

Internacionalización de la educación superior: de la cooperación académica al comercio de servicios

Dr. Luis Yarzabal
Director General
Instituto Latinoamericano en Educación para el Desarrollo

Introducción

El carácter internacional de la educación superior (ES) se puso de manifiesto desde la creación de las primeras universidades europeas, en el Siglo XII. En ese entonces los estudiantes provenían de diversas naciones, los profesores circulaban en el ámbito internacional y los cursos se dictaban en un idioma común, que era el latín. Incluso solía ocurrir que contingentes importantes de docentes y estudiantes se escindieran y trasladaran de un país a otro cuando se producían conflictos institucionales insuperables con las autoridades institucionales o comunales (Tünnermann, 1996).

En el Siglo XV, la conquista del Nuevo Mundo por parte de las naciones europeas dominantes y el establecimiento de colonias, trajeron consigo la instalación en América de universidades diseñadas y construidas según diversos modelos desarrollados en Europa durante la Edad Media: los de las universidades de Alcalá de Henares y Salamanca en las regiones dominadas por España y el de la Universidad de Oxford en los dominios ingleses.

Durante el Siglo XIX, al producirse la independencia de las colonias, el desarrollo de las repúblicas estimuló la reorientación de las universidades hacia los ámbitos nacionales. Emergieron, por un lado, la universidad estadounidense, que combinó diversos elementos: el modelo de Inglaterra, la universidad de investigación concebida por Guillermo de Humboldt en Alemania y el concepto de servicio a la sociedad. Por otro lado, en la primera mitad del Siglo XX la mayoría de las universidades republicanas latinoamericanas se transformaron, bajo el influjo del movimiento iniciado en Córdoba (Argentina) en 1918, en instituciones públicas, autónomas, laicas, gratuitas y co-gobernadas (Sánchez, 1949).

La reorganización de las naciones acaecida entre el fin de la Segunda Guerra Mundial (1945) y la extinción de la llamada Guerra Fría (1989), dio nuevo impulso a la dimensión internacional de la ES, la cual fue considerada crucial por las potencias emergentes y por los países europeos en reconstrucción. En ese período histórico la internacionalización de la ES evolucionó de modo diferente en los Estados Unidos de América y en Europa (De Wit, 2002).

La nación norteamericana la asumió como una medida correctiva del parroquialismo detectado en sus instituciones de educación superior y como un potente instrumento de política exterior y seguridad nacional. Sucesivos gobiernos y diversas fundaciones privadas entregaron

fondos para financiar programas de “asistencia técnica” y de estudios en el extranjero que constituyeron la base de una sostenida política de “educación internacional” (Aponte, 2003).

Los países europeos, por su parte, se comportaron inicialmente como receptores pasivos de estudiantes extranjeros, pero rápidamente pasaron a utilizar la internacionalización de la ES como herramienta de gran valor para fundar su respuesta estratégica a la globalización: la creación de un poderoso bloque regional. Diseñaron para ello programas muy eficientes de cooperación académica basados en el intercambio de estudiantes y profesores, el aprendizaje de idiomas, los cambios curriculares y la estandarización de requerimientos de graduación, que apoyaron fuertemente el proceso de gestación, creación y desarrollo de la Unión Europea, del que hemos sido testigos en la segunda mitad del Siglo XX (CRUE, 2003 a y b).

Al comenzar el Siglo XXI, la internacionalización de la ES ha adoptado un nuevo cambio de rumbo en el que está predominando, sobre todo en los países angloparlantes, una orientación mercantil fuertemente sostenida por las políticas de la Organización Mundial del Comercio, consistentes en la organización de un mercado mundial de bienes y servicios, la liberalización del comercio de servicios y la catalogación de la educación superior como un servicio comercial.

En esta presentación examinaremos algunos aspectos del proceso de mercantilización de la dimensión internacional de la ES, destacando especialmente la evolución del concepto de internacionalización, la conformación del mercado mundial de ES, su regulación a través del Acuerdo General del Comercio de Servicios y el incipiente desarrollo de una industria educativa. Por limitaciones de tiempo no incluiremos el análisis de los espacios europeo y latinoamericano de cooperación en ES, aunque los consideramos alternativas viables y promisorias frente a la acelerada mercantilización de dicho nivel educativo.

La evolución del concepto

Numerosos son los autores que se han dedicado a estudiar la internacionalización de la ES y algunos de ellos han preparado definiciones que abarcan los aspectos esenciales de este proceso.

Knight (1993), por ejemplo, la definió como “*el proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural en las funciones de enseñanza, investigación y servicios de la institución*”, concepción que subraya las nociones de integración institucional y de dinamismo de un proceso que asocia diversas actividades y las distribuye entre las funciones básicas de una institución de educación superior (IES).

Posteriormente se argumentó que esta definición no señala un objetivo estratégico al proceso de internacionalización, lo que podría sugerir que ésta es un fin en sí misma, cuando en muchos países (particularmente europeos) es vista más bien como un medio para llevar adelante una estrategia de desarrollo. Por esa razón Van der Wende (1997) propuso que se considere internacionalización de la ES a “*cualquier esfuerzo sistemático y sostenido dirigido a promover la respuesta de la educación superior a los requerimientos y desafíos relacionados con la globalización de las sociedades, la economía y el mercado de trabajo*”.

Por su parte, Altbach (2004) ha precisado aún más el concepto, sosteniendo que “*la internacionalización incluye las políticas y programas específicos emprendidos por gobiernos, sistemas académicos, instituciones, y aun departamentos individuales, para bregar con la globalización o explotarla favorablemente*”.

Definida en estos términos, es posible manejar la complejidad de los elementos que componen la internacionalización educativa y comprender las modalidades y motivaciones que le confieren tanta trascendencia como factor orientador del futuro de la ES a escala mundial.

Las motivaciones de los actores

Diversos autores han intentado identificar las motivaciones que impulsan a desarrollar la dimensión internacional de las instituciones de educación superior en el Hemisferio Occidental. En términos generales puede decirse que, difiriendo en el contenido y en el énfasis según cual sea el actor involucrado, predominan actualmente la decisión de imponer el modo de vida de los países industrializados, la preservación de la seguridad nacional de esos países, el aumento de la competitividad económica de sus sociedades y la profundización del comercio entre las naciones.

Tratando de sintetizar múltiples percepciones, Warner (1992) examinó las diferentes razones e imperativos que orientan la agenda de internacionalización de distintas universidades. Al finalizar su estudio propuso la existencia de tres modelos principales: el competitivo, el liberal y el de transformación social. En el modelo *competitivo*, la incorporación de contenido internacional al currículo y otros elementos de la institución, es un medio para colocar mejor en el mercado a los estudiantes, la universidad y el país.

El modelo *liberal* identifica como primer objetivo de la internacionalización el auto-desarrollo en un mundo cambiante. El modelo de *transformación social* tiene como objetivo más importante dar a los estudiantes un conocimiento profundo de asuntos internacionales relacionados con la equidad y la justicia, y proporcionarles las herramientas para trabajar activa y críticamente en busca de la transformación social.

En el mismo año, Davies (1992) sostuvo que la internacionalización está estrechamente ligada con la reducción de los aportes financieros a la educación superior, el aumento de los emprendimientos académicos y el compromiso filosófico genuino con las perspectivas transculturales del avance y la diseminación del conocimiento. Esta visión refleja la difícil situación fiscal que atraviesan las universidades y sitúa la actividad internacional en el contexto de la búsqueda de recursos extra presupuestarios.

En un estudio posterior Knight (1997), ordenó las posibles motivaciones que llevan a desarrollar la dimensión internacional de la ES en cuatro grupos: políticas, económicas, académicas y socioculturales, ofreciendo así un marco lógico para la discusión sobre las razones que inducen la instrumentación de políticas de internacionalización.

Motivaciones políticas. Proviene fundamentalmente del ámbito gubernamental y tienen que ver con asuntos concernientes a la política exterior: posición del país y su papel como nación en el mundo, sus requerimientos de seguridad interna y externa, sus propósitos de estabilidad y sus designios de influencia ideológica. En ese marco se explican, por ejemplo, las políticas de becas a estudiantes extranjeros que son visualizados como futuros líderes y, en consecuencia, como probables promotores de relaciones diplomáticas y comerciales privilegiadas entre el país donante y el receptor.

Motivación económica. Se refiere a los objetivos vinculados con efectos económicos de largo plazo. Uno de ellos es la formación de recursos humanos altamente capacitados, necesarios para mantener o aumentar la competitividad internacional de la nación, y donde los graduados extranjeros son identificados como factores clave para las relaciones comerciales del país. Otro de notable importancia en los Estados Unidos (EE UU), el Reino Unido y Australia, es el reclutamiento de estudiantes extranjeros que aportan ingresos netos de montos sustanciales por concepto de beneficios económicos directos (pago de matrículas y otros ingresos institucionales) y efectos indirectos (contribuciones al desarrollo de la I+D, gastos de alojamiento, transporte, alimentación y esparcimiento).

También se incluye en esta motivación la exportación de productos educativos hacia los mercados internacionales de la educación, aunque está en debate si puede haber una relación

directa y beneficiosa entre esa orientación al mercado y la internacionalización de las funciones básicas de una institución de educación superior.

Motivación académica. Incluye objetivos relacionados con los fines y funciones de la ES. Una de las razones principales citadas para internacionalizarla es el logro de estándares académicos internacionales en la investigación, la enseñanza y la prestación de servicios. A menudo se admite que fortaleciendo la dimensión internacional de esas tres funciones, se consigue agregar valor a la calidad del sistema de ES. Esta premisa se basa en la convicción de que la internacionalización es un elemento fundamental de la misión de las instituciones de ES. Ligada a lo anterior está la idea de que la internacionalización es un agente positivo de cambio para la construcción institucional. Las actividades internacionales pueden servir como catalizadores de ejercicios mayores de planificación institucional, o ayudar en la construcción institucional a través del fortalecimiento de los sistemas humanos, técnicos o infraestructurales de gestión.

Motivaciones culturales y sociales. Las motivaciones socioculturales se concentran en el enriquecimiento, la preservación y difusión de la (s) cultura (s) y el (los) idioma(s) de determinado país, así como en la importancia de entender idiomas y culturas de otras naciones. La internacionalización es en este caso un mecanismo de gran utilidad para contrabalancear, a través del reconocimiento y defensa de la diversidad cultural y étnica dentro y entre países, la homogeneización cultural y lingüística impulsada por la globalización, constituye uno de los mecanismos más eficientes para preparar graduados con conocimientos y destrezas básicos en relaciones y comunicaciones interculturales.

Si analizamos el proceso de internacionalización de la ES a la luz de estas motivaciones, podemos observar que en el Siglo XX ha ido cambiando progresivamente sus orientaciones estratégicas. En el período que siguió a la Segunda Guerra Mundial, la internacionalización se enfocó especialmente en la política exterior y la seguridad de las potencias emergentes, procurando mejorar el entendimiento entre los pueblos para asegurar la coexistencia pacífica, apelando para ello a la educación internacional.

Terminada la Guerra Fría, la motivación económica, relacionada con la competencia y la competitividad internacional, se volvió cada vez más dominante. Hoy en día, en el Occidente - particularmente angloparlante-, se asiste a una situación en la cual las instituciones y sistemas de ES responden al mercado internacional del trabajo que requiere la preparación de graduados con calificaciones académicas, lingüísticas e interculturales que resulten competitivas internacionalmente.

Las motivaciones académicas y socioculturales, reflejadas en medidas tales como la movilidad de estudiantes y profesores, la mejora de la calidad de la educación, una mayor compatibilidad de programas y grados, y un conocimiento profundo de otros idiomas y culturas, tienen fuerte presencia en la Unión Europea, pero aun allí parecen responder a una motivación económica sobredimensionada orientada a fortalecer los recursos humanos para mejorar la competitividad internacional.

La configuración del mercado y la irrupción de la industria educativa

En el transcurso de la década de los años 90 del Siglo pasado, mientras la UNESCO coordinaba un debate altamente participativo en busca del cambio y el desarrollo de la ES que incluía la cooperación académica internacional como factor de progreso, los gestores de la "industria educativa" calibraban las características de los mercados y actuaban rápidamente ante su creciente y prometedora magnitud.

Los dueños del capital financiero multinacional identificaron rápidamente la enorme dimensión de la demanda de escolarización superior estimulada por el incremento de la población, el aumento de la cobertura de la educación básica y media, y el extraordinario valor del conocimiento para la "nueva economía". Al mismo tiempo, calibraron con perspicacia

mercantil la utilidad de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para responder masivamente a los requerimientos educativos.

Estas amplias posibilidades de obtener ganancia estimularon la creación de entidades con fines de lucro tales como las universidades corporativas, las filiales de universidades fuera de sus países de origen, las empresas que ofrecen formación “virtual en línea”, diversas compañías multimedios, numerosas casas editoras y múltiples franquicias, entre otras.

La configuración del mercado

La apertura de instituciones de educación superior (IES) con fines de lucro y la competencia por estudiantes aumentó intensamente en la década de los noventa en varios países industrializados. En los Estados Unidos, por ejemplo, las empresas del sector incrementaron su número y se centraron en la educación continua, al tiempo que comenzaron a utilizar los descuentos en los aranceles como instrumento de competencia. En la última década el número de empresas educativas que ofrecen programas de 2 años creció en ese país un 78 por ciento, en tanto el de las que mercadean carreras de 4 años, lo hizo en un 266 por ciento. Eso llevó el número de tales empresas a 625, permitiéndoles alcanzar una cobertura de 365,000 estudiantes (Kelly, 2001).

También entraron en la competencia las instituciones que ofrecen cursos virtuales. En este sector la compañía Merrill Lynch calculó en 1999 que, en los Estados Unidos, partiendo de una matrícula de 710,000 estudiantes en el año 1998, este tipo de instituciones crecería un 210 por ciento hasta el 2002, año en que el número de estudiantes se estimó en 2.2 millones. La educación virtual está instrumentando así, en los hechos, la educación a distancia, tecnología ésta que tiende a anular la importancia de la localización geográfica, abriendo posibilidades insospechadas de acceso a estudiantes situados muy lejos del sitio de origen de los “paquetes educativos”.

Pero además de las entidades citadas, numerosas corporaciones, museos y casas editoras irrumpieron con ofertas poderosas en el campo de la ES. Según el *Proyecto Futuros: Políticas para la educación superior en un mundo cambiante*, para el año 2002 se estimaba en 2,000 el número de universidades corporativas existentes en los Estados Unidos, algunas de las cuales son asociaciones de empresas conocidas, como American Express y Bell Atlantic, con universidades tradicionales (Meister, 2001).

Las investigaciones que se conducen en ese país desde el mencionado proyecto, muestran consistentemente que en el resto del mundo también se han desencadenado fuerzas similares a las descritas precedentemente en lo que concierne a: (i) la expansión de la matrícula, (ii) el aumento de los nuevos competidores, (iii) la actividad global de múltiples instituciones y (iv) la tendencia de los decisores de usar las fuerzas del mercado como palancas para el cambio en la ES (Neuman y Couturier, 2002).

La expansión de la matrícula es un fenómeno global: el número de inscriptos ha pasado en 20 años de 40.3 millones (1975) a 80.5 millones (1995) a escala mundial. Actualmente se estima que en Asia está aumentando de tal modo que incorporaría 45 millones de estudiantes entre 1995 y 2005, lo que requeriría la creación de 37,000 nuevas plazas universitarias por semana. Este crecimiento se acompaña, además, de cambios en las demandas y expectativas de los estudiantes, particularmente en lo que concierne a los métodos pedagógicos y el uso de las TIC.

Con tal panorama a la vista los “nuevos proveedores” están desafiando altivamente a las IES tradicionales. La creciente demanda causada por el crecimiento poblacional, el aumento de la cobertura de la enseñanza básica y media, así como la importancia del conocimiento en la “nueva economía”, ha estimulado la proliferación incontenible de proveedores de ES en muchos países del mundo. Varios de ellos tienen sus “cuarteles generales” en los países industrializados

y es ya bastante frecuente comprobar sus actividades de captación de alumnos en los países subdesarrollados.

La educación virtual, hoy en pleno crecimiento, es global y transnacional por naturaleza. Algunos ejemplos muestran su pujanza: (i) la *Universidad Ewha Womans* de Corea del Sur, asociada con otros 8 colegios locales ha configurado una "ciberuniversidad internacional" que ofrece cursos sobre la mujer y Corea a 30 instituciones de otros países; (ii) la *Open University*, institución del Reino Unido que ha abierto recientemente filiales en Estados Unidos, atiende a más de 260.000 estudiantes en 41 países y posee "campus" en naciones tan variadas como Brasil, Grecia, India y Rusia; (iii) la *University of Phoenix*, una institución estadounidense privada con fines de lucro, comenzó el Siglo XXI expandiéndose a Brasil, India y México (Silvio, 2000).

La comercialización internacional

Hasta el fin del Siglo XX la modalidad principal de la dimensión internacional de la ES era el estudio en el extranjero y los estudiantes eran captados fundamentalmente por los Estados Unidos. Desde el 2003 esto ha cambiado drásticamente. A partir de entonces ha emergido la exportación de tecnologías y servicios de educación superior, fenómeno que se va consolidando como modalidad principal. Los Estados Unidos con ingresos estimados de 13 mil millones de dólares, Australia con 4 mil millones y el Reino Unido con 3 mil millones, son los exportadores más importantes.

Estos países y otras naciones industrializadas están impulsando, a través de la Organización Mundial de Comercio (OMC), el *Acuerdo General de Comercio de Servicios* (AGCS, conocido como GATS por sus siglas en inglés), instrumento de derecho internacional que ya ha sido suscrito en principio por 44 de los 145 países miembros de esa organización. Dicho acuerdo tiene como meta alcanzar la liberalización total de los servicios educativos a escala mundial e incluye a la ES como uno de los sectores a liberar. Las restricciones a las visas, las regulaciones de divisas extranjeras, las normas de reconocimiento de grados, las disposiciones en materia de empleo y los criterios nacionales de acreditación, entre otros, han sido identificados por la OMC como barreras a eliminar.

El GATS es negociado por los ministerios de comercio o de economía de los países miembros y tiene tres componentes. El primero es el marco que contiene las reglas y los principios generales. El segundo presenta los planes nacionales, con los compromisos específicos de cada país respecto a las condiciones de acceso al mercado doméstico por parte de proveedores internacionales. El tercero incorpora los anexos que detallan las limitaciones específicas para cada sector efectuadas por los países (WTO, 1999).

El acuerdo define cuatro "modalidades" de comercialización de servicios educativos: el *suministro transfronterizo* (educación a distancia, universidades virtuales), el *consumo en el extranjero* (estudiantes que se desplazan a otros países para hacer sus estudios), la *presencia comercial* (sucursales o franquicias de IES extranjeras), y la *presencia de personas naturales* (profesores o investigadores que trabajan en el exterior).

El GATS abarca a todas las categorías de servicios educativos: educación preescolar, educación básica, educación superior, educación de adultos y otros. Las "modalidades" de suministro mencionadas más arriba se utilizan en cada una de estas categorías.

El capítulo relacionado con las reglas y principios generales del GATS establece una serie de obligaciones aplicables a todos los estados miembros, independientemente de los compromisos incluidos en el acuerdo. A estas obligaciones generales se les conoce como incondicionales, destacándose entre ellas el principio de la nación más favorecida. Este requiere que todos los socios comerciales extranjeros sean tratados de manera igualitaria, lo cual supone que si un país miembro del GATS abre determinado sector a la competencia extranjera, debe asegurar igualdad de acceso y oportunidades a los proveedores de servicios de todos y cada uno de los países miembros de la OMC. Para asegurar el cumplimiento de esta cláusula el

GATS creó un órgano de regulación de disputas que puede condenar a los países infractores a pagar indemnizaciones, por ejemplo, a las empresas transnacionales que planteen y ganen demandas.

La implementación del GATS ha despertado reacciones diversas. Muchas asociaciones universitarias (la Asociación Europea de Universidades, la Asociación de Universidades y Colegios de Canadá, el American Council on Education, el Council for Higher Education Accreditation, la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, entre otros), lo han rechazado, solicitando a los gobiernos a los cuales pertenecen dichas asociaciones que excluyan la educación de las negociaciones.

En el campo de los investigadores, algunos, como Jane Knight, mantienen posiciones neutras, señalando en rigurosos estudios las ventajas y los riesgos que encierra el tratado. Otros, como Philip Altbach, subrayan, con clara visión política, las consecuencias negativas que su aplicación ocasionará a los países en desarrollo.

Knight (2003), en un trabajo reciente, arriba a las siguientes conclusiones:

“As has been repeated many times, GATS is a new, untested and evolving agreement. The interpretations of existing articles and obligations can change and new disciplines can be developed. There continues to be more questions than answers. To date, there have been fewer commitments to trade in education than expected. This means that there is time for the higher education sector to become better informed about how best to move forward to maximise the benefits and minimize the risks of commercial trade. Working in a trade police environment is relatively new territory for the education sector. It will take further work and analysis for the various education sectors to be confident and credible actors in shaping and reacting to new trade policy developments.”

Altbach (2004), en cambio, señala que el GATS es en realidad un marco regulatorio promovido por las corporaciones multinacionales y los gobiernos interesados en la exportación de servicios educativos. En ese sentido sostiene que:

“While GATS would bring developing countries into a global framework of commerce and exchange in higher education, it would remove aspects of autonomy from decision making concerning education. Extending the principle of free trade to education would open national markets in countries that sign on to GATS to testing companies, providers of distance education, and many others. Regulation or control of these entities would prove difficult if not impossible to achieve. Institutions or companies could, in principle, count on having access to foreign education markets. Since developing countries typically import rather than export their educational products or institutions, it is unlikely that GATS would promote their exports. Developing countries represent the market that sellers from the industrialized world are eager to target. Most developing countries, having few educational “products” to export, would be at the mercy of the multinational providers.”

En cualquier caso, lo evidente es que las comunidades académicas nacionales deben colocarse en estado de alerta ante las negociaciones relacionadas con el GATS, procurando obtener el máximo de información al respecto e intentando incorporarse y trabajar conjuntamente con los representantes del gobierno, la industria, el comercio y los organismos internacionales en esas negociaciones que, sin ninguna duda, repercutirán fuertemente sobre las políticas educativas nacionales.

La industria de la educación superior

La inversión privada ha sido estimulada por la conformación de un “mercado educativo” que, como hemos visto, se encuentra en plena expansión y que, a escala mundial, moviliza un

monto de capital que una compañía de información ha estimado en 3 trillones de dólares (Duderstadt, 1999).

Por otro lado, la población que tradicionalmente demanda educación terciaria no deja de crecer, habiéndose calculado que el número de estudiantes de ese nivel, que en 1990 era de 17 millones a nivel mundial, ascenderá a 159 millones para el año 2025.

Estamos, pues, ante un monto tentador y una demanda creciente, hechos que han generado un nicho de mercado que está siendo ocupado rápidamente por “proveedores” de muy diversos tipos, tales como universidades públicas y privadas, organizaciones privadas no lucrativas y lucrativas, empresas transnacionales, y franquicias, entre otros.

La conformación del nicho en cuestión ha estimulado la aparición de diversos mecanismos de educación “transnacional” y “multinacional” entre los cuales se encuentran: i) la instalación de sedes de instituciones extranjeras; ii) el ofrecimiento de programas de titulación en línea (por ejemplo: maestrías en administración de negocios o títulos en informática); iii) títulos o grados ofrecidos en la modalidad virtual o a distancia; y iv) grados o títulos otorgados en programas conjuntos por compañías multinacionales e instituciones locales.

La industria da muestras de ser saludable y lucrativa. Muchas de las compañías que comercian en diversos aspectos de la educación terciaria están obligadas a difundir sus situaciones financieras, circunstancia que ha aprovechado el *Observatorio de la educación superior sin fronteras* (OBHE, por sus siglas en inglés) para reunir una colección consistente de datos financieros y precios de acciones de esas corporaciones (OBHE, 2003).

Utilizando los precios de las acciones como un indicador de la viabilidad comercial, el Observatorio creó el *Índice Global de Educación* (Global Education Index - GEI) para seguir la evolución comercial de las compañías a lo largo del tiempo. Ello se ha hecho en forma comparada con el Dow Jones Industrial Average (DJIA) y el Standard and Poor's 500. El Observatorio examinó también los resultados financieros de las empresas, para obtener una medida estadística de los cambios en los valores de los portafolios.

Esos indicadores fueron aplicados al estudio de 50 compañías (26 de los Estados Unidos y 24 de otros países, como Canadá, Irlanda, el Reino Unido y Singapur), incluyendo firmas dedicadas a operar universidades con fines de lucro, empresas que gestionan colegios internacionales multicampus, firmas de aprendizaje en línea y casas editoras multinacionales.

Los resultados revelan que las compañías que gestionan las operaciones de instituciones dotadas de infraestructura física (“bricks and mortar”) han obtenido buena rentabilidad comparadas con las que proporcionan solamente aprendizaje en línea. Sin embargo, los datos también sugieren que, en promedio, estas compañías están alcanzando el eje de rentabilidad. La industria de la educación superior está, pues, desarrollándose de modo consistente en el marco de un mercado donde sólo pueden competir con posibilidades las grandes compañías de los países industrializados.

Consideraciones finales

La internacionalización de la ES es un fenómeno antiguo que en la actualidad incluye cualquier esfuerzo sistemático y sostenido dirigido a promover la respuesta de la ES a los requerimientos y desafíos relacionados con la globalización de las sociedades, la economía y el mercado de trabajo. Su racionalidad atiende motivaciones académicas, económicas, políticas, y socioculturales. La influencia de los diferentes actores involucrados en el desarrollo de la ES, decide en cada época histórica el énfasis que determinará la importancia de cada una de esas motivaciones.

Una rápida revisión de la evolución del fenómeno desde la Edad Media hasta la época contemporánea, revela que el centro de gravedad de la internacionalización se ha desplazado desde las motivaciones académicas, que se fundaban en el carácter internacional de las instituciones y la condición de bien público de los saberes producidos y transmitidos por ellas, hacia las económicas que hoy, en el Hemisferio Occidental, se proponen impulsar la competitividad de las naciones industrializadas y la imposición de sus modelos de desarrollo.

Estos propósitos han sido facilitados tanto por la rápida conformación de un “megamercado” educativo a escala mundial, gestado por el incremento de la población, el aumento de la cobertura de la educación básica y media, y el extraordinario valor del conocimiento para la “nueva economía”, como por la mercantilización de los servicios educativos, promovida por la Organización Mundial de Comercio a través del Acuerdo General de Comercio de Servicios (GATS).

Las grandes dimensiones del “mercado” de la ES han estimulado la aparición de numerosas y pujantes entidades comerciales que ofrecen diversos tipos de oferta educativa cuya calidad y pertinencia social en general no pueden ser evaluadas. Tales ofertas se concretan mediante la instalación de filiales de instituciones extranjeras, la comercialización de programas de titulación en línea, la adjudicación de títulos o grados ofrecidos en la modalidad virtual o a distancia y la entrega de grados o títulos ofrecidos en programas conjuntos por empresas multinacionales asociadas con instituciones nacionales, entre otras.

El GATS, por su parte, tiene como meta alcanzar la liberalización total de los servicios educativos a escala mundial e incluye a la ES como uno de los sectores a liberar. Alcanza a todos los niveles de educación formal e informal y define cuatro mecanismos fundamentales: *el suministro transfronterizo* (educación a distancia, universidades virtuales), *el consumo en el extranjero* (estudiantes que se desplazan a otros países para hacer sus estudios), *la presencia comercial* (sucursales o franquicias de IES extranjeras), y *la presencia de personas naturales* (profesores o investigadores que trabajan en el exterior).

Numerosas asociaciones de universidades de gran prestigio y destacados investigadores han señalado que la inclusión de la ES en el GATS atenta contra el carácter de bien público de ese nivel educativo, encierra serias amenazas contra la calidad, pertinencia y equidad de la oferta, y coloca la gran mayoría de los países en vías de desarrollo a merced de las decisiones de los proveedores multinacionales de servicios educativos.

La importancia y trascendencia de estos efectos previsibles del GATS sobre las instituciones y sistemas de ES, indica a las comunidades académicas nacionales la conveniencia de adoptar una actitud de alerta ante las negociaciones que conducen a su implementación, procurando obtener el máximo de información al respecto e intentando trabajar conjuntamente con los representantes de los gobiernos, la industria, el comercio y los organismos internacionales en las rondas de discusión que habrán de culminar en enero del 2005.

Bibliografía

Aponte, E. (2003). La Tercera Etapa de la Comercialización de la Educación Superior en las Américas y el Caribe. *Cuaderno de Trabajo*, No. 3, CEES/CIE/UPR.

CRUE (2003a). Hacia un Espacio Europeo de Enseñanza Superior. *Boletín de Educación Superior*, No. 25, enero.

CRUE (2003b). Políticas de cooperación en la Universidad. *Boletín de Educación Superior*, No. 27, marzo-abril.

Davies, J. (1992). Developing a Strategy for Internationalization in Universities: towards a

- conceptual framework. In: C. Klasek (Ed.) *Bridges to the future: strategies for internationalizing higher education*. Association of International Education Administration, Carbondale. 177-190.
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Greenwood Press, Westport, CT.
- Duderstadt, J.J. (1999). The Twenty First Century University. A tale of Two Futures. En: W.Z. Hirsch & L.E. Weber *Challenges Facing Higher Education at the Millennium*. Pergamon, UK/USA/Japan, 1999.
- Kelly, K. F. (2001). *Meeting Needs and Making Profits: The Rise of For-Profit Degree-Granting Institutions*. Education Commission of the States, July 2001. 26 Nov. 2001 <http://www.ecs.org/clearinghouse/27/33/2733.htm>.
- Knight, J. (1993). Internationalization: management strategies and issues. *International Education Magazine*, 21-22.
- Knight, J. (1997). Internationalization of Higher Education: a conceptual framework. In: J. Knight & H. de Wit (Eds) *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. European Association for International Education, Amsterdam. 5-19
- OBHE (2003). *Mapping the education industry, Part 1*. The Observatory of borderless higher education, Londres, Briefing Note No. 9: 1-11.
- Sánchez, L.A. (1949). *La Universidad Latinoamericana*. Impala, Lima.
- Silvio, J. (2000). *La virtualización de la universidad*. IESALC/UNESCO, Colección Respuestas, No. 13, Caracas, Venezuela.
- Tünnermann, C. (1996). *La educación superior en el umbral del Siglo XXI*. CRESALC/UNESCO, Colección Respuestas N0. 1, Caracas, Venezuela.
- Van der Wende, M. (1997). Missing Links: the relationship between national policies for internationalization and those for higher education in general. In: T. Kalvernak & M. van der Wende (Eds) *National Policies for the Internationalization of Higher Education in Europe*. National Agency for Higher Education, Stockholm.
- Warner, G. (1992). Internationalization Models and the Role of the University. *International Education Magazine*, 21.
- WTO (1999). *The General Agreement in Trade in Services- objectives, coverage, and disciplines*. Prepared by the WTO Secretariat. Geneva, Switzerland.