares en Europa, Norteamérica y otras partes del mundo.
- Sentar las bases para realizar programas de cooperación académica interinstitucionales.
- Desarrollar la conformación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento como elemento fundamental para el crecimiento democrático y plural de nuestras sociedades, en el que se considere la necesidad de la educación pública como un instrumento primordial para alcanzar la equidad en el acceso al conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Centro Interuniversitario de Desarrollo (2007). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Providencia, Santiago, Chile.

Confederation of European Union rector's Conferences (2001). *Transnational Education Project Report and Recommendations*.

http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/reference/tne.doc. (Fecha de la última consulta 9 de agosto de 2010).

Espacio Europeo de Educación Superior.

http://www.eees.es/pdf/Declaracion_Bolonia.pdf

Espacio Común de Educación Superior (ECOES).

<http://www.ecoes.unam.mx/> (Fecha de la última consulta 9 de agosto de 2010).

Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD).

<http://www.ecoesad.org.mx/index.html> (Fecha de la última consulta 9 de agosto de 2010).

López, J. y Leal, I. (2002). *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. EPISE, S. A., Training Club y Ediciones Gestión, Barcelona.

Martínez, R. (2005). *Espacio Común de Educación Superior en México* (ECOES). Ponencia presentada en el Tenth North American Higher Education Conference "Beyond Boundaries: Building Bridges of Collaboration in Higher Education". Consortium for North American Higher Education Collaboration (CONAHEC). San Juan, Puerto Rico, 12 al 15 de octubre.

Organización Universitaria Interamericana (OUI). <http://www.oui-iohe.org/campus/eles/espacios-comunes/> (Fecha de la última consulta 9 de agosto de 2010).

Reséndiz, D. (2000). *Futuros de la educación superior en México*. Siglo XXI Editores, México.

Ruiz, G. (2002). *La sociedad del conocimiento y la educación superior universitaria*. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, mayo-agosto, vol. XLV, n.º 185, p.p. 109-124.

Ruiz, R. y Martínez, R. (2007). *La renovación de las políticas de educación superior, ciencia y tecnología: una tarea estratégica para la construcción de las sociedades del conocimiento*. Revista Transatlántica en Educación. Consejería de Educación de la Embajada de España en México, diciembre, vol. 3, p.p. 18-31.

Ruiz, R., Martínez, R. y Valladares, L. (2010). *Innovación en la educación superior. Hacia las sociedades del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica, México.

Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México- Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, México.

Spechhia, N., Imhof, L. y Manita, A. (2010). *La construcción de espacios comunes de educación: el espacio europeo como modelo*. Revista Española de Educación Comparada, n.º 16, p.p. 265-285.

UNESCO (2002). *First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education*. "Globalization and Higher Education". UNESCO, Paris.

UNESCO (2004). *Second Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education*. "Widening Access to Quality Higher Education". UNESCO, Paris.

UNESCO (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. UNESCO, Paris.

UNESCO (2007). *Third Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education*. "Learners and New Higher Education Spaces: Challenges for Quality Assurance and the Recognition of Qualifications". UNESCO, Paris.

UNIVERSIA México.
<http://www.universia.net.mx/>;
<http://encuentro2005.universia.net/>;
<http://encuentroguadalajara2010.universia.net/>.

Valladares, L., Noguera, R., Martínez, R., Argueta, A. y Ruiz, R. (2007). *La educación superior: cimienta de las sociedades del conocimiento*. Revista Ciencia y Desarrollo. Órgano de divulgación científica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), septiembre, p.p.



EVALUACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO. AVANCES, PERSPECTIVAS Y VINCULACIÓN INTERNACIONAL

JAVIER DE LA GARZA AGUILAR

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)

LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PARA IMPULSAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR en México cuenta con casi dos décadas de desarrollo, de la que han sido responsables los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Estos comités, han evaluado y apoyado la mejora de la calidad de casi tres mil programas o carreras de los grados de licenciatura y técnico superior universitario. Cuentan con una gran experiencia en procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior a nivel nacional e internacional. Este avance ha permitido la firma de convenios de Reconocimiento Mutuo de Acreditaciones entre otros países y México, por ejemplo España.

PROFESOR DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA de México desde 1973, institución en la que estudió la carrera de medicina. Maestro en Salud Pública por el Instituto Nacional de Salud Pública de México. Ha publicado varios libros y capítulos, al igual que un amplio acervo de artículos en revistas científicas especializadas tanto nacionales como internacionales de medicina, educación médica y educación superior. Sus principales líneas de investigación son educación médica, evaluación y acreditación de la educación superior. En 2000 recibió el Premio Nacional de Investigación Biomédica. Fue Director General del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) de 2004 a 2010. Actualmente es Coordinador General de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).



EVALUACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO. AVANCES, PERSPECTIVAS Y VINCULACIÓN INTERNACIONAL

JAVIER DE LA GARZA AGUILAR

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ESTRATEGIAS PARA SU ASEGURAMIENTO

LA EVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN EN LA EDUCACIÓN superior son mecanismos que contribuyen a la regulación y permiten garantizar que las universidades cumplan una serie de criterios, que pueden aplicarse a las instituciones en su conjunto, a los programas académicos o carreras. Sus resultados deben ser comunicados a la sociedad. La evaluación y la acreditación contribuirán a la mejora de la calidad de la educación siempre que se haga buen uso de ellas. Esto significa que las universidades deben asumir la responsabilidad de adaptar todos sus servicios a las nuevas condiciones y estar conscientes de su compromiso social (Cruz López, Escrigas y López Segre, 2006).

Actualmente, la preocupación por la calidad adquiere singular relevancia en función de los fenómenos de globalización y competitividad internacional, que demandan la más alta calificación, preparación y capacitación de los profesionistas. Estas circunstancias han propiciado que la calidad de la educación superior ocupe un lugar destacado en la discusión internacional sobre las políticas aplicables a nivel educativo superior. Por lo anterior, se reconoce que la crisis actual en este nivel de educación es una crisis relativa a su calidad y pertinencia, por lo que el reto fundamental es la mejora sustancial de estos dos apartados (Tünerman, 2006).

Se debe reconocer que calidad y equidad no son términos excluyentes. De hecho, la falta de

equidad social caracteriza a sistemas educativos de mala calidad. El impulso de la calidad educativa debe incluir necesariamente su carácter equitativo, y por ello, la calidad es la característica más deseable en todo programa gubernamental dirigido a impulsar la educación superior, particularmente cuando se propone la ampliación de su cobertura. En base a lo anterior, se puede afirmar que un elemento indispensable de justicia social —en relación con la ampliación de la cobertura de la educación superior— es su vinculación obligada con la calidad.

El concepto de calidad de la educación superior puede concebirse como la convergencia de cuatro criterios que suelen aplicarse como referencia para evaluar el desarrollo de la educación: relevancia, eficacia, eficiencia y equidad (Latapí, 1994).

La calidad es un elemento clave en los procesos de transformación universitaria, y ese concepto genérico incluye preocupaciones por la calidad, la pertinencia, la gestión estratégica con rendición social de cuentas, la dimensión internacional del quehacer universitario y el ejercicio de una autonomía responsable. La calidad, su evaluación y acreditación, representa la columna vertebral o eje articulador de las modernas políticas de educación superior (Tünerman, 2006).

Hasta los años ochenta, en materia de planeación y desarrollo de la educación superior, los enfoques predominantes pusieron énfasis en los aspectos cuantitativos y en la vinculación con los factores económicos y sociales, dejando de lado la temática vinculada con la calidad de los servicios educativos. La década de los noventa del siglo xx se identifica como la década de la calidad de la educación superior en América Latina, como también lo fue en Europa (Fernández Lamarra, 2006).

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL

Con el propósito de contextualizar la calidad de la educación superior y su relación con la evaluación y acreditación como parte de una nueva realidad internacional —un reto que los países, gobiernos y sistemas educativos deben asumir— a continuación se presentan algunas notas que permiti-

rán identificar situaciones, acciones y políticas similares o relacionadas, en materia de evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe.

El aumento de la demanda de educación superior es una causa directa del crecimiento explosivo del número de instituciones de educación superior. En América Latina, en 1960 había 164 instituciones, de las cuales el 31% eran privadas. En el período 2000-2003, esta cifra se incrementó a 7.514, de las cuales el 65% eran privadas y en sólo una década, esta cifra aumentó un 50% (García-Guadilla, 2006).

Este incremento, ha causado gran preocupación y generado en la sociedad el desafío de desarrollar acciones que garanticen la calidad de la educación superior. Se han planteado entonces importantes reformas de las políticas de educación superior, que tienen el propósito de mejorar la calidad y dar a la evaluación y a la acreditación un papel destacado.

En el marco de la nueva reforma se está trasladando radicalmente el eje regulador de la educación superior desde las universidades —típico de la primera reforma— y el mercado —característico de la segunda reforma— hacia el Estado, el cual adopta nuevos roles y cometidos en la supervisión y fiscalización de la educación superior (Rama, 2006).

Entre estos nuevos cometidos se incluye cada vez con mayor frecuencia la evaluación y acreditación de la calidad, la cual es asumida por agencias y organismos que se han creado para tal fin y no por los gobiernos. Estas agencias no responden solamente a las orientaciones de las autoridades gubernamentales, sino a los resultados de sus trabajos colegiados de evaluación. En muchos países de la región (Argentina, Chile, Brasil, Paraguay, Bolivia, Ecuador, Colombia, Costa Rica, El Salvador, México, Cuba, Trinidad y Tobago, Jamaica) se han creado organismos de este tipo que están integrados por representantes de los diversos actores académicos, con un alto grado de autonomía y que no dependen directamente de los Ministerios de Educación.

Dichos organismos o agencias presentan diferencias entre sí, resultado de los diversos sistemas políticos y de los distintos grados de desarrollo de sus sistemas universitarios en términos de cobertura, representación, institucionalidad y autonomía, pero en todas partes este nuevo actor universitario cumple un rol de *supervisión académica*, que establece niveles esenciales de calidad para un programa de educación superior, criterios de autorización para el funcionamiento de las instituciones y diversas regulaciones a la libertad de competencia.

En tal sentido, actúan precisando el alcance de la tradicional concepción de la autonomía universitaria en el sector público, así como también la libertad de mercado que se aplica por las instituciones del sector privado, a partir de determinados consensos nacionales entre las propias universidades, los colegios profesionales, los parlamentos o los gobiernos. Así, la heterogeneidad que se produjo con la creación de instituciones terciarias sin control de su calidad en la segunda reforma, está siendo ajustada —no sin tensiones— a través de múltiples restricciones establecidas tanto por las agencias como por los gobiernos.

Además de la creación de estos organismos, ha sido notable la aparición directa del Estado en casi todos los países como actor, regulador y supervisor. Los tradicionales Ministerios de Educación se han dotados de brazos para actuar e incluso en algunos casos, se han creado Ministerios específicos para la formulación y ejecución de políticas, tanto para el sector no universitario como para regular cada día más el propiamente universitario (Rama, 2006).

Sin embargo, se debe destacar que más allá de la regulación interna de los países, los gobiernos y las agencias comienzan a asumir funciones y cometidos regulatorios asociados a la relación entre la nación y el extranjero, en tanto la movilidad académica, estudiantil y empresarial constituye una nueva realidad en el marco de la internacionalización de la educación superior. Las acciones promovidas por la UNESCO a través de la Conferencias Regionales en América Latina y el Caribe sobre la Educación Superior realizadas en la Habana, Cuba y Cartagena, Colombia en 1996 y 2008, así como las Conferencias Mundiales sobre Educación Superior celebradas en París, Francia en 1998 y 2009, han contribuido a impulsar la evaluación de la calidad educativa y a su incorporación en las agendas de los gobiernos de la Región Latinoamericana y del Caribe, así como del resto del planeta.

Estos nuevos roles se asocian con la consideración de la educación como un bien público internacional en el que la comunidad internacional tiene responsabilidades regulatorias. Frente al concepto que sólo preveía la regulación a escala nacional y en general sobre lo privado, la internacionalización comienza a imponer un nuevo enfoque de la educación superior como un bien público internacional, dadas las complejas responsabilidades de todos los Estados por la calidad, acceso y pertinencia de la educación en el mundo, en el contexto de la globalización y la sociedad del saber.

Así, la educación comienza a concebirse no sólo como un derecho de segunda generación de escala nacional, sino también como un derecho de tercera generación, en el cual la comunidad internacional tiene responsabilidades, derechos y obligaciones, para que las personas puedan ejercer a plenitud el derecho a una educación de calidad (Rama, 2006).

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN MÉXICO

Al igual que en el resto de América Latina, la educación superior en México ha crecido de manera vertiginosa en las últimas seis décadas. De 29.892 estudiantes inscritos en 39 instituciones de educación superior en 1950, en la actualidad hay más de 2.700.000 estudiantes realizando sus estudios en más de 2.000 instituciones públicas y privadas distribuidas por todo el territorio nacional.

En base a lo anterior se puede decir que el sistema de educación superior mexicano creció en más de ochenta veces, mientras que la población se cuadruplicó en el mismo periodo. Ante estos datos, debe reconocerse el impacto de las políticas nacionales y estatales de ampliación y diversificación de la oferta educativa y el gran esfuerzo que la sociedad y los gobiernos han realizado para lograr que un mayor número de jóvenes mexicanos pueda tener acceso a la educación superior.

La notable expansión del sistema de educación superior y el crecimiento acelerado de su matrícula no han logrado beneficiar igualmente a los estudiantes provenientes de los diferentes estratos sociales, ya que no ha sido posible asegurar a todos los mexicanos la realización de sus estudios en programas educativos reconocidos por su buena calidad.

La equidad educativa significa ofrecer igualdad de oportunidades educativas de buena calidad para todos, la evaluación y la acreditación de la educación superior adquieren una importancia estratégica en el logro de tal objetivo, al detectar desigualdades de calidad en los programas educativos y a la vez propiciar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de los mismos (Rubio, 2005).

La organización de sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior en la mayoría de los países en el mundo, forma parte actualmente de la agenda de gobiernos, usuarios de sus servicios, organizaciones académicas, asociaciones de instituciones, de profesionales y empleadores. Cada día hay más acuerdo, en el sentido de que la evaluación y la acreditación son procesos que colaboran de manera efectiva al mejoramiento de los sistemas nacionales de educación superior a escala mundial, para que éstos puedan responder a las demandas del desarrollo social y económico de las naciones con mayor oportunidad y coadyuven a impulsar mejores niveles de calidad en un contexto complejo, influenciado por los procesos de globalización, el desarrollo de la sociedad de la información y el conocimiento, la evolución de los mercados laborales y las ocupaciones, y la conformación de nuevos campos del conocimiento, entre otros factores. Por otro lado, el reconocimiento a la calidad por medio de la evaluación y la acreditación ha sido identificado por las instituciones de educación superior, como uno de los medios más adecuados para lograr reconocimiento social y prestigio.

La evaluación y acreditación de la educación superior en México se lleva a cabo a través de un amplio conjunto de instancias y organismos especializados. Este conjunto ha construido, a la fecha, un vasto sistema de marcos de referencia, criterios, indicadores, estándares, instrumentos de medición y estrategias de promoción, que tienen como objetivo fundamental contribuir a la mejora continua y al aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior y con ello al logro de la equidad educativa.

Este conjunto de organismos e instancias especializadas cubre los ámbitos de:

- **Evaluación de alumnos:** Instituciones de Educación Superior (IES), Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).
- **Egresados:** IES, CENEVAL.
- **Personal académico:** IES, Sistema Nacional de Investigadores (SNI).
- **Programas educativos** de los niveles de técnico superior universitario, profesional asociado y licenciatura IES, Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), Organismos acreditadores reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).
- **Programas educativos de posgrado:** IES, CIEES, Padrón Nacional de Posgrado SEP – CONACYT.
- **Instituciones:** IES, Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES).

Las presentes líneas consideran básicamente la evaluación de los programas educativos de los niveles de técnico superior universitario, profesional asociado y licenciatura que ofrecen las instituciones de educación superior en México, la trayectoria de los CIEES y se proponen algunas notas sobre sus perspectivas y su vinculación internacional, destacando la correspondiente con España.

LOS COMITÉS INTERINSTITUCIONALES PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CIEES)

Las primeras acciones para iniciar la evaluación de la educación superior en México fueron realizadas en la década de los setenta del siglo xx, como parte de programas de gobierno e iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Para lograr este propósito, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) estableció en 1989 la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), la cual diseñó la estrategia nacional para la integración y operación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, el cual se sustentaba en tres líneas de acción, una de ellas, novedosa para el país, la evaluación interinstitucional, que por primera vez se aplicaría en México.

A esta evaluación interinstitucional se le añadieron dos condiciones más, debía ser externa —para diferenciarla de los procesos de autoevaluación— y practicada por pares académicos. Para realizar esta evaluación, en 1991 la CONPES integró los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), como organismos de carácter no gubernamental.

Actualmente los CIEES están conformados por nueve comités; siete de ellos conocidos como académicos o disciplinarios y dos que evalúan funciones. Los primeros son los encargados de evaluar los programas de acuerdo con el área del conocimiento a que corresponden, éstos son los siguientes: 1) Arquitectura, Diseño y Urbanismo; 2) Artes, Educación y Humanidades; 3) Ciencias Agropecuarias; 4) Ciencias Naturales y Exactas; 5) Ciencias de la Salud; 6) Ciencias Sociales y Administrativas; 7) Ingeniería y Tecnología. Las funciones que evalúan los otros dos comités restantes son: 1) Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura; y 2) la Administración y Gestión Institucional.

Desde 1991 al mes de mayo de 2010, los CIEES han desarrollado una intensa actividad de evaluación, mediante metodologías y marcos de evaluación que comprenden un amplio repertorio de categorías y componentes, en cuya definición se han tomado en cuenta criterios y estándares internacionales. En el año 2000, la experiencia acumulada por los CIEES a lo largo de más de 10 años, constituyó la base sobre la cual se integró en México el Consejo para la Acreditación de Educación Superior (COPAES), de ahí la gran coherencia metodológica y en consecuencia, el apoyo de los CIEES para impulsar los procesos de acreditación en las instituciones de educación superior.

Los CIEES cuentan entonces con la experiencia, capacidad académica y logística para evaluar integralmente a una institución de educación superior (IES), lo que significa determinar la calidad de todos y cada uno de sus programas académicos de licenciatura y posgrado y la eficiencia de las funciones de administración y gestión institucional para apoyar su óptimo desempeño, así como la vinculación con la sociedad, difusión de la cultura y los conocimientos que se generan en sus recintos, laboratorios y áreas de trabajo del personal académico que en ellas se ocupa.

OBJETIVO Y FUNCIONES DE LOS CIEES

El objetivo de los CIEES es la evaluación interinstitucional externa de la educación superior por pares académicos. Las principales funciones que les han sido asignadas son: realizar la evaluación diagnóstica y acreditación de programas académicos, así como dictaminar y asesorar a las IES, para elevar la calidad de dichos programas. Durante más de 19 años de trabajo ininterrumpido, los CIEES han dirigido sus acciones a la evaluación diagnóstica y no han realizado acreditación de programas, esta acreditación ha quedado a cargo de los organismos acreditadores reconocidos por el COPAES desde su creación. A partir de 2002, año en el que finalmente se hizo una clara delimitación de las acciones de autoevaluación, evaluación diagnóstica y acreditación, promovida por los CIEES e impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), se consolidó la integración de la evaluación diagnóstica como una función específica de los CIEES, para apoyar la mejora de la calidad y la acreditación de los programas académicos.

Actualmente, los CIEES cuentan con un *Marco y una Metodología General para la Evaluación*, cuyo propósito es fomentar los procesos de autoevaluación y valorar de manera rigurosa, pero a la vez clara y transparente, los aspectos y requisitos con los que debe cumplir un programa para ser reconocido por su buena calidad. Esos requisitos son los siguientes: personal académico; currículum; métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes; servicios institucionales para el aprendizaje de los estudiantes; alumnos; infraestructura y equipamiento de apoyo

al desarrollo del programa; en su caso, líneas y actividades de investigación para la impartición del programa; vinculación; normatividad institucional que regule la operación del programa; conducción académico-administrativa; proceso de planeación y evaluación; gestión administrativa y financiamiento, así como criterios, indicadores y estándares de evaluación asociados a cada uno de ellos. El cumplimiento de todos los requisitos establecidos en este Marco y puntualizados en la Metodología de los CIEES, son los requeridos para que un programa académico sea reconocido por su buena calidad, es decir, que pueda ser clasificado en el nivel 1 del padrón de los programas evaluados por los CIEES.

Con tales acciones, los CIEES impulsan en el ámbito nacional:

- a) La superación constante de la calidad de los programas de educación superior, mediante recomendaciones que apoyan a las IES para la identificación y priorización de las acciones requeridas para el aseguramiento de su calidad, que garantizan además su acreditación por organismos reconocidos por el COPAES.
- b) Un doble control de la calidad de los programas académicos a través del reconocimiento de su buena calidad por los CIEES y la acreditación por organismos reconocidos por el COPAES, cuya coherencia garantiza un sólido y a la vez riguroso sistema de evaluación y acreditación de la Educación Superior en México.
- c) La colaboración con las autoridades educativas del país, en su determinación de elevar y asegurar la calidad de la educación superior.
- d) La información a la sociedad sobre los indicadores que se aplican para el reconocimiento de la buena calidad de programas de educación superior.

PRINCIPALES AVANCES DE LOS CIEES

En el periodo 1991-2010, los CIEES evaluaron más de 3.700 programas académicos. Han generado más de 5.900 informes de evaluación y emitido más de 112.000 recomendaciones para mejorar o asegurar la calidad de los programas y funciones de las instituciones. Se debe señalar que la actividad de los Comités se concentró hasta 2003 en la evaluación diagnóstica de

las universidades públicas. A partir de 2004, los Comités también evalúan los programas de las universidades tecnológicas, y de 2005, de los institutos tecnológicos federales y los de algunas instituciones privadas. En 2007 y 2008, se inició la evaluación de las Universidades Politécnicas, Universidades Interculturales y de las Escuelas de Profesionales de la Educación (Normales). Esto desde luego, ha requerido un esfuerzo adicional para incrementar la capacidad logística de los CIEES, sin menoscabo de la rigurosidad de sus procesos, por lo que se impulsó la capacitación e incorporación de más 4.800 distinguidos pares académicos de las instituciones de educación superior, con lo que su cantidad actual es casi de 5.000.

A solicitud de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a partir de 2001, los CIEES iniciaron la clasificación de los programas evaluados, a fin de impulsar la mejora continua y aseguramiento de su calidad a través de políticas, que aplicadas conjuntamente apoyarían la acreditación de programas académicos. En ese primer año, de más de 1.000 programas evaluados de licenciatura y técnico superior universitario (TSU), clasificaron a 290 en el nivel 1 de su padrón, es decir, como programas de buena calidad y para mayo de 2010, a 2.004 de más de 2.600 evaluados. En suma, de 2001 a 2010 los CIEES aumentaron en más del 650% los programas clasificados en el nivel 1 (Figura 1) y aumentaron en 150% los programas evaluados. Estos incrementos son resultado de las acciones de los CIEES para impulsar la calidad de la educación superior en México y desde luego, al mejoramiento de los procesos de planeación estratégica, que han dado lugar a la formulación, actualización periódica y desarrollo de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) en las instituciones públicas de educación superior, impulsados por la SEP. La distribución geográfica de los programas de licenciatura y TSU o profesional asociado, clasificados como acreditables por los CIEES en 2001 se presenta en la figura 2 y la correspondiente a 2010 en la figura 3 (pág. 76), en la cual se puede apreciar que todas las entidades federativas ya cuentan con programas en el nivel 1, es decir reconocidos por su buena calidad.

Estos datos son, sólo una muestra de los avances logrados en la mejora de la calidad de la educación superior en México. El Gobierno de la República ratificó estas políticas en su Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y la Secretaría de Educación Pública en su Plan Sectorial de Educa-

ción 2007-2012. Debe destacarse que en ambos planes se plantea el perfeccionamiento y articulación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación para impulsar sus avances de manera decidida. En este sentido, se han establecido entre otras, las siguientes líneas de acción:

- a) Fomentar que las IES fortalezcan sus procesos de planeación y autoevaluación.
- b) Promover la evaluación diagnóstica de los programas académicos y de las funciones de gestión y extensión por parte de los CIEES.
- c) Impulsar el reconocimiento de la buena calidad de los programas educativos a través de su clasificación en el nivel 1 del Padrón de los CIEES y/o su acreditación por organismos reconocidos por el COPAES.
- d) Asignar recursos extraordinarios a las instituciones públicas para mejorar la calidad de sus programas educativos en el marco de sus programas integrales de fortalecimiento institucional (PIFI) y con ello apoyar el aseguramiento de la calidad de los mismos.

Perspectivas del aseguramiento de la calidad de la educación superior en México, su vinculación internacional y con España.

La evaluación externa y la acreditación de la educación superior en México han superado inercias, inconformidades y obstáculos diversos, perfeccionándose continuamente. Se avanzó en relación a la “cultura de la evaluación” y se superaron las tensiones que se presentaron en sus primeros años —última década del siglo xx— respecto a la autonomía universitaria y su relación con la evaluación y acreditación. Por otro lado, las políticas públicas en estos ámbitos han avanzado de manera sostenida en los últimos años y han mostrado su eficacia en relación al propósito de coadyuvar a la equidad de la educación superior.

Es evidente que la creación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) fue la acción de mayor impacto en el marco de las estrategias impulsadas por la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA). Estos Comités han producido y difundido información y materiales de apoyo para los procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación, y han colaborado en manera efectiva para el mejoramiento de la calidad y de la gestión de la educación superior en México, a través de la evaluación diagnóstica de las funciones institucionales y de los programas educativos que ofrecen las instituciones.

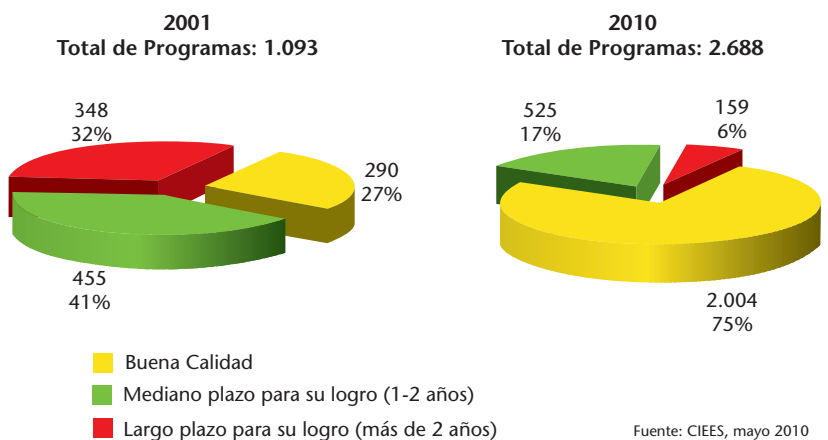


Figura 1. Clasificación de los programas de Licenciatura y Técnico Superior Universitario (TSU) evaluados por los CIEES, por su buena calidad y/o plazo para su logro. México, 2001-2010.



Fuente: CIEES, mayo 2010

Figura 2. Programas de Licenciatura y Técnico Superior Universitario evaluados por los CIEES y reconocidos por su buena calidad.

La incorporación de los procesos de evaluación externa y acreditación como medios estratégicos para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de los servicios de la educación superior es una muestra de madurez de las instituciones y de la importancia otorgada para la búsqueda de prestigio y reconocimiento social.

Se construyó un consenso notable que ha permitido difundir y generalizar la cultura de la evaluación externa interinstitucional caracterizada por un énfasis en la superación y el mejoramiento institucional. En este proceso, la contribución de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha sido fundamental. Las casi dos décadas requeridas para conformar los actuales esquemas de evaluación y acreditación son una evidencia de la complejidad asociada a su establecimiento y aceptación por parte de las instituciones y sus comunidades, y la necesaria continuidad de los objetivos de las políticas públicas para lograrlo.

A pesar de los avances, el camino por recorrer aún es largo para generalizar la evaluación externa y la acreditación de los programas en las instituciones públicas y privadas que conforman el sistema de educación superior en México. Actualmente, se reconoce que las políticas y acciones deben orientarse a la revaloración de la misión de las instituciones de educación superior, afirmación de la autonomía, la diversidad y promoción de valores democráticos: la evaluación debe ser entendida como una política pública para garantizar una expansión de la educación superior con calidad académica y relevancia social (Luce y Morosini, 2005).

En la medida en que los resultados de la evaluación externa y la acreditación sean ampliamente conocidos por la sociedad y éstos influyan más directamente en el financiamiento de las instituciones, habrá mayor certeza del arraigo de los esquemas de gestión institucional para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de sus programas educativos y con ello una promoción efectiva de la equidad.

El Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de México ha desempeñado un papel relevante en la construcción del Espacio Común de Educación Superior entre América Latina, el Caribe y la Unión Europea (ALCUE). En la reunión de Ministros de Educación que tuvo lugar en México en 2005 se acordó la Visión 2015 de ALCUE, el cual preveía caracterizarse por:

- a) Un importante desarrollo de mecanismos y redes de cooperación e intercambio entre instituciones y cuerpos académicos que apoyen el avance científico, tecnológico y cultural de la educación superior y de la gestión del conocimiento.



Fuente: CIEES, mayo 2010

Figura 3. Programas de Licenciatura y Técnico Superior Universitario evaluados por los CIEES y reconocidos por su buena calidad.

- b) El desarrollo de mecanismos de comparación eficientes que permitan el reconocimiento de estudios, títulos y competencias, sustentados en sistemas nacionales de evaluación y acreditación de programas educativos con reconocimiento mutuo.

Para lograr estos objetivos se establecieron como estrategias: el impulso a la creación de mecanismos de evaluación y garantía de la calidad de la educación superior en los países donde no existan, basados en criterios comparables y en códigos de buenas prácticas; y la promoción del conocimiento mutuo de los sistemas nacionales de evaluación y acreditación de programas educativos, impulsando su reconocimiento entre los distintos países (Rubio, 2007).

En esta reunión, participaron activamente la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de España y los CIEES.

La Red Iberoamericana para la Acreditación de Educación Superior (RIACES) fue constituida en 2003 con el objetivo de promover la cooperación, facilitar el intercambio de información y las buenas prácticas entre los distintos organis-

mos y entidades de acreditación de la calidad de la educación superior en Iberoamérica, impulsar la cohesión regional en materia de evaluación de la calidad, propiciar el reconocimiento de programas e instituciones con el fin de favorecer la movilidad y el intercambio de estudiantes y profesores.

Los CIEES y ANECA han tenido en la RIACES un liderazgo reconocido en la Región, lo que ha motivado solicitudes para apoyar a las naciones que están construyendo sus sistemas de acreditación o bien el intercambio de documentos, metodologías, procedimientos y experiencias.

En la construcción de este espacio común de educación superior al igual que en el caso de la Unión Europea, se ha reconocido que, si no se cuenta con sólidos sistemas nacionales de evaluación y acreditación de programas educativos comparables entre sí, —que incorporen códigos de buenas prácticas y sean ampliamente reconocidos entre los países— difícilmente se podrán sustentar los programas de movilidad y de reconocimiento de estudios y títulos.

Los avances en México han permitido la firma de Acuerdos para el Reconocimiento Mutuo de Acreditaciones de Programas de Educación Superior, como el realizado entre los Ministerios de Educación de México y Colombia en 2008.

El Encuentro México-España sobre Educación Superior, celebrado el 27 y 28 de mayo de 2010, tuvo por objetivo: *Establecer un espacio de actualización y análisis de las políticas y tendencias de la educación superior de México y España para mejorar el conocimiento y fortalecer las relaciones de colaboración en la materia entre los países*, y en él ya se inició el intercambio directo de experiencias entre la ANECA y los CIEES.

Es posible mejorar el conocimiento mutuo de los procesos de aseguramiento de la calidad y que en un futuro próximo se pueda establecer un Acuerdo de Reconocimiento Mutuo de Acreditaciones de Programas de Educación Superior entre México y España.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cruz López, Y., Escrigas, C., López Segre, F. (2006). *La educación superior en el mundo en 2007. Acreditación para la garantía de la calidad y el compromiso social de las Universidades ¿Qué está en juego?* Global University Network for Innovation (GUNI). España, p. xxviii.

Fernández Lamarra, N. (2006). *La evaluación y la acreditación de la calidad situación, perspectivas y tendencias. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior.* Ediciones IESALC/UNESCO. Caracas, Venezuela, cap.2, p.p. 33-42.

García-Guadilla, C. (2006). *El financiamiento de la Educación Superior en América Latina. La educación superior en el mundo en 2006. El financiamiento de las universidades.* Global University Network for Innovation (GUNI). España, p. 250.

Latapí, P. (1994). *La educación latinoamericana en la transición al siglo XXI*, Documento preparado para la reunión de la Comisión Delors y el Grupo de Trabajo sobre Educación, 26-30 de septiembre de 1994.

Luce, M. y Morosini, M. (2005). *La evaluación y acreditación de la Educación Superior en Brasil. Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa, Comisión Europea EDUNTREF*; Buenos Aires.

Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012. Poder Ejecutivo Federal. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República, México, p. 323.

Programa Sectorial de Educación 2007- 2012. Secretaría de Educación Pública. S.E.P. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, México, p. 64.

Rama, C. (2006). *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior.* Ediciones IESALC/UNESCO. Caracas, Venezuela, p.p.16-17.

Rubio Oca, J. (2007). *La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer.* Reencuentro. Universidad Autónoma Metropolitana, México, p.p. 36-44.

Rubio Oca, J. (2005). *La Política Educativa y la Educación Superior en México. 1995-2006. Un balance.* Fondo de Cultura Económica, México, p. 230.

Tünerman, C. (2006). *La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana.* Foro Nacional sobre Calidad de la Educación Superior. Universidad Autónoma Metropolitana. México.





ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE MÉXICO Y LA UE EN MATERIA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN. IDEAS PARA FORMULAR PROPUESTAS DE PROYECTOS CONJUNTOS EN EL FP7

JOSÉ LUIS BRIANSÓ PENALVA

Catedrático de Cristalografía y Mineralogía de la Universidad Autónoma de Barcelona

LAS RELACIONES ENTRE ESPAÑA Y MÉXICO EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN llevan desarrollándose de forma muy intensa desde hace muchos años. Programas como AECID-pci, CYTED, Fundación Carolina... se basan ya en el éxito alcanzado en el pasado, en el presente, y con toda seguridad en el futuro, tanto cuantitativa como cualitativamente. La multitud de proyectos y redes en ejecución, así como el gran número de becas financiadas en los últimos años, demuestran la vitalidad e intensidad de nuestras relaciones mutuas.

A través de los sucesivos Programas Marco (PM) de la Comisión Europea, México participa de forma intensa en diversos programas: Medioambiente, Energía, *People-IRSES*, Biotecnología, Nanotecnología..., pero podría aumentarse, de forma sustancial, si se incrementase la difusión de las oportunidades que da el PM7 y el Acuerdo de Asociación en Ciencia y Tecnología entre México y la UE27, actualmente vigente y que se va a renovar de forma inminente.

En este artículo, se presentan las oportunidades que existen entre México y la UE27 para cooperar, así como las fortalezas, las debilidades y las oportunidades que existen. Como se nos comentó, muy recientemente, en CONACYT, sólo la punta del iceberg la utilizamos en la actualidad, pero la gran masa sumergida e invisible está aún por explorar.

LICENCIADO EN GEOLOGÍA POR LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA; DOCTOR EN CIENCIAS, por la Universidad de Barcelona. Desde 1975 a la fecha, es Catedrático de Cristalografía y Mineralogía de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Miembro de la Comisión de Relaciones Internacionales de la UAB, de 1998 a 2003. Es el punto Nacional de Contacto para los temas Euromediterráneos de I+D y colaborador del Ministerio de Ciencia y Tecnología, de 1999 a 2005. Colaborador de la Dirección General de Políticas Tecnológicas

del Ministerio de Ciencia y Tecnología, de 2006 a 2008. Evaluador de proyectos de la Comisión Europea (INCO FP5-6 y 7 de REGIONS). Coordinador y socio de numerosos proyectos de investigación, en los últimos diez años, en temas de Medio Ambiente, Patrimonio, Universidad-Empresa y Formación.

ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE MÉXICO Y LA UE EN MATERIA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN. IDEAS PARA FORMULAR PROPUESTAS DE PROYECTOS CONJUNTOS EN EL FP7

JOSÉ LUIS BRIANSÓ PENALVA

Catedrático de Cristalografía y Mineralogía de la Universidad Autónoma de Barcelona

ANÁLISIS DE LAS RELACIONES DE MÉXICO Y LA UE EN MATERIA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN

ENTRE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA ES DE TODOS bien sabido que las relaciones científicas y docentes entre México y España vienen de muy lejos y han tenido, y tienen, una gran intensidad y fortaleza. Así, programas como AECID-pci, CYTED, CDTI... están generando multitud de proyectos que benefician tanto a la sociedad mexicana como a la española, al mismo tiempo que fortalecen las relaciones mutuas. La gran cantidad de becas otorgadas por la Fundación Carolina es otra muestra patente del dinamismo de las relaciones bilaterales.

Lo mismo podemos decir de las relaciones existentes en Ciencia y Tecnología entre México y la UE27. Estas relaciones se enmarcan dentro del acuerdo de cooperación UE-México, en concreto el Acuerdo en Ciencia y Tecnología, formalizado, entre ambos socios, en el año 2005 y que entró en vigor en el 2006 por un periodo de 5 años (2006 – 2010). En consecuencia, este mismo año (2010) debe prolongarse el acuerdo por otros cinco años.

Sólo un número muy reducido de países disponen de este tipo de acuerdo con la UE. Entre los países de América Latina, sólo hay cuatro: Argentina, Brasil, Chile y México.

Naturalmente, existen multitud de fortalezas entre la República Mexicana y el conjunto de la

UE en materia de Ciencia, Tecnología e Innovación, pero también hay carencias o debilidades.

Como puntos fuertes (fortalezas) podemos destacar los siguientes (Hovart y Brianso, 2010, aún no publicado por la CE):

- a) La cultura y las relaciones históricas entre México y Europa tienen varios siglos de antigüedad, especialmente con los países del sur de Europa, y más recientemente con los del norte como Alemania o el Reino Unido. Esto es algo muy poderoso, e intangible, que facilita en gran medida las relaciones mutuas.
- b) Adicionalmente, algunos Estados Miembros mantienen “antenas” o centros mixtos, como el IRD de Francia, o el CDTI de España, dentro de CONACYT, o la propia AECID, que a través del Programa pci (Programa de Cooperación Interuniversitaria) tienen un destacado papel.
- c) Estos lazos históricos y culturales, hace que, en general, los científicos mexicanos prefieran, en igualdad de condiciones u oportunidades, Europa a los EE.UU.
- d) La existencia de CONACYT, que es el principal coordinador de las actividades de investigación científica y becas. CONACYT es muy sólido, tiene importantes recursos financieros y humanos, y cumple con su objetivo de manera eficiente.
- e) Un gran número de investigadores mexicanos han estudiado en universidades de Europa, lo que se traduce en un enorme potencial para el mantenimiento de relaciones exitosas y duraderas en el tiempo. Es una facilidad para formar redes o formular proyectos.
- f) El PM7 (FP7) cuenta con diversas áreas de interés, coincidentes, en muchos de los casos, con las áreas prioritarias de México. Esta coincidencia proporciona una base excelente para las relaciones mutuas (PM7 significa Programa Marco de I+D+i número 7 y FP7 son la siglas en inglés).
- g) El papel de los PNCs (Puntos Nacionales de Contacto) de México es muy relevante, ya que permite una buena difusión de los programas y convocatorias, y una ayuda en la formulación de propuestas.

En cuanto a las debilidades de México, entre las más importantes podemos citar:

- a) El poco conocimiento, entre la mayoría de los académicos, del Acuerdo UE-México en Ciencia y Tecnología (2006-2010) y de las oportunidades de cooperación ofrecidas por los Programas Marco de la UE (FP7 en la actualidad) que están abiertos a los investigadores mexicanos en pie de igualdad. Sólo hay conocimiento mutuo entre los grupos más competitivos de algunas de las mayores universidades de México que, generalmente, se encuentran dentro o cerca de la ciudad de México.
- b) El incremento del capital humano y la potenciación de la movilidad de investigadores y estudiantes es algo que México necesita urgentemente para su desarrollo económico y social. Europa puede contribuir a ello a través de la movilidad a nivel comunitario o bilateral.
- c) La falta de conocimiento, en muchos casos, de las actividades de investigación realizadas en Europa y de sus infraestructuras científicas.
- d) La falta de difusión e información de convocatorias del PM7 (FP7), o de las de los programas fuera del PM7, en universidades o centros de investigación ubicados fuera de la ciudad de México. El proyecto EUMEXCyT-2 y los NCPs ayudan a resolver, en parte, este problema.
- e) Hay un bajo nivel de interés en la innovación, tanto en el mundo académico como en el sector privado. El poco interés en innovación es muy evidente entre las empresas e industrias de México. Esta baja actividad de México en este sentido, hace que sea difícil transferir los resultados de investigación de las universidades al sector privado.
- f) Muchas empresas innovadoras de México son multinacionales, con lo cual la I+D+i en esas empresas, en general, se desarrolla fuera de México.

En vista de todas estas razones podemos citar un conjunto importante de oportunidades para establecer relaciones científicas más intensas y de mayor valor añadido, entre ambas comunidades. Así por ejemplo, el nuevo acuerdo de larga duración (2011-2015) puede tener un impacto considerable en las relaciones entre la UE27 y México, no sólo en Ciencia y Tecnología, sino en el contexto general de las relaciones mutuas si se aplica con flexibilidad y permite el desarrollo de nuevas iniciativas basadas en la innovación, la transferencia de tecnología entre el mundo académico y el sector productivo, impulsando el desarrollo de las patentes, las relaciones universidad-empresa y el fomento de la innovación dentro de la industria privada. Sin olvidar, por supuesto, la importancia de la ciencia básica, hay que promover la cooperación en los ámbitos de la Ciencia y Tecnología de mayor valor añadido. Sectores como la biotecnología, las nanotecnologías, las energías renovables, las TICs, el medio ambiente y sus tecnologías asociadas, el espacio y la observación de la Tierra, la minería y los mapas metalogenéticos... son áreas que resuelven problemas reales en México y ayudan a acelerar su progreso económico y social.

En cuanto a la docencia y la formación, es decir, las oportunidades existentes entre las universidades mexicanas y europeas, el acuerdo ofrece a la UE la posibilidad para aumentar el número y la calidad de becas para estudiantes mexicanos y fomentar la movilidad de científicos en ambos sentidos. Ello significaría dar un impulso nuevo y cualitativo en las relaciones entre las dos regiones. Los más recientes informes de la OCDE inciden en la importancia de la formación y la educación como uno de los instrumentos más importantes para el desarrollo de la sociedad mexicana. Las oportunidades derivadas de movibilidades a través de programas tipo

Erasmus Mundis, *People-IRSES*, ALFAIII... son importantes cuando se aplican de una manera estratégica y bien focalizada, ya que contribuyen al desarrollo y formulación, a medio plazo, de redes y proyectos de investigación basados en el principio del beneficio mutuo.

Tampoco hemos de olvidar o minimizar las amenazas potenciales que pueden presentarse en un futuro. Entre todas ellas, podemos citar algunas de las más importantes:

- Ausencia de una política estable a largo plazo de México en relación con la Ciencia y la Tecnología.
- La existencia de fuertes trabas burocráticas dentro de la administración mexicana.
- Las posibles dificultades en la aplicación de los resultados de los proyectos a nivel de los encargados de adoptar decisiones.
- Posibilidad de fuga de cerebros.
- Falta de inversión, mantenimiento y mejora de la infraestructura de investigación y de la instrumentación necesaria para realizar I+D+i, muchas veces de alto coste.
- Limitada capacidad de los laboratorios de investigación, lo que deriva en problemas de actualización de los equipos de laboratorio, a fin de ser lo suficientemente competitivos para participar en pie de igualdad en proyectos internacionales.

En conjunto, y a pesar de las carencias y de las amenazas identificadas, podemos concluir que el Acuerdo en Ciencia y Tecnología entre México y la UE ha de ser de gran utilidad para el desarrollo de fructíferas relaciones. Tanto es así, que en las conclusiones de la última cumbre UE-LAC (*Latin America and Caribbean*), en Madrid en mayo de 2010, se incluyeron una serie de recomendaciones y acuerdos en materia de investigación científica y tecnológica que de forma muy resumida dice lo siguiente:

RECOMENDACIONES: Considerando el importante papel que la cooperación internacional y bilateral juega en la Ciencia y la Tecnología como herramientas para estimular la mejora de la cooperación entre la Unión Europea y América Latina y el Caribe, y a fin de promover el triángulo del conocimiento formado por la educación, la investigación y la innovación.

SE ACUERDA: Aprobar la iniciativa conjunta de Investigación e Innovación, entre la UE y

LAC, sobre la base de las prioridades establecidas en el documento sobre dicha iniciativa que acompaña a esta Declaración. Instar a los altos cargos de la UE-LAC de Ciencia y Tecnología para que se reúnan antes de finales de 2010, con el fin de elaborar una hoja de ruta para poder establecer la Iniciativa Conjunta de Investigación e Innovación

IDEAS PARA FORMULAR PROPUESTAS DE PROYECTOS CONJUNTOS EN EL FP7

Si ahora pasamos del campo más conceptual y general a un nivel más básico y operativo, podemos desarrollar el tema de los propios proyectos conjuntos de investigación, desde la propia constitución de los consorcios, la óptica del formulador de proyectos y por último, la visión de los evaluadores de proyectos.

FORMACIÓN DE LOS CONSORCIOS

La calidad y la estructura del consorcio es la base de cualquier propuesta para que tenga unas mínimas garantías de éxito. De su estructura, complementariedad de los socios, de su nivel científico, de las tareas asignadas a cada uno de ellos... dependerá en buena parte el éxito o el fracaso de la propuesta. Evidentemente, es condición necesaria pero no suficiente.

Consideraciones y claves generales:

- En general los equipos se forman en base a los conocimientos previos, de acuerdo a experiencias exitosas, bien de proyectos o de redes. Un socio puede aportar un nuevo socio, no conocido del coordinador, pero con la garantía de uno de los socios. Existen bancos de datos para la búsqueda de socios potenciales, pero es algo artificial.
- Tratar que el consorcio esté formado por socios plenos y en igualdad de condiciones.
- Distribuir los fondos de manera equitativa, según las tareas científicas de cada grupo y su complejidad. El coordinador debe tener asignado un presupuesto propio y específico para la gestión del proyecto, que abarca tanto la parte administrativa como la científica.
- En la medida de lo posible, los diversos socios deben ser complementarios entre si.
- También, cuando sea posible, es conveniente que el consorcio sea multidisciplinar.

- Algunos programas, en especial los de la CE-FP7, tienen unas reglas muy complejas, muchas de ellas pueden incluso resultar chocantes para los investigadores mexicanos, hay que comprender esa circunstancia y explicar de la forma más clara posible en qué consisten para que el socio se sienta participe.
- Si actuamos dentro de los programas del PM7 los requerimientos de los formularios administrativos suelen ser muy engorrosos y hemos de iniciar la fase administrativa con mucha antelación, incluso más que para la propia formulación de las ideas dentro del proyecto.
- Otra cuestión importante es pensar que la inclusión de PYMEs dentro del proyecto es algo muy relevante y, en general, muy bien recibido por los programas o incluso obligatorio.
- Los plazos para la presentación de propuestas suelen ser bastante cortos e inflexibles en cuanto al dead line de la convocatoria.

CLAVES PARA EL ÉXITO DE UN PROYECTO: DESDE LA POSICIÓN DE INVESTIGADOR RESPONSABLE

La recomendación general es que el coordinador de una propuesta sea una persona con experiencia previa en proyectos europeos y que su universidad cuente con una buena infraestructura administrativa de apoyo a la gestión del proyecto una vez aprobado. Esto no quiere decir que siempre el coordinador sea un europeo.

Consideraciones y claves generales:

- Leer muy atentamente los requisitos de la convocatoria. Entender bien cada punto.
- Dar una respuesta adecuada a cada punto especificado en la convocatoria.
- Si se trata del FP7 acudir al NCP del sector científico para cualquier duda y solicitar asesoramiento.
- Formular la propuesta de forma muy clara y concisa, huyendo de repeticiones inútiles y dando respuestas concretas y acordes a lo solicitado.
- Vigilar muy atentamente la calidad científica, el impacto y la gestión del proyecto.
- Justificar muy bien cada punto y asignar tareas relevantes a cada socio. No debe quedar duda de que la elección de cada socio responde a la aportación real de éste al proyecto y no a otros criterios.
- La difusión de los resultados es algo muy importante, se tiene que adjuntar un plan de divulgación muy bien elaborado.
- Incluir un plan de acción para después de la finalización del proyecto y, eventualmente, un plan de negocios, según el programa.

CLAVES PARA EL ÉXITO DE UN PROYECTO: DESDE LA POSICIÓN DE EVALUADOR

Los evaluadores son figuras clave en el proceso. Hay un banco general de evaluadores, del orden de unos 15.000 científicos, pero también de empresarios. Para cada programa y cada convocatoria, el gestor, encargado de la convocatoria concreta de la Comisión Europea, forma su lista de evaluadores en base a su nacionalidad y su experiencia en el tema o los temas identificados en la convocatoria. Hay que pensar que la EU tiene veintisiete Estados Miembros y tiene que haber una correcta distribución de nacio-

nalidades entre los paneles de evaluadores. Además, en general, se invita a científicos externos a la UE, por ejemplo de los países mediterráneos no miembros, de América Latina... La lista propuesta ha de ser validada por el director del programa antes del envío de las cartas de invitación a participar en el proceso de evaluación.

Los paneles están constituidos por 3 o 4 evaluadores, se asigna a cada panel un representante del programa que es un oficial científico, y adicionalmente un administrativo.

Todo el proceso está controlado por un observador externo que no tiene voz ni voto pero, que controla el desarrollo del procedimiento de evaluación y emite un dictamen final. El observador mantiene entrevistas con algunos científicos evaluadores y participa en, al menos, una sesión de consenso de cada uno de los paneles.

También se forma un *quality control*, es decir, un panel extra para controlar la coherencia entre la nota asignada y los comentarios que llevan a otorgar esa nota. Ese panel también vigila la redacción de los comentarios, en un correcto inglés, de cada evaluador y del informe consensuado entre el conjunto de evaluadores más el oficial científico del programa.

Consideraciones y claves generales:

- Leer una propuesta siempre requiere un ejercicio de atención y de comprensión. Muchas veces el evaluador dispone de poco tiempo (en algún programa del FP7 de sólo 3-4 horas por proyecto). El proceso de evaluación es muy intenso y consta de 3 partes:
 - Evaluación individual: después de la lectura, cada evaluador emite su dictamen.
 - Consenso del panel (3 o 4 evaluadores especialistas en el tema): se da una nota final.
 - Ranking: desempate entre propuestas con las mismas calificaciones.
- En total, se invierten unas 5 o 6 horas por propuesta. En término medio, cada evaluador lee unas 8 o 10 propuestas a lo largo de 5 días. Las evaluaciones suelen durar 1 o 2 semanas en función del número de propuestas recibidas. El sábado se dedica a la ordenación de las propuestas por orden decreciente de nota, se hace la *short list* (o lista corta) y la lista de reserva. El corte se lleva a cabo en función del presupuesto disponible en cada convocatoria y del solicitado en cada proyecto, que, en general, sufre algún tipo de recorte. Por ejemplo: en REGPOT1 el presupuesto es de unos 31 millones de euros por anualidad, el promedio asignado a cada proyecto está entre 1,5 y 2 millones de euros, así que la lista corta puede contener de 15 a 18 propuestas y la lista de reserva, unas 3 o 4 más. Un número que resulta bajo en relación a las propuestas recibidas, entre 250 y 270 en los últimos 3 años.
- La extensión, en cuanto a páginas, de las propuestas no es un indicador evaluable. Incluso puede ser contraproducente, puede, en algún caso, llevar a perderse al evaluador y en consecuencia, a no entender bien los objetivos y resultados esperados.
- Contra más breve, pero completa, y clara sea la propuesta mejor es evaluada.
- El evaluador aprecia respuestas claras y concretas a cada punto solicitado en la convocatoria y la no repetición de ideas o comentarios, le ayuda en la evaluación. Hay que intentar escribir propuestas concisas que tengan una lectura amena.
- La utilización de tablas o gráficos, sin que llegue a ser abusivo, siempre es muy ilustrativo y de gran ayuda para el evaluador.
- Los CVs de cada equipo deben presentarse de la forma más sintética posible y acorde a la temática evaluada. Demostrar el conocimiento en el tema por medio de publicaciones relevantes y actuales.
- En el FP7 lo primero es la calidad científica, lo segundo, el impacto y lo último, la gestión en cuanto al peso de cada nota. La gestión se puede modificar en la fase de negociación del contrato, pero no la calidad del proyecto ni su impacto.
- Las calificaciones van de 0 a 5 puntos, con intervalos de 0,5 puntos, por tanto, la nota máxima que se puede alcanzar es 15 puntos. La nota mínima aceptada para cada una de las partes es 3 puntos, pero dado que la suma de las tres partes evaluadas ha de ser como mínimo de 10 puntos, en general, hay que obtener un mínimo de 4 puntos en cada parte evaluada.
- En algunas de las convocatorias (ALFAIII o REGPOT1) sólo un 10%, o menos, de las propuestas reciben financiación. En otras, la tasa de éxito es mayor (15% - 20%).
- Esta baja tasa no quiere decir que las propuestas en su conjunto sean de mala calidad, que sí las hay naturalmente. Lo que sucede es no hay suficiente presupuesto para incluir en la lista corta todas las propuestas con evaluaciones igual o superior a 10 puntos.

FASES SUCESIVAS PARA LA APROBACIÓN DE UNA PROPUESTA EN EL FP7

Desde que se publica la convocatoria para la presentación de propuestas hasta que finalmente se firma el contrato con la Comisión Europea, puede pasar un periodo de tiempo bastante largo, del orden de 9 meses. Durante ese tiempo, aparte del proceso mismo de evaluación, la CE toma una buena cantidad de medidas para evitar posibles fraudes, duplicidades en la presentación de propuestas en varios programas, valorar la elegibilidad de los socios, la transparencia, en general, sobre el proceso administrativo de las evaluaciones...

Los pasos del proceso completo son los siguientes:

- a) Publicación de la convocatoria por parte de la Comisión Europea.
- b) Comunicación de la universidad a sus científicos de la convocatoria.

- c) Lectura de la convocatoria con todo detalle, sus modalidades, el consorcio mínimo exigido, las nacionalidades de los socios de la propuesta, la subvención máxima y plazo de entrega.
 - d) Realización de consulta concretas, si es necesario, al NCP.
 - e) Envío (en general telemático) de la propuesta dentro del plazo establecido.
 - f) Emisión por parte de la Comisión de una carta de recepción de la propuesta (si llegó en el plazo establecido) al coordinador del proyecto, sin compromiso previo alguno por parte de la CE.
 - g) Evaluación de proyecto. Se inicia 2 o 3 meses después de su presentación (en 1 o 2 etapas, en Bruselas o remoto)
 - h) Organización de la lista corta y la lista de reserva por la CE tras tener los resultados de la evaluación.
 - i) Emisión, tras un proceso interno de 1 a 2 meses, de las cartas de aceptación o de rechazo a los coordinadores. Se adjunta la evaluación científica y las calificaciones de cada uno de los tres grupos que puntúan: calidad, gestión e impacto.
 - j) Negociación del contrato (1 a 4 meses) con el coordinador de consorcio.
 - k) Acuerdo final y firma el contrato (con o sin *consortium agreement*).
 - l) Iniciación del proyecto de acuerdo a la fecha indicada en el contrato.
 - m) Recepción de un primer pago, en euros, al inicio. Los sucesivos, después de cada informe.
 - n) Envío de informes a la CE en los periodos previamente establecidos (6 meses o 12 - 18 meses).
 - o) Emisión, al final del proyecto, del informe científico y financiero.
 - p) Resolución de la CE sobre la admisión de los informes finales.
- Sólo la realización de los pasos de la a) a la k) puede durar unos 9 meses.



LAS REDES COMO INSTRUMENTOS FUNCIONALES EN EL ECOSISTEMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

JESÚS SEBASTIÁN AUDINA

Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología del Consejo Superior de Investigaciones Científicas

EL ARTÍCULO ANALIZA LAS REDES DE COOPERACIÓN COMO UN INSTRUMENTO PARA LA vinculación y el fortalecimiento de las universidades. Se describen los diferentes tipos de redes, las oportunidades que ofrecen, sus limitaciones y se enumeran algunas recomendaciones para garantizar su éxito como modalidad organizativa de la cooperación internacional. Se analiza el papel y el peso de las redes de cooperación en las relaciones académicas y científicas entre España y México, señalándose su importancia en la cooperación científica y en menor medida, en la cooperación institucional y docente.

DOCTOR EN CIENCIAS BIOLÓGICAS POR LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. Desde 1997 es investigador científico en el IEDCyT donde desarrolla actividades de docencia, investigación, y asesoría internacional en políticas y gestión de la I+D y de la cooperación internacional. Coordinador la Red CTI/CSIC de *Estudios políticos, económicos y sociales sobre la ciencia, la tecnología y la innovación*, a partir del 2005. En el 2008 ingresó como miembro del *Expert Advisory Group on International Cooperation* de la Comisión Europea. Entre sus publicaciones recientes están *Cooperación e Internacionalización de las Universidades* (Editorial Biblos, 2004), *Radiografía de la investigación pública en España* (Editorial Biblioteca Nueva, 2006), *Ciencia, Tecnología y Desarrollo* (AECI, 2007), *Claves del desarrollo científico y tecnológico de América Latina* (Editorial Siglo XXI y F. Carolina, 2007) y *¿Hacia dónde va la política científica (y tecnológica) en España?* (CSIC, 2008). Es Director Adjunto de la Revista *Arbor* de ciencia, pensamiento y cultura, y Presidente del Consejo Editorial de la Fundación Carolina.



LAS REDES COMO INSTRUMENTOS FUNCIONALES EN EL ECOSISTEMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

JESÚS SEBASTIÁN AUDINA

Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología del
Consejo Superior de Investigaciones Científicas

INTRODUCCIÓN

EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR SE PUEDE caracterizar como un ecosistema por su complejidad, heterogeneidad y existencia de múltiples interacciones dentro de una cierta lógica que lo cohesionan. En este ecosistema conviven diferentes niveles de gobernanza y tendencias, como las diversas políticas nacionales e internacionales, una creciente diversificación de las tipologías de las instituciones de educación superior, una intensificación en la expresión de las culturas e intereses al interior de las instituciones, y una creciente influencia de las demandas y entornos sociales de las universidades. A su vez, coexisten una serie de conceptos dominantes que se expresan con diferente intensidad en cada universidad, resultado de lo cual se caracteriza un perfil y una vocación institucional. Entre estos conceptos encontramos: calidad, equidad, pertinencia, eficacia, transparencia, valores, vinculación, responsabilidad social, dimensión internacional y prestigio.

En este escenario complejo y plural, las universidades tienen que definir estrategias y diseñar políticas institucionales para poder navegar con cierta seguridad. Existen algunos enfoques que se encuentran presentes en la mayoría de las estrategias, como son la colaboración interinstitucional y la internacionalización, siendo uno de los instrumentos dominantes para su implementación y desarrollo, las redes de cooperación.

Las redes de cooperación pueden definirse como asociaciones de interesados (los actores) que tienen como objetivo la consecución de resultados acordados conjuntamente (los fines) a través de la participación y colaboración mutua (los procesos).

Las redes son una modalidad de cooperación universitaria que supone un notable grado de sociabilidad y de valor añadido en una escala en la que se encuentran por debajo modalidades tradicionales de cooperación, como el intercambio de información, el intercambio y movilidad de profesores, investigadores y estudiantes, los proyectos conjuntos de investigación, y la coordinación de programas institucionales; y por debajo de modalidades más sofisticadas, como las asociaciones estratégicas institucionales y los *clusters* de conocimiento.

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE REDES UNIVERSITARIAS DE COOPERACIÓN

Hay varios aspectos a considerar al hablar de las redes universitarias. En primer lugar, es que las redes de cooperación son organizaciones sociales, y como tales, las motivaciones, intereses y culturas de los actores asociados juegan un papel fundamental en su desarrollo.

En segundo lugar, las redes son modalidades de cooperación útiles para determinados objetivos. La generalización de la organización de redes que existe actualmente puede explicarse más por el seguimiento de una moda que por su eficacia como modalidad organizativa para objetivos concretos. Las redes son meros instrumentos, que deben justificarse en función de su utilidad para objetivos concretos y fundamentarse en la necesidad de complementar capacidades para la consecución de estos objetivos.

En tercer lugar, las redes de cooperación son organizaciones *ad hoc* debido a la especificidad de la naturaleza de los objetivos, que condiciona su tipología, la heterogeneidad de los asociados, el tamaño, las actividades y la duración.

La tabla 1 muestra una clasificación de modalidades de redes de cooperación universitaria, que pueden tener carácter internacional, en función de su objetivo genérico.

Tabla 1. Tipología de redes de cooperación.		
Objetivo	Actores	Principales actividades
Institucional	Universidades	Múltiples modalidades
Docencia	Facultades Departamentos Programas	Colaboración en docencia Movilidad profesores Posgrados conjuntos
Movilidad estudiantes	Facultades Programas	Movilidad con reconocimiento académico
Temáticas	Departamentos Grupos de investigación Investigadores	Múltiples modalidades
Investigación	Grupos de investigación Investigadores	Proyectos de investigación

Las redes institucionales tienen como objetivos la vinculación de universidades para desarrollar actividades conjuntas que contribuyan al fortalecimiento de sus capacidades y funciones, así como a su proyección internacional.

Las redes de docencia permiten la colaboración interuniversitaria para el fortalecimiento de programas docentes y la ampliación de la oferta docente, siendo especialmente útiles en el ámbito del posgrado, donde la insuficiente masa crítica de profesores e investigadores en una universidad puede compensarse a través de la colaboración nacional o internacional.

Si bien los acuerdos bilaterales entre universidades están siendo muy útiles en programas nacionales e internacionales de movilidad de estudiantes con reconocimiento de sus estudios, las redes interuniversitarias amplifican las posibilidades de la movilidad y están actualmente favorecidas por diversos programas de fomento.

Las redes temáticas constituyen asociaciones de investigadores con intereses comunes en un determinado tema de investigación. La potencialidad de este tipo de redes es muy grande para mejorar las capacidades y condiciones del desarrollo de la investigación de los grupos asociados.

Las actividades pueden ser muy diversas, destacándose el intercambio de experiencias, la movilidad de los investigadores entre los diversos grupos de la red, la formación y especialización de investigadores, la capacitación técnica y metodológica, el uso conjunto de recursos instrumentales y de laboratorios, la coordinación de líneas de investigación, la transferencia de conocimientos y de tecnologías, y la generación de proyectos conjuntos de investigación.

Las redes de investigación, o laboratorios sin paredes, son asociaciones de grupos de investigación para el desarrollo de proyectos conjuntos. Son una modalidad organizativa que tiene cada vez más peso en los modos actuales de generación de conocimiento. Los estudios bibliométricos así lo atestiguan, siendo estas redes la forma habitual de organización de la investigación en campos específicos, como la física, la medicina y los estudios ambientales.

OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES DE LAS REDES DE COOPERACIÓN

Las redes de cooperación ofrecen una serie de oportunidades que están en la base de su éxito como modalidades asociativas. Las principales oportunidades que pueden destacarse son el ser asociaciones funcionales, flexibles y transitorias, frente a otras modalidades más estructurales que crean mayores dependencias y plantean dificultades de sostenibilidad a medio plazo. Fomentan la transdisciplinariedad y permiten el abordaje de temas complejos. Ofrecen la posibilidad de dar protagonismo a todos los actores y permiten múltiples liderazgos en función de la coordinación o gestión de las diferentes tipos de actividades. Facilitan la transferencia de conocimientos. Permiten la diversidad de fuentes de financiación para sus diferentes actividades. Catalizan las colaboraciones bilaterales, amplificando el universo de interacciones con grupos de otros países. Aumenta la visibilidad internacional de los asociados y la internacionalización de las instituciones.

Las redes de cooperación plantean también limitaciones debidas a determinadas insuficiencias. Entre las más frecuentes se encuentran las relacionadas con la excesiva amplitud de los objetivos, la debilidad de los liderazgos y la excesiva asimetría entre los asociados, que limita las colaboraciones por el excesivo gradiente de intereses y capacidades. Desde el punto de vista del desarrollo de la red, se puede señalar la insuficiente financiación, especialmente si los objetivos están sobredimensionados, el incumplimiento de los compromisos y tareas asignadas a los asociados, y la pérdida gradual de interés por parte de los asociados, si cambian sus intereses o no se perciben los beneficios de la asociación.

El análisis y evaluación de redes de cooperación internacional permite identificar diez recomendaciones para garantizar el éxito de las redes como modelo organizativo. Las recomendaciones son las siguientes:

1. Idoneidad y concreción de los objetivos.
2. Selección apropiada de los asociados, especialmente en redes que exigen un alto grado de complementariedad.
3. Coparticipación y consenso en su diseño para asegurar el sentido de pertenencia.
4. Plan de trabajo con reparto de tareas.
5. Compaginar liderazgo con la práctica de la cogestión.

6. Esquema de financiación riguroso y mutuamente aceptado.
7. Actitud pro-activa y cumplimiento de los compromisos.
8. Acuerdo previo sobre difusión y utilización de los resultados, especialmente en redes de investigación.
9. Ser consciente de estar compartiendo beneficios.
10. Buena disposición frente a las diferencias culturales.

LAS REDES EN LA COOPERACIÓN ACADÉMICA Y CIENTÍFICA ENTRE ESPAÑA Y MÉXICO

El análisis de las redes de cooperación entre España y México se ha realizado estudiando la participación conjunta de instituciones, profesores e investigadores de los dos países en programas españoles y europeos de fomento de la cooperación internacional.

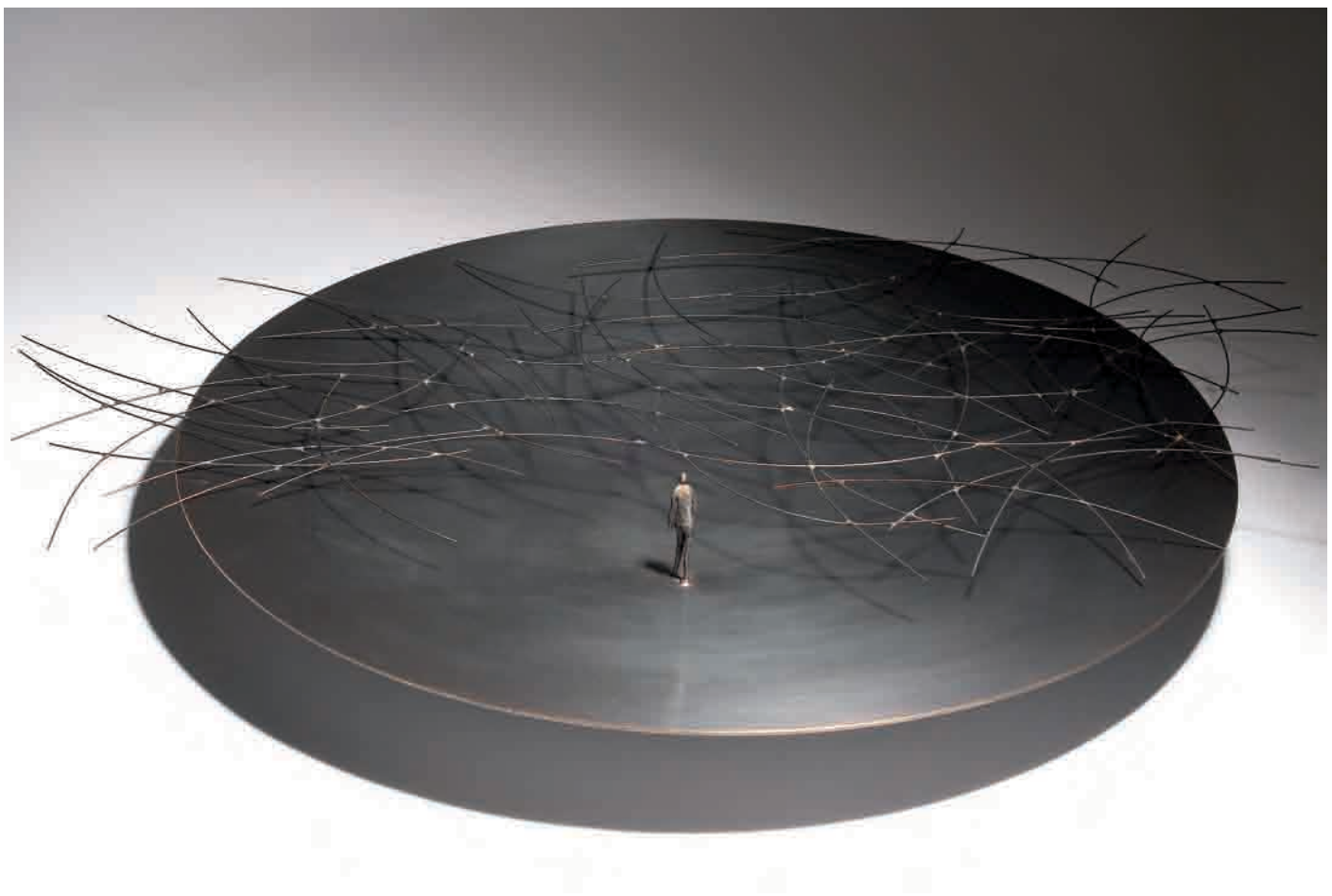
A pesar de la alta intensidad de la cooperación académica entre España y México, las redes son escasamente utilizadas, predominando las actividades bilaterales.

En la modalidad de redes institucionales, cabe destacar la red CINDA (Centro Universitario de Desarrollo) en la que participan dos universidades mexicanas y seis españolas junto a universidades de otros países europeos y latinoamericanos.

En la modalidad de redes docentes, también son minoritarias frente a modalidades bilaterales. Se encuentran escasas redes docentes entre las redes financiadas dentro del programa ALFA de la Unión Europea y en el principal programa español de fomento de la cooperación universitaria, el programa PCI (Cooperación universitaria y científica de España con América Latina), financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID). Entre 2005 y 2009, se financiaron 324 proyectos con participación de instituciones españolas y mexicanas, de los que el 14,1% fueron proyectos de cooperación docente, y de estos, solamente dos fueron redes, en un caso con la participación de la Universidad Complutense de Madrid y la UNAM, la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Veracruzana y en el otro, la Universidad de Málaga, las Universidades de Colima, Guadalajara y Autónoma de Baja California.

Las redes para la movilidad temporal de estudiantes con reconocimiento académico entre universidades españolas y mexicanas son también escasas, considerando los principales programas de fomento, como el Programa Iberoamericano de Movilidad Académica (PIMA) de la Organización de Estados Iberoamericanos, el programa Erasmus Mundus de la Unión Europea y el reciente Programa Pablo Neruda de la Secretaría General Iberoamericana.

Las redes temáticas y las redes de investigación están más representadas en la cooperación de España y México. La mayoría de las redes temáticas se enmarcan en el programa multilateral de cooperación científica CYTED (Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo).



El análisis de las redes de investigación se ha realizado a través de un estudio bibliométrico de la producción científica conjunta de España y México. El análisis de las co-publicaciones internacionales permite identificar las colaboraciones entre investigadores, puesto que una publicación firmada por investigadores de diferentes países se considera que es el fruto de una colaboración científica o de un proyecto conjunto de investigación. Las co-publicaciones internacionales se consideran uno de los principales indicadores de cooperación científica internacional.

El estudio de la producción científica conjunta entre España y México se ha realizado en el Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España. El estudio abarca las publicaciones entre 2004 y 2008, ambos inclusive, recogidas en la base de datos internacional *Web of Science (WoS)* de Thomson-Reuter que incluye cerca de 8.000 revistas de la corriente principal de la ciencia. Incluye el *Science Citation Index Expanded (SCIE)*, *Social Sciences Citation Index (SSCI)* y *Arts & Humanities Citation Index (A&HCI)*. En el período analizado se encuentran 2.599 publicaciones, mayoritariamente artículos científicos, firmados conjuntamente por autores españoles y mexicanos. La colaboración científica de España con México es muy significativa. España es el segundo socio científico de México después de USA y la producción científica con España representa el 7,5% de la producción científica de México en el período analizado.

La tabla 2 muestra la distribución de las co-publicaciones hispano-mexicanas en función de los países participantes.

El 61% de las 2.599 co-publicaciones son estrictamente bilaterales, con participación exclusiva de investigadores mexicanos y españoles. El 39% son el fruto de redes de cooperación. 594 co-publicaciones son redes trilaterales en las que además de los investigadores de España y México, participan investigadores de un tercer país. La tabla muestra que los socios mayoritarios en las redes trilaterales son de USA, que participa en 162 co-publicaciones, seguida de Francia, Italia y el Reino Unido. Es interesante destacar que además de estos países mayoritarios, se encuentran redes trilaterales con investigadores de 39 países diferentes.

Las co-publicaciones fruto de redes multilaterales son 423 (el 16,2% del total). Las redes multilaterales abarcan desde redes de 4 países a redes con investigadores de 22 países. La tabla muestra el peso de la colaboración con diferentes países en estas redes, debiendo destacarse que en el conjunto de las redes se encuentran investigadores de 107 países diferentes,

poniendo de manifiesto la capacidad que tienen las redes de investigación para diversificar y amplificar las interacciones y colaboraciones científicas.

En resumen, podemos decir que el peso de las redes en la cooperación universitaria entre España y México es bajo en redes institucionales, de docencia y de movilidad temporal de estudiantes, es medio en redes temáticas, y alto en redes de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gómez, I., Fernández, M.T. and Sebastián, J. (1999). *Analysis of the structure of international cooperation networks in science through bibliometric indicators*. *Scientometrics*, vol. 44, n.º 3, p.p. 441-457.

Sebastián, J. (2000). *Las redes de cooperación como modelo organizativo y funcional para la I+D*. *Revista REDES, IESCIT-UNQ*, Buenos Aires, vol. 7, n.º 15, p.p. 97-11.

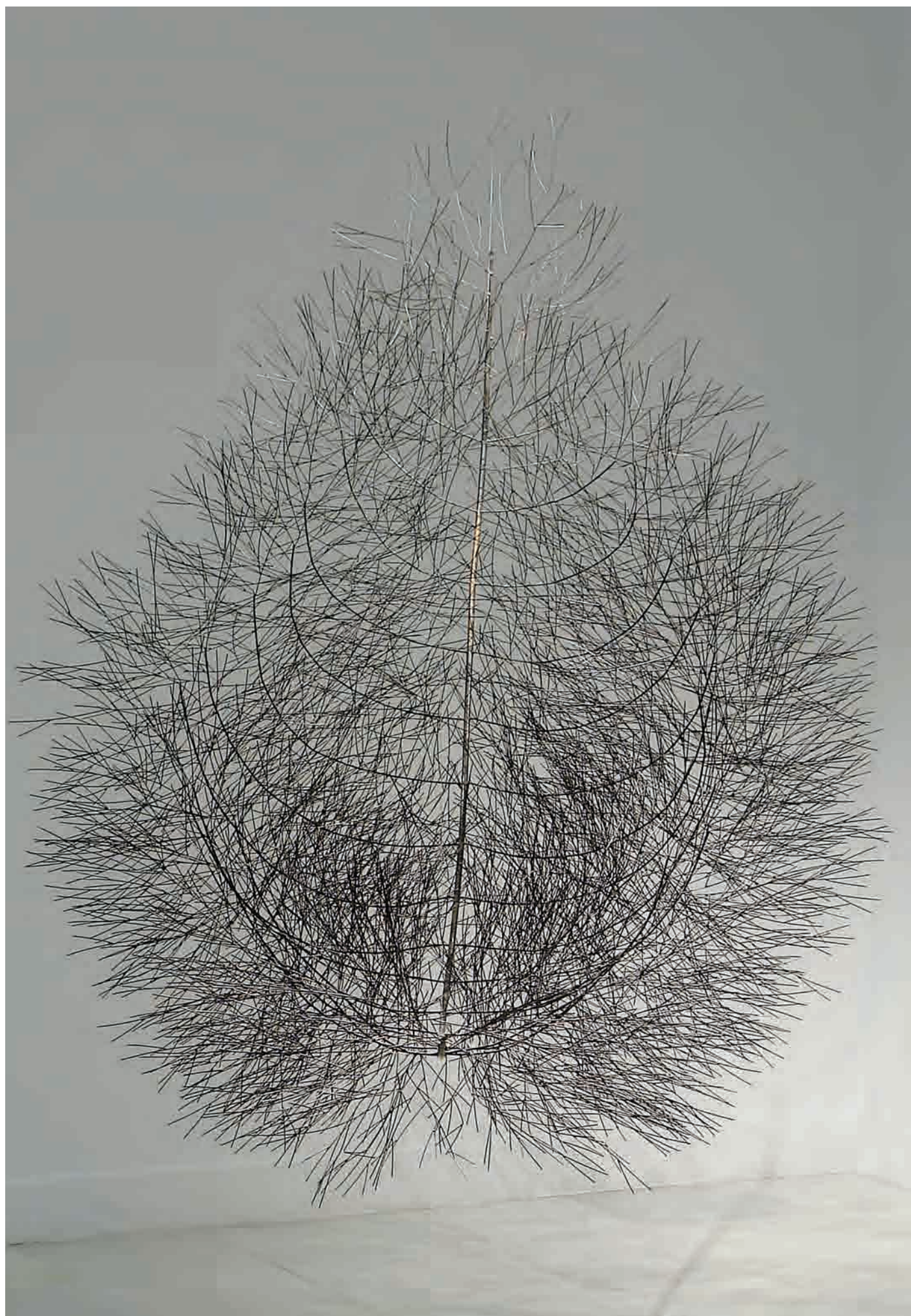
Sebastián, J. (2003). *Análisis de las redes de investigación de América Latina con la Unión Europea en Innovación tecnológica, universidad y empresa*. Organización de Estados Iberoamericanos.

Sebastián, J. (2004). *Cooperación e Internacionalización de las Universidades*. Editorial Biblos/SECIB, Buenos Aires, Argentina.

Sebastián, J. (2008). *El Manual de Santiago: una guía para medir la internacionalización de la I+D en Indicadores de Ciencia y Tecnología en Iberoamérica*. Agenda 2008. M. Albornoz, C. Vogt y C. Alfara (Coordinadores). RICYT/REDES, Buenos Aires, p.p. 167-175.

Tabla 2. Redes de investigación con investigadores de España y México. Producción científica conjunta entre 2004 y 2008.

Modalidad de Cooperación	N.º Artículos	%	Países socios de España y México (Número de co-publicaciones entre paréntesis)
Bilateral	1.582	61,0	
Redes trilaterales	594	22,8	USA (162), Francia (44), Italia (39), UK (38) + 39 países
Redes multilaterales	423	16,2	USA (250), Francia (157), Italia (155), UK (146), Alemania (139), Holanda (93), Canadá (83), Australia (70), Brasil (70), Bélgica (65), Japón (63) + 96 países diferentes
Total	2.599		



MÁSTER UNIVERSITARIO EN INTEGRACIÓN REGIONAL: UN TÍTULO CONJUNTO FRUTO DE LA COOPERACIÓN INTERUNIVERSITARIA ESPAÑA-CENTROAMÉRICA

ELENA CRESPO NAVARRO

Vicerrectora Adjunta de Relaciones Internacionales para la internacionalización de la Universidad Miguel Hernández, Elche (España)

ESTE ARTÍCULO ANALIZA UNA EXPERIENCIA DE COOPERACIÓN INTERUNIVERSITARIA desarrollada entre universidades españolas y centroamericanas. Concretamente uno de los frutos de dicha cooperación, el *Máster Universitario en Integración Regional*. Se trata de un título oficial de posgrado, adaptado al EEES, diseñado conjuntamente por tres universidades españolas en estrecha coordinación con tres universidades centroamericanas (abierto a la incorporación de otras universidades en futuras ediciones), de carácter semi-presencial, impartido en Centroamérica por profesores europeos y americanos, económicamente auto-sostenible, y cuya superación permite optar a un doctorado europeo o internacional.

DOCTORA EN DERECHO POR LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE Y MÁSTER UNIVERSITARIO en Derecho Comunitario Europeo por la Universidad Complutense de Madrid. Es licenciada en Derecho por la Universidad de Alicante, España. Actualmente es Profesora Titular de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales en la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH), España. Ocupa el cargo de Vicerrectora Adjunta de Relaciones Internacionales para la Internacionalización de la UMH. Es además, Subdirectora de la *Revista Electrónica de Estudios Internacionales* (REEI). Miembro de la Asociación Española de profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales, desde 1996. Titular de sucesivos Módulos Europeos (2004-2006 y 2008-2013) en el marco de la Acción Jean Monnet. Colabora regularmente en la docencia del *Máster Oficial en Derecho* de la Univer-

sidad de Alcalá como profesor invitada. Forma parte de la Comisión de Dirección del *Máster Oficial en Integración Regional* ofertado por las Universidades de Alcalá, Alicante y Miguel Hernández. Es Coordinadora en la UMH del Módulo común del *Máster Oficial en Cooperación al Desarrollo* ofertado por las cinco universidades públicas valencianas. Ha participado y participa en diferentes proyectos de investigación financiados con fondos públicos: un total de 16 proyectos, de ámbito internacional, nacional y autonómico.

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INTEGRACIÓN REGIONAL: UN TÍTULO CONJUNTO FRUTO DE LA COOPERACIÓN INTERUNIVERSITARIA ESPAÑA-CENTROAMÉRICA

ELENA CRESPO NAVARRO

Vicerrectora Adjunta de Relaciones Internacionales para la internacionalización de la Universidad Miguel Hernández, Elche (España)

EL OBJETO DE ESTE ARTÍCULO, ES EXPONER UNA experiencia concreta de cooperación inter-universitaria, desarrollada entre universidades españolas y centroamericanas. En concreto, uno de los frutos principales de dicha cooperación, el *Máster Universitario en Integración Regional*, que comenzará su andadura como Máster oficial “bo-lonio” a partir del curso académico 2010-2011.

El Máster es un título oficial de posgrado adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que ha sido diseñado de manera conjunta por tres universidades públicas españolas, la Universidad de Alcalá-Madrid (UAH), la Universidad Miguel Hernández-Elche (UMH) y la Universidad de Alicante (UA), en estrecha cooperación con tres universidades públicas centroamericanas, la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León (UNAN-León), la Universidad Nacional Autónoma de Costa Rica (UNA-Costa Rica) y la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).

Se trata, además, de una experiencia que se encuadra claramente en el ámbito de la cooperación universitaria al desarrollo, y una de sus notas distintivas es su carácter abierto a la participación futura de otras universidades iberoamericanas interesadas en la integración regional.

ARTICULACIÓN DE LA COOPERACIÓN INTERUNIVERSITARIA

Para comprender cómo se articula dicha cooperación hay que conocer el fundamento jurídico y la distribución de responsabilidades.

FUNDAMENTO JURÍDICO

El Máster ha sido elaborado de conformidad con el *Real Decreto 1393/200, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España* (BOE de 30 de octubre de 2007), cuyo art. 3.4 contempla la posibilidad de que las universidades organicen, mediante convenio con otras universidades nacionales o extranjeras, enseñanzas conjuntas que permitan la obtención de un único título oficial de Máster universitario.

A tal fin, el plan de estudios del título debe incluir el correspondiente convenio en el que se especifique qué universidad será la coordinadora y responsable del estudio, es decir, la encargada de la custodia de los expedientes de los estudiantes, de la expedición y el registro del título, entre otras funciones.

De acuerdo con dicha disposición, las condiciones de la colaboración entre las citadas universidades para el establecimiento, desarrollo y realización del Máster universitario en Integración Regional se determinan mediante la firma de dos convenios. Un primer convenio entre las tres universidades españolas participantes, y un segundo convenio entre la Universidad de Alcalá, que asume la función de coordinadora del estudio, y las tres universidades centroamericanas.

DISTRIBUCIÓN DE RESPONSABILIDADES

Los citados convenios articulan la cooperación interuniversitaria sobre la base de una distribución de funciones conforme a la cual, las tres universidades españolas ofertan conjuntamente el estudio que dará derecho a la obtención de un título oficial conjunto; diseñan conjuntamente el programa académico en estrecha colaboración con las universidades centroamericanas; se encargan de la dirección académica del estudio y de la coordinación del mismo en España; y aportan personal docente e investigador.

Por su parte, las tres universidades centroamericanas colaboran en el diseño y actualización del programa académico; se encargan de la coordinación del estudio en Centroamérica; aportan sus respectivas sedes; y se encargan de gestionar la estancia de los profesores visitantes.

Además, la universidad coordinadora se encarga de la gestión administrativa y económica del Máster. Ello supone hacerse cargo de la matriculación y la gestión académica ordinaria de los estudiantes, de la tramitación de los expedientes, de la administración y el depósito de los documentos, de la custodia de las actas, y de la tramitación, expedición y registro del Título oficial conjunto con sujeción a los requisitos establecidos en la *Orden 2514/2007, de 13 de agosto, del Ministerio de Educación y Ciencia, sobre expedición de títulos universitarios oficiales de Máster y Doctor* (BOE de 21 de agosto de 2007). Los alumnos están vinculados administrativamente a la universidad coordinadora, pero son considerados alumnos de todas y cada una de las universidades participantes.

Asimismo, el Máster cuenta con el respaldo académico y el apoyo económico de la Unión Europea (UE) a través de los Centros de Excelencia de la Universidad de Alcalá y de la Universidad de Alicante, y con los auspicios de la Secretaría General del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), así como con la colaboración solidaria de profesorado de otras universidades españolas, europeas y americanas. Además, como ya se ha señalado, la cooperación en que se basa el Máster tiene carácter abierto, lo que significa que se prevé expresamente la posibilidad de incorporación futura de otras universidades en los mismos términos, siendo precisamente la ampliación, uno de los objetivos a largo plazo.

EL MÁSTER UNIVERSITARIO EN INTEGRACIÓN REGIONAL

Como ya hemos comentado al comienzo de este artículo, el Máster oficial en integración regional no surge de manera improvisada. Más bien al contrario, es el fruto de una estrecha colaboración entre universidades españolas y centroamericanas que viene desarrollándose desde hace ya algunos años. El ejemplo más claro de esa cooperación fue la Maestría en Integración Regional, un título propio de posgrado que venía ofertando la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNAN-León con la colaboración solidaria de la UAH y el apoyo de varias universidades españolas (Universidades de Alicante, Cádiz, Salamanca y Miguel Hernández de Elche), y centroamericanas (UNA-Costa Rica, la UNA-Honduras, la Universidad de El Salvador y la Universidad San Carlos de Guatemala).

Se pretende ahora convertir lo que era un título propio, ofrecido por una universidad nicaragüense, solidario y dependiente de la financiación obtenida de diferentes instituciones españolas y de la UE, en un título oficial de posgrado auto-sostenible, que permita a los alumnos de Centroamérica que lo cursen, la posibilidad de realizar una tesis doctoral en una uni-

versidad europea y, al mismo tiempo, ampliar la matrícula a alumnos de otras universidades de la región cuyos estados también están implicados en procesos de integración regional.

De ese modo, la puesta en marcha de este nuevo título encuentra su justificación en:

- El éxito de las dos ediciones de la Maestría en Integración Regional de la UNAN-León y la experiencia acumulada durante 6 años de colaboración entre universidades. Fruto de esa colaboración tenemos, por ejemplo, la creación del Centro Interuniversitario de Estudios para la Integración (CIPEI). El CIPEI es una asociación científica formada por expertos en la materia (juristas, politólogos, economistas, filósofos e historiadores) de Centroamérica, el Caribe y España, que sirve de foro permanente de debate científico sobre los procesos de integración regional o la iniciación del Primer Centro de Documentación Europea de Centroamérica.
- La necesidad de ofrecer una formación avanzada, de carácter especializado y pluridisciplinar en materia de integración regional, teniendo en cuenta las carencias que padece Centroamérica en la formación de posgrado en general y en procesos de integración regional en particular, y la enorme relevancia de la integración regional para el propio desarrollo político y socioeconómico de la región, sobre todo tras el impulso experimentado por el Sistema de Integración Centroamericana (SICA), y la reciente aprobación del Acuerdo de Asociación entre la UE-Centroamérica.

OBJETIVO

El objetivo fundamental del Máster es ofrecer una formación avanzada y pluridisciplinar en la materia a docentes, investigadores y profesionales cualificados de Centroamérica con el fin de apoyar la integración centroamericana en y desde la universidad como agente de desarrollo. En ese sentido, es importante destacar que la superación del Máster permite la elaboración de una tesis doctoral en una universidad española, con la posibilidad de obtener la mención de Doctorado internacional o europeo. Más concretamente, el máster pretende facilitar la inserción de sus titulares en la docencia e investigación

universitaria en Centroamérica, fomentando la cualificación profesional de sus plantillas de profesores; formar buenos profesionales en estas materias, que sirvan para seguir avanzando en la integración desde la administración pública, organismos internacionales, empresas y bufetes, y otras instancias de la sociedad civil centroamericana; servir de foro de debate científico y práctico; y desarrollar investigaciones sobre temas de integración regional, creando una cultura crítica sobre integración en Centroamérica.

CARACTERÍSTICAS GENERALES

Como ya se ha dicho anteriormente, Máster universitario en Integración Regional es un título oficial de posgrado adaptado al EEES, pero conviene añadir que dicho título ha sido avalado por la ANECA y que es auto-sostenible económicamente. El Máster se oferta bajo el régimen de precio público y los ingresos por matrícula se dedican principalmente a financiar los gastos de gestión; a subvencionar un determinado número de medias becas de matrícula para estudiantes; a cubrir los gastos de viaje, alojamiento, manutención y traslados interiores de los profesores visitantes; a sufragar los gastos de mantenimiento de instalaciones y adquisición y mantenimiento de medios materiales e informáticos.

Asimismo, se trata de una formación de carácter semi-presencial (60 créditos *ECTS-European Credit Transfer System*), con un periodo de docencia presencial que se imparte de forma paralela y simultánea, con el mismo programa, en tres universidades públicas centroamericanas. Con ello se pretende así evitar que los alumnos incurran en gastos de desplazamiento y alojamiento en España.

La docencia se distribuye en dos periodos. El primer periodo (48 *ECTS*) se divide a su vez en dos fases. Una fase presencial que se corresponde con 9 semanas de clases teóricas y prácticas, seminarios y talleres, y una fase no presencial que completa las enseñanzas teóricas permitiendo al alumno profundizar *on line*, y con la ayuda de su tutor (que forma parte del claustro de profesores), en algunos aspectos de la integración regional. El segundo periodo, no presencial (12 *ECTS*), se dedica a la elaboración, bajo la supervisión del tutor, de un trabajo final de investigación que será defendido públicamente ante un tribunal compuesto por tres profesores del claustro.

PROGRAMA ACADÉMICO

El programa académico combina asignaturas obligatorias (38 *ECTS*), que abordan los principales aspectos de los procesos de integración regional, con asignaturas optativas (10 *ECTS*), orientadas al estudio de las políticas y acciones internas específicas desarrolladas por dichos procesos.

Está formado por los siguientes módulos: I) Historia y Fundamentos de los procesos de integración regional: una óptica pluridisciplinar; II) Análisis comparado de los sistemas de integración regional, con especial referencia a la UE y al SICA; III) Aspectos económicos, fiscales y laborales de los procesos de integración regional; IV) Las libertades comunitarias en los procesos de integración regional; V) Las relaciones exteriores en los procesos de integración regional; VI) El individuo en los procesos de integración regional; VII) Las políticas y las acciones internas en los procesos de integración regional.

DESTINATARIOS Y REQUISITOS DE ACCESO

El Máster está dirigido principalmente a Licenciados o Graduados en Derecho, Economía, Ciencias Políticas, Sociología y otras Ciencias Sociales. Dentro de ese espectro, los colectivos a los que más específicamente va orientado son profesores universitarios, funcionarios públicos y de organismos internacionales y otros profesionales relacionados o interesados en la integración regional.

Por lo que se refiere a los requisitos de acceso, el art. 16 del citado *Real Decreto 1393/2007* exige estar en posesión de un título universitario oficial español u otro expedido por una institución de educación del EEES que capacite para la realización de un estudio de posgrado. Asimismo, se permite acceder a los estudios de Máster a los titulados conforme a sistemas educativos ajenos al EEES, sin necesidad de la homologación de sus títulos, previa comprobación por la universidad coordinadora que poseen un nivel de formación equivalente a los correspondientes títulos universitarios oficiales españoles y que dicho título faculta, en su país, para el acceso a enseñanzas de posgrado.

ÓRGANOS DE GOBIERNO Y MECANISMOS DE COORDINACIÓN

Con el fin de garantizar la coordinación de la oferta formativa y asegurar la calidad del Máster, se crean una serie de órganos de gobierno y mecanismos de coordinación. Así, la dirección general del Máster recae sobre el Catedrático responsable del Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la UAH, universidad coordinadora. El Director es asistido en sus funciones por una Comisión de Dirección, órgano colegiado integrado por los responsables de las Áreas de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la UAH, la UA y la UMH y que se encarga de velar por el correcto funcionamiento general del Máster.

Por otra parte, para garantizar la coordinación docente horizontal y vertical del plan de estudios propuesto, se designa un coordinador académico en cada una de las universidades participantes. Los coordinadores de cada universidad (6 miembros) componen la Comisión de Coordinación Académica, órgano responsable de velar por la correcta aplicación cotidiana y desarrollo del plan de estudios, y de gestionar toda la actividad académica.

PROFESORADO

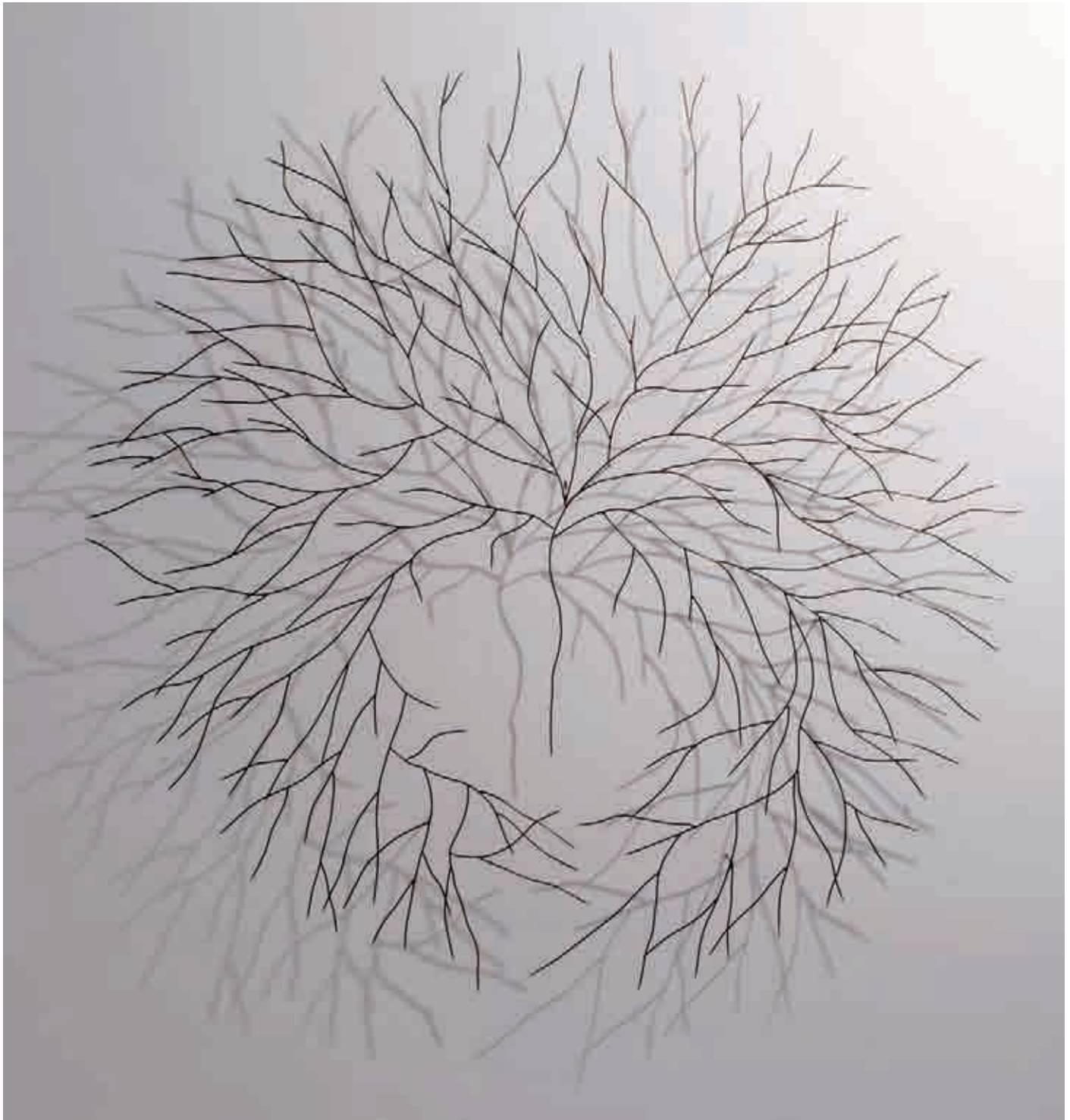
El claustro de profesores del Máster está formado por profesores universitarios (todos ellos doctores) de las plantillas docentes de las Universidades participantes y de otras Universidades europeas (principalmente españolas) y americanas, así como de funcionarios nacionales e internacionales expertos en la materia.

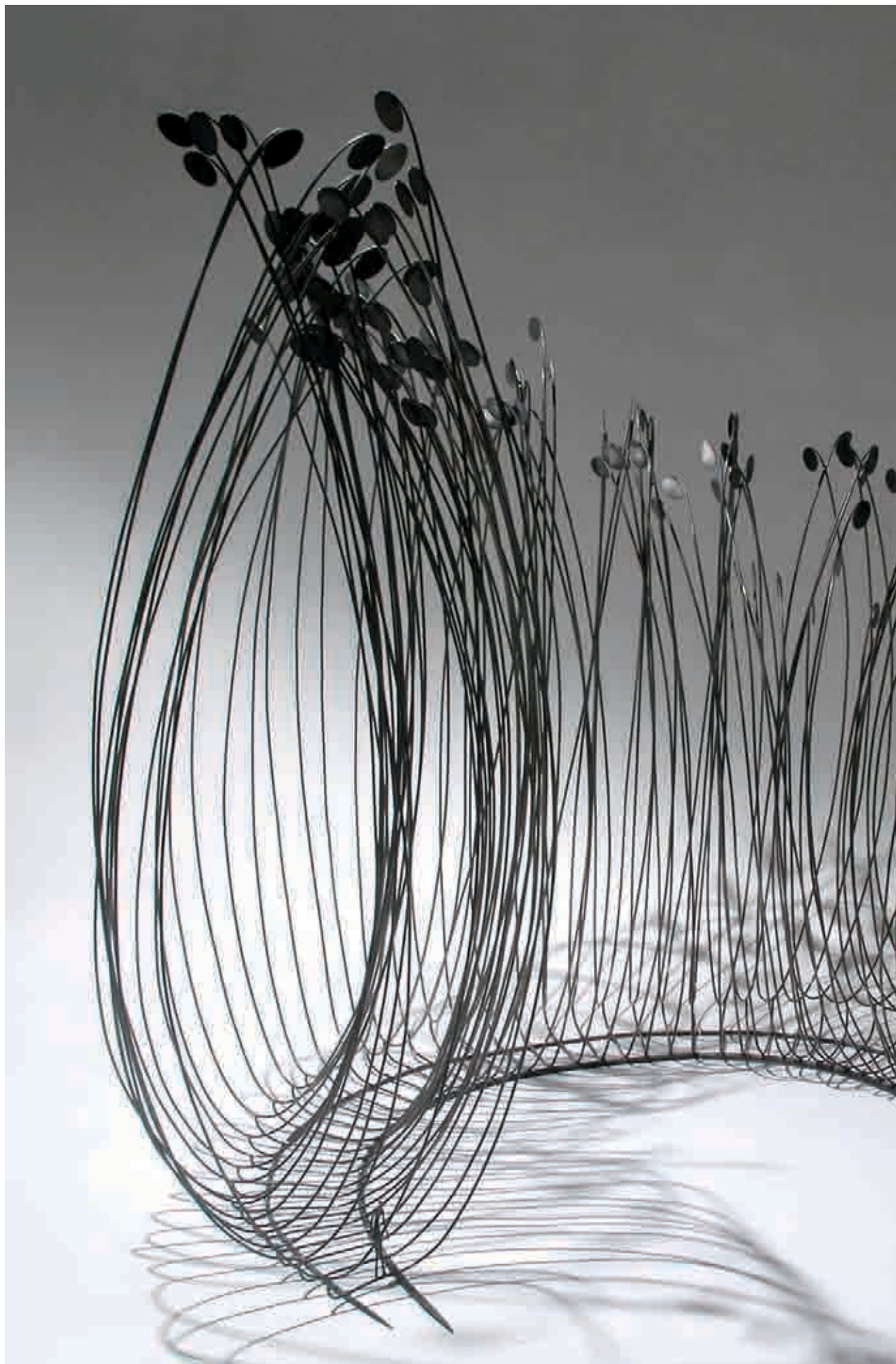
Se prevé, en total, la participación de más de 30 profesores doctores. Los profesores están auxiliados por los servicios administrativos y de apoyo de las tres universidades centroamericanas.

CONSIDERACIONES FINALES¹

En definitiva, la descrita en estas páginas, es una experiencia modesta, pero verdaderamente enriquecedora para quienes han venido participando en su desarrollo. Esperamos pueda ampliarse en el futuro a otras universidades, así como servir de base para el análisis, la reflexión y el debate en el marco de la internacionalización universitaria.

¹ Más información en España en <http://dip.uah.es>, así como en integracion.regional@uah.es y en Centroamérica en integracion.regional@unanleon.edu.ni; integracion.regional@una.ac.cr y integracion.regional@unah.edu.hn.





RED COLUMNARIA. UN EJEMPLO DE COLABORACIÓN CIENTÍFICO-ACADÉMICA INTERNACIONAL

ANA DÍAZ SERRANO

Secretaria de Coordinación Científica de Red Columnaria e Investigadora visitante del Colegio de México

ÓSCAR MAZÍN GÓMEZ

Centro de Estudios Históricos del Colegio de México

ESTE ARTÍCULO DESCRIBE LA EXITOSA EXPERIENCIA Y LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR Red Columnaria, un modelo de colaboración científica dedicado al estudio de las monarquías ibéricas como entramados político planetarios durante los siglos XVI al XVIII. Financiada por la Fundación Séneca de la Agencia Regional de Ciencia y Tecnología, Comunidad Autónoma de Murcia, integra actualmente en grupos de trabajo a más de un centenar de investigadores europeos, latinoamericanos, norteamericanos y próximamente, asiáticos.

DOCTORA EN HISTORIA POR LA UNIVERSIDAD DE MURCIA Y SECRETARIA DE ORGANIZACIÓN científica de Red Columnaria. Investigadora colaboradora del proyecto *Vestigios de un mismo mundo* y secretaria de la colección del mismo nombre. Actualmente investigadora invitada en el Centro de Estudios Históricos del Colegio de México con una beca MAEC-AECID.

DOCTOR EN HISTORIA POR LA ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES, PARÍS, Francia. Maestro en Historia por El Colegio de Michoacán, México. Licenciado en Historia por la Universidad Iberoamericana, México. Actualmente, es Profesor Investigador del Centro de Estudios Históricos del Colegio de México. De 2002 a la fecha, es director de la revista *Historia Mexicana*

del Centro de Estudios Históricos del Colegio de México. Profesor Investigador S-1 del Centro de Estudios Históricos del Colegio de México. De 1996 a 2000 fue director de la revista *Relaciones, Estudios de Historia y Sociedad* del Colegio de Michoacán. Miembro de la *Society for Spanish and Portuguese Historical Studies*. Miembro regular de la Academia Mexicana de Ciencias. Coordinador del Nodo o Equipo Mexicano de Red Columnaria de Investigación sobre las Fronteras de las Monarquías Ibéricas.

RED COLUMNARIA. UN EJEMPLO DE COLABORACIÓN CIENTÍFICO-ACADÉMICA INTERNACIONAL

ANA DÍAZ SERRANO

Secretaria de Coordinación Científica de Red Columnaria e
Investigadora visitante del Colegio de México

ÓSCAR MAZÍN GÓMEZ

Centro de Estudios Históricos del Colegio de México

COLUMNARIA SURGE EN 2004 COMO LA PROPUESTA de un grupo de investigadores de diversas universidades europeas para contribuir a lo que desde años era una demanda de una parte importante de la historiografía dedicada al estudio de las Monarquías Ibéricas, España y Portugal. Esta demanda consiste, aún hoy, en comprender estas entidades europeas durante los siglos XVI al XVIII como entramados político planetarios, destacando su evolución a lo largo de tres centurias en función de una multiplicidad de factores; entre ellos muy especialmente su configuración poli-territorial. Ésta determinó un modelo político, por un lado, impulsado por el deseo de hacer universales una serie de valores y prácticas y, por otro, necesariamente adaptable a las particularidades de cada uno de los territorios en los que se impuso.

Por tanto, nuestro objeto de análisis son dos entidades políticas cuyo dominio abarcó los cuatro continentes entonces conocidos y dio lugar a una amplia circulación de personas, objetos y, con éstos, de ideas, formas de percepción y de actuación.

Una comprensión de las Monarquías Ibéricas coherente con este complejo funcionamiento, basado en la interrelación de sociedades de muy diferente signo, requiere de la superación de la historia nacional como perspectiva de estudio y, consecuentemente, de un salto desde las escalas locales a las globales.

Entender una realidad global pasa por asumir una mirada global y ésta es sólo posible desarrollando mecanismos de interacción e intercambio científico internacionales, propiciados por el fomento de la internacionalización de la investigación que se ha desarrollado en los últimos años desde distintas entidades, públicas y privadas.

Esta introducción historiográfica no se aleja del tema de interés que articula este monográfico, por el contrario, expone el cimiento de la creación exitosa de una red de investigación, que en el caso de Columnaria, incorpora a más de un centenar de investigadores, que trabajan en más de una cincuenta de centros de estudios (europeos, latinoamericanos, norteamericanos y, próximamente, asiáticos), reunidos en 17 grupos de trabajo (que nosotros hemos denominado “nodos”) y que han dado lugar a un total de 75 actividades (en 5 años) y seis publicaciones de alta calidad científica en colaboración con editoriales de primer orden, como el Fondo de Cultura Económica.

¿Cuál es este cimiento al que nos referimos? Se trata de la creación de una masa crítica, en torno a la cual poder reunir a investigadores con inquietudes e intereses afines. Una convergencia intelectual de la que surge un fuerte compromiso de cooperación científica, el cual puede ser formulado como una red, entendida ésta como una oportunidad para el intercambio y la consolidación de relaciones personales, que a posteriori pueden derivar en otras de tipo institucional.

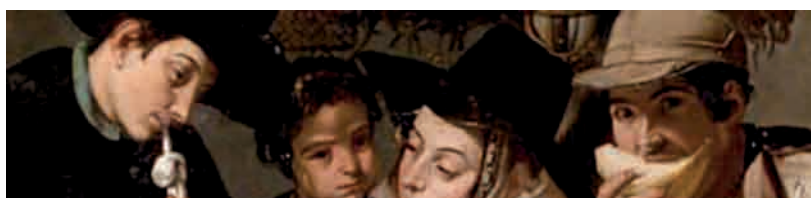




Red Columnaria cuenta con una fuente de financiación conjunta como parte del Programa de Apoyo a la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la Fundación Séneca (Agencia Regional de Ciencia y Tecnología, Comunidad Autónoma de Murcia) que permite la convocatoria de reuniones de coordinación periódicas, la organización anual de unas Jornadas de Estudio Internacionales propias —que este año celebrarán su sexta edición en Murcia— y entre otras cosas, el mantenimiento de la página web: www.redcolumnaria.com, que sirve de punto de referencia para los miembros de la Red. En dicha página puede encontrarse la descripción de los nodos —con datos sobre las líneas desarrolladas por cada uno de ellos y las formas de contacto— la información actualizada de las actividades que de forma independiente organizan los miembros de la Red y los resultados derivados de ellas —actividades que son abiertas al público en general y en la que frecuentemente son invitados a participar miembros de la red junto a otros especialistas externos— así como las publicaciones editadas bajo el sello de Red Columnaria, junto a las realizadas por los miembros de la red de forma independiente.

Esta suma de resultados es también la suma de proyectos de investigación propios de los miembros de la Red, de muy diversa procedencia, que significan una vía de financiación complementaria y a la vez imprescindible para el desarrollo de esa masa crítica que, insistimos, está en la base de esta asociación científica.

Paralelamente, Columnaria multiplica la capacidad de sus socios para pedir proyectos, haciendo propios los resultados colectivos de la red. Un ejemplo de esta doble vertiente es *Vestigios de un mismo mundo*, un proyecto de cooperación de investigación científica de la Agencia Española de Cooperación y Desarrollo, que tuvo como origen el Nodo Novohispano, dirigido por el doctor Mazín —ahora también responsable mexicano de este proyecto— que integra a investigadores de instituciones españolas y mexicanas. La inicial colaboración en el marco de Red Columnaria permitió la formulación de un proyecto de investigación capaz de competir en la búsqueda de fuentes de financiación, desarrollando actualmente seis líneas de trabajo de recuperación de patrimonio histórico en México que abarcan al conjunto del país. Las actividades y resultados científicos de éste proyecto, y la línea editorial del mismo nombre (que prepara su cuarto volumen), revierten en la Red Columnaria.



Si el marco teórico de Red Columnaria sigue un hilo argumentativo muy claro, con un objeto de análisis principal concreto —las Monarquías Ibéricas— los vértices de ese análisis son múltiples: diferentes áreas y temáticas,



diferentes enfoques metodológicos, diferentes tradiciones historiográficas, etc. Su interacción es lo que nos permite aproximarnos al *leitmotiv* de esta asociación científica, y finalmente académica. De ahí que Columnaria mantenga una dinámica de incorporación de nuevos grupos de investigación (por ejemplo, el último nuevo nodo apenas hace una semana que fue publicado en la web) y permita, dentro de la exigencia de la calidad científica y bajo el consenso de sus miembros, ampliar sus líneas de interés.

En principio, Red Columnaria era "Red Temática de investigación sobre las fronteras de las Monarquías Ibéricas siglos XVI-XVIII", hasta el año pasado en que se decidió eliminar la marca cronológica para destacar el trabajo de algunos de sus miembros en torno al período bisagra de las independencias americanas y favorecer la creación de un nodo de perfil contemporaneísta.

Columnaria tiene una sede institucional, la Universidad de Murcia, y posee un liderazgo organizativo, encomendado a los doctores Ruiz Ibáñez, de la Universidad de Murcia; Sabatini, de la Universidad Roma Tre; y Cardim, de la Universidad Nova de Lisboa. Sin embargo, esta verticalidad desaparece en el plano científico, manteniendo una igualdad entre sus asociados, lo que evita suspicacias y facilita el trabajo intelectual. En este sentido, es también importante el fo-

mento de las relaciones interpersonales, algunas de ellas sólidas ya antes de la formación de la red. Estas relaciones dan una garantía de continuidad a la colaboración incluso en momentos de dificultades, y surgen sobre todo al comienzo, cuando las posibilidades de esa asociación científica todavía no están claras y pueden tardar en vislumbrarse incluso años, o bien ante situaciones en las que la financiación puede verse afectada, como sería el momento presente de crisis económica generalizada.

La lentitud o la obstinación de las instituciones pueden generar una pérdida de confianza en la red, que debe ser superada por una firme voluntad de cooperación, que en ocasiones requiere de paciencia y de cierto altruismo.



En definitiva, Red Columnaria ilustra la posibilidad de crear espacios de cooperación científica basados en la asociación sucesiva de investigadores, proyectos de investigación e instituciones, en un proceso largo pero gratificante de consolidación de una masa crítica.

La propia denominación de la red quiere señalar su carácter asociativo: la Columnaria es una moneda de plata acuñada en América durante el siglo XVIII en cuyo reverso se representa el globo terráqueo entre las columnas coronadas que fueron el complemento gráfico del lema hispánico *Plus Ultra*, pero también define a un conjunto de columnas que sostienen un edificio.





EVELYN HELLENSCHMIDT

1962 Nace en Eltville. Hessen, Alemana.

1986 Se traslada a España.

EXPOSICIONES INDIVIDUALES

2010 Fragmentos Tierra y Mar adentro, Galería Arteko. San Sebastian.

2009 Proyecto D-Mencia, Doña Mencia. Córdoba.

Tierra y Mar adentro, Galería Raquel Ponce. Madrid.

Tierra y Mar adentro más otros, La Alhondiga. Segovia.

2008 Tierra y Mar adentro, Diputación de Cáceres. Sala el Brosense.

2006 CC Villa de Móstoles. Madrid.

2005 Galería OB – Art. Barcelona.

2004 Galería Selón. Madrid.

Galería Raya Punto. Salamanca.

2003 Hintergrund, Galería Martine Namy - Caulier. Paris, Francia.

Hintergrund, Galería Isabel Ignacio. Sevilla.

Hintergrund, Galería ArteKo. San Sebastian.

Hintergrund, Galería C P S. Lisboa, Portugal.

2002 Hintergrund, Galería Raquel Ponce. Madrid.

2001 Palacio Pimentel. Valladolid.

Galería Isabel Ignacio. Sevilla.

Galería Rafael Benot. Cádiz.

2000 CC Isabel de Farnesio. Aranjuez.

Galería Raquel Ponce. Madrid.

1999 Galería Evelyn Bergner. Wiesbaden, Alemania.

1998 Galería Urban Gallery. Zaragoza.

Galería Art Co. San Sebastián.

Galería Raquel Ponce. Madrid.

1996 Galería Raquel Ponce. Madrid.

1994 Galería Raquel Ponce. Madrid.

1993 Galería Bennassar. Madrid.

1991 Galería Carbonería. Sevilla.

PREMIOS, BECAS Y SELECCIONES

2009 Artista invitada Forosur Calle 09. Cáceres.
Mención de Honor. XXXVI Premio Bancaja. Valencia.

2008 Premio Adquisición. XI Certamen de Artes Plásticas, Sala el Brocense.
LIX Salón de arte Ciudad de Puertollano.
Proyecto D-Mencia 2008, Doña Mencia. Córdoba.

69.º Exposición Internacional de Artes Plásticas de Valdepeñas. Ciudad Real.

2007 Mención de Honor. XXVII Certamen Nacional de Escultura Villa de Parla. Madrid.

68.º Exposición Internacional de Artes Plásticas de Valdepeñas. Ciudad Real.

VII Certamen Nacional de Escultura Villa de Pinto (Monumentos). Madrid.

VI Bienal de Artes Plásticas Rafael Boti.

- 2006** 1.º Premio XXIV Bienal Internacional de Escultura Jacinto Higuera. Jaen.
Premio Finalista. V Bienal de Artes Plásticas, Escultura Urbana. Alcorcón.
67.º Exposición Internacional de Artes Plásticas de Valdepeñas. Ciudad Real.
Certamen Nacional de Pintura y Escultura. Real Sitio y Villa de Aranjuez.
- 2005** VII Bienal Internacional de Lalin. Pintor Laxeiro. Pontevedra.
- 2004** Certamen Nacional de Pintura y Escultura. Real Sitio y Villa de Aranjuez.
- 2003** Premio Caja España. Zamora.
Premio Caja Guadalajara. Guadalajara.
Becada para el espacio de TENTACIONES – Estampa. Madrid.
- 2000** Premio Villa de Madrid. Madrid.
- 1999** Primer Premio de Confemetal. Madrid.
II Bienal Rafael Boti. Córdoba.
- 1990** V Muestra de Vanguardia Andaluza.
Fundación Rafael Alberti. Cádiz.
- 1987** II Muestra de Vanguardia Andaluza.
Fundación Rafael Alberti. Cádiz.

OBRA EN INSTITUCIONES Y COLECCIONES

IVAM. Valencia.
Fundación ASTROC. Mallorca.
Fundación Prates. Lisboa, Portugal.
Colección Sianoja. Noja, Cantabria.
Comunidad de Madrid. Madrid.
Diputación de Valladolid. Valladolid.
Bodegas KLINIC. Medana, Eslovenia.
Ayuntamiento de Medina del Campo. Valladolid.
Ayuntamiento de San Martín de Valdeiglesias. Madrid.
Ayuntamiento de Noja. Santander.
Círculo de Arte de Toledo. Toledo.
Museo Jacinto Higuera. Santisteban del Puerto, Jaen.
Ayuntamiento de Móstoles. Madrid.
Colecciones privadas en Alemania, Argentina, EEUU, España, Eslovenia, Francia, Italia, México, Portugal, Suiza.

EXPOSICIONES COLECTIVAS

- 2010** 15 x 21 Palacio del Infantado. Guadalajara.
- 2009** IVAM Centro Julio González. Valencia.
Schwarz- Weiss & Co, Galerie Rother. Wiesbaden, Alemania.
MACO 09, Galería Raquel Ponce. México.
ARTMADRID 09, Galería José Robles. Madrid.
PURO ARTE 09, Galería José Robles. Vigo.
Oxygenarte 09. Segovia.
Arteko9, Galería Arteko. San Sebastian.
Valencia Art 09, Galería José Robles. Valencia.
PULSE - Miami 09, Galería Raquel Ponce. Miami, USA.
Espacio, Fundación Nicos & Manuela Vardinoyannis. Madrid.
La Koma, Museo de la Ciudad. Madrid.
- 2008** Circa 2008, Galería Raquel Ponce. Puerto Rico.
Fundación Rafael Boti. Córdoba.
Valencia Art 08, Galería José Robles. Valencia.
Mujeres Pintan Mauro Murieras. Torrelavega, Cantabria.
Museo Municipal de Puertollano.
Offene Ateliers - Westend, mit Regina Rose. Wiesbaden, Alemania.
Fluchten, Künstlerverein – Walkmühle. Wiesbaden, Alemania.
Narraciones de los Objetos, CAM. Valencia.
Mundos de Mujeres/Women's Worlds 2008. Galería José Robles. Madrid.
- 2007** Arco 2007, Galería Raquel Ponce. Madrid.
Circa 2007, Galería Raquel Ponce – Espacio Líquido. Puerto Rico.
Artenavas 2007. Las Navas del Marqués, Ávila.
Cádiz 07 Arte Contemporáneo, Castillo de Santa Catalina. Galería Benot.
Valencia Art 07, Galería Raquel Ponce. Valencia.
Estampa 07, Galería Selón – José Robles. Madrid.
Museo Municipal. Valdepeñas.
Casa de la Cultura de Parla. Madrid.
C.C. Infanta Cristina. Pinto, Madrid.
Art/Salamanca/07, Galería Raquel Ponce. Salamanca.
ONG Mundo Cooperante, Galería José Robles. Torrelodones.
Palacio del Marques de Albaicín. Noja, Cantabria.
- 2006** Arco 2006, Galería Raquel Ponce. Madrid.
Escultura en Espacio Público. Mérida, Yucatán. Méjico.
Fuentes, IVAM. Valencia.
Escultura Urbana, Maquetas. IV Bienal de Artes Plásticas. Alcorcón.
Cadiz 06 Arte Contemporáneo. Palacio de Congreso, Galería Benot. Cádiz.
Valencia.art, Galería Raquel Ponce. Valencia.
CC Isabel de Farnesio. Real Sitio y Villa de Aranjuez, Madrid.
Arquitectura, Galería Ángeles Baños. Badajoz.
Estampa 2006, Galería Selón. Madrid.



- Escalas, Galería Selón. Madrid.
- 2005** Arco 2005, Galería Raquel Ponce. Madrid.
Estampa 2005, Galería Selón. Madrid.
Gir-Arte. Madrid.
Khalil Sakakini Cultural Centre. Ramallah, Israel.
Peace Center. Belén, Israel.
Galería Al Mamal. Jerusalén, Israel.
Centro Cultural Franco - Aleman. Ramallah, Israel.
Centro Cultural del PRSC. Gaza, Israel.
Flecha 2005. Madrid.
Artenavas. Navas del Marques, Ávila
- 2004** Itinerante, Premio CAJA ESPAÑA - Escultura 2003.
Salamanca, Ponferrada, Burgos, Palencia, Valladolid.
Exposición inaugural del Ayuntamiento de Navas del Marqués. Ávila.
Artenavas 2004. Las Navas del Marqués, Ávila.
EL DORADO. Quintanar de la Orden, Toledo.
Arte Santander. Sianoja, Santander.
Centro Expositivo San Clemente, Nexo 2004. Toledo.
Estampa 2004, Galería Selón. Madrid.
19.º Escultores, Galería Samuel. Valladolid.
Colectiva de Navidad, Galería Selón. Madrid.
Sala Isabel de Farnesio. Real Sitio y Villa de Aranjuez, Madrid.
- 2003** Itinerante, Premio CAJA ESPAÑA - Escultura 2003. León.
Flecha 2003. Madrid.
Artenavas 2003. Las Navas del Marqués, Ávila.
Arcale 2003, Galería Raya Punto. Salamanca.
Tradición y Vanguardia, Iglesia de Santo Domingo. Cifuentes, Guadalajara.
Arcadeno.es, Iglesia San Marcos. Toledo.
Artevino, Bodegas Osborne. Malpica del Tajo, Toledo.
Edificio Iris, Estudio de Arquitectura Aguirre-Newman. Madrid.
Estampa 2003, Galería Raquel Ponce. Madrid.
Intervención de Artistas de Madrid por Palestina. Olmeda de las Fuentes.
Galería Ángeles Baños. Badajoz.
- 2002** Flecha 2002. Madrid.
Galería Cartel. Granada.
Arcale 2002, Galería Raya Punto. Salamanca.
Estampa 2002, Galería Raquel Ponce. Madrid.
Arte Santander 2002, Galería Teresa Cuadrado. Santander.
I Subasta de Arte Contemporáneo UNICEF, MNACRS. Madrid.
Subasta a Favor del Pueblo Palestino, CC Conde Duque. Madrid.
- 2001** Flecha 2001. Madrid.
Ámbito Cultural El Corte Inglés. Cantabria.
Estampa 2001, Galería Raquel Ponce. Madrid.
Suite 2000, Galería Raya Punto. Salamanca.
Suite 2000, Centro Cultural Mieres. Asturias.
- 2000** Skultura, Panorama Galerie. Heimschuh, Austria.
XII Encuentro de Mini-Expresión. Universidad de Panamá.
Estampa 2000, Galería Raquel Ponce. Madrid.
Ediciones Galería Raquel Ponce, SUITE 2000. Madrid.
Scultura Palacio de Conti Polenigo Fanna. Cavasso Nuovo PN, Italia.
Colectiva de Navidad, Galería Thema. Valencia.
- 1999** Kulturni Center Ivana Napotnika. Velenje, Eslovenia.
Mujeres en el Arte. Galería Raquel Ponce. Madrid.
Düsseldorfer Kunstmarkt 99, Galería Koberstein. Düsseldorf, Alemania.
Trzic - Paviljon NOB. Eslovenia.
Gradec, Galeria Merkur. Austria.
Zagreb, Museo Galería Centar. Croacia.
Upplands Vasby - Art Hall. Suecia.
Sala Comunale. Pordenone, Italia.
Centro Cultural Luis de Velez. Medina del Campo, Valladolid.
30.º Aniversario, Galería Evelyn Bergner. Wiesbaden, Alemania.
Estampa 99, Galería Raquel Ponce. Madrid.
Colectiva Escultura, Galería Raquel Ponce. Madrid.
99 del 99 en Sevilhlla. Sevilla.
- 1998** Galería Koberstein. Eisingen, Alemania.
Estampa 98. Galería Raquel Ponce. Madrid.
Art Multiple 98. Düsseldorf, Alemania.
Autores Europeos, Galería La Reggia. Podenone, Italia.
Galería Martine Namy Caulier. París, Francia.
Ambiente Internationale 98. Frankfurt, Alemania.
Kulturni Center Srečka Kosovela. Sezana, Eslovenia.
- 1997** Isabel de Farnesio, Artistas de Aranjuez. Centro Comercial La Vega. Madrid.
6x6, Galería Raquel Ponce. Madrid.



- I Certamen de Arte Real Sitio y Villa de Aranjuez. Madrid.
- II Bienal Internacional Postcard Art. São Paulo, Brasil.
- Galería Tolmo. Toledo.
- Estampa 97, Galería Raquel Ponce. Madrid.
- Galería Art Co. San Sebastián.
- Galería Raquel Ponce. Madrid.
- Art Múltiple. Galería Raquel Ponce. Düsseldorf, Alemania.
- IX Exposición Mini-Expresión, Universidad de Panamá.
- 1996** Plastilírica. Puerto de Santa María, Cádiz.
- Estampa 96, Galería Raquel Ponce. Madrid.
- Art Múltiple. Düsseldorf, Alemania.
- Museo de Bellas Artes. Habana, Cuba.
- 1995** Múltiples, Galería Raquel Ponce. Madrid.
- ArteBa. Buenos Aires, Argentina.
- Galería Diana Traficante. Buenos Aires, Argentina.
- Semana de Bélgica. Burgos.
- Galería Cecilia Mellado. San Lorenzo del Escorial.
- Galería Raquel Ponce. Madrid.
- Galería La Petite. Paris.
- Art Múltiple. Düsseldorf, Alemania.
- Estampa 95, Galería Raquel Ponce. Madrid.
- Museo de Bellas Artes. La Habana, Cuba.
- 1994** Plastilírica. Puerto de Santa María.
- Puzzle de Artistas, Galería Raquel Ponce. Madrid.
- Galería Arles. Madrid.
- Estampa 94, Galería Raquel Ponce. Madrid.
- 1993** Galería Raquel Ponce. Madrid.
- 1992** Galería Raquel Ponce. Madrid.
- Galería Bennassar. Madrid.
- Exposición en Palillero. Cádiz.
- 1991** Galería Raquel Ponce. Madrid.
- Galería Isorna. Madrid.
- Galería Art du Temps. París, Francia.
- 1990** V Muestra de la Vanguardia Andaluza. Fundación Rafael Alberti. Cádiz.
- Exposición de Escultura en Soto Grande. Cádiz.
- 1989** Convento de San Francisco. Vejer de la Frontera.
- 1988** Sala Cátedra Adolfo de Castro. San Fernando, Cádiz.
- Ateneo de Madrid. Madrid.
- Fundación Manuel Fernández Homedes. Cádiz.
- 1987** II Muestra de la Vanguardia Andaluza. Fundación Rafael Alberti. Cádiz.

SIMPOSIUMS INTERNACIONALES

- 2004** Simposium Internacional de Arte, NEXO. Toledo.
- 2003** MMMart 2003. Medana, Eslovenia.
- 2002** Kunstforum Ehingen. Ehingen, Alemania.
- 2001** Sianoja 2001. Santander.
- Ruta Artística Benicasim 2001. Benicasim, Castellón.
- 2000** I Encuentro Internacional de Artistas. San Martín de Valdeiglesias, Madrid.
- 1998** Simposium de Arte. Siniy Vrh, Eslovenia.

OTRAS ACTIVIDADES

- 2008** Jurado XXV Bienal de Jacinto Higuera. Santisteban del Puerto, Jaen.
- Jurado Premio Ciudad de Badajoz 08 – Escultura. Badajoz.
- 2007** Jurado para el Premio AULA de EL MUNDO. Madrid.
- Jurado del XI Certamen de Pintura y Escultura de Aranjuez. Madrid.
- Jurado III Certamen de Jóvenes Creadores. Aranjuez, Madrid.
- Creadora de las esculturas para el Premio AULA de EL MUNDO 2007. Madrid.

