

# II

---

## Comparar en educación



# Capítulo 12

---

## **Globalización y convergencia de la educación superior en Europa y en América Latina**

*Marco Aurelio Navarro Leal*<sup>22</sup>

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003566>



---

<sup>22</sup> Profesor del doctorado en Políticas Educativas del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRETAM): marcoaurelio\_profr@cretam.edu.mx ORCID ID: 0000-0003-1013-1840

## Introducción

A pocos años de la transición hacia el siglo XXI, sucedieron procesos que tuvieron impacto mundial. Terminó un periodo que la historia registró como la Guerra Fría y que consistió en un ambiente de tensión ideológica, política y bélica entre los Estados Unidos y la Unión Soviética, iniciado al finalizar la Segunda Guerra Mundial en 1945 y que polarizó al mundo en las órbitas de estas dos hegemonías (Montgomery, 1997). El fin de este periodo bipolar se atribuye a factores como las reformas económicas y políticas (Perestroika y Glasnot) implementadas en el periodo de Mijaíl Gorbachov, así como la crisis económica que no permitió continuar con la carrera armamentista. Este debilitamiento de la Unión Soviética no pudo evitar la caída del Muro de Berlín, que simbólicamente representó la reunificación de Alemania. Esta dinámica llevó finalmente a la disolución de la Unión Soviética en 1991; y, por consiguiente, a la liberación de los países que giraban sobre su órbita. Este colapso llevó al reconocimiento de Estados Unidos como superpotencia, produciendo una nueva dinámica en las relaciones internacionales.

En este contexto, sin la competencia de la Unión Soviética, se inició una nueva fase del capitalismo internacional impulsada, desde la década anterior, por los gobiernos de Margaret Thatcher, de Reino Unido, y Ronald Reagan, de los Estados Unidos, consistente en la promoción de una economía de mercado con alcances transnacionales, sustentada en un pensamiento neoliberal, en el cual los estados nacionales reducen su intervención para facilitar las dinámicas de un mercado supranacional de bienes y servicios. A esta nueva dimensión del capitalismo se le llamó globalización (o mundialización) y en esta se produjo una reorganización económica, política y social de Europa; e inevitablemente, también de su educación superior y su proceso de convergencia (Haug, 2004), el cual no fue ajeno a la educación superior de América Latina.

El propósito del presente trabajo es mostrar cómo, en el marco de la globalización, estos procesos de convergencia de la educación superior

europea tuvieron un correlato convergente en la agenda de la educación superior en América Latina. Para ello, en una primera sección, con el propósito de dar contexto, se presentan unas notas sobre la globalización, para continuar con una visión panorámica del proceso de convergencia seguido por la Unión Europea, para enseguida elaborar sobre los intentos de integración latinoamericana y la reacción de su educación superior frente a los cambios europeos.

### La globalización

La globalización se enfoca y se entiende desde distintas perspectivas. Algunos la explican como una fase natural del desarrollo mundial en la cual se van instalando los países más avanzados en la asimilación de las tecnologías de la información y la comunicación, así como en sus sistemas de transporte, lo cual trae consigo un “achicamiento” del mundo. Según Matthews y Sidhu (2005, p. 51), la expansión de los sistemas económicos nacionales en un mercado global competitivo, integrado, interconectado y sin fronteras, se ha constituido como una “periodización natural de la civilización humana que progresa desde la agricultura hacia la industrialización [...] con su correspondiente avance en las tecnologías de la información, comunicación y transporte”. Desde otra perspectiva, las fuerzas económicas, políticas y tecnológicas de la globalización traen consigo una serie de procesos que abarcan la difusión y la aculturación (Kottak, 2011), ya que promueven el cambio en un mundo en el que las naciones y las personas se encuentran cada vez más vinculadas y mutuamente dependientes (El-Ojeili y Hayden, 2006). El comercio internacional y las migraciones transnacionales intensifican los flujos de información de todo tipo y extienden sus mensajes hacia lugares remotos. Tanto al interior de las naciones como a través de estas, se impulsa una cultura de consumo de productos y de símbolos transnacionales.

La globalización también ha sido como una acción a distancia, en la que la acción de los agentes sociales de algún lugar puede tener repercusiones importantes en la vida de otros, en otro lugar distante; aunado a esto, la compresión del tiempo y del espacio intensifica la interacción entre las organizaciones sociales y acelera las relaciones de interdependencia de las economías y las sociedades nacionales; por consecuencia, se erosionan las

fronteras y las barreras geográficas de la actividad socioeconómica y las relaciones de poder interregional (Martin y Bray, 2011).

Otra perspectiva de la globalización, no menos importante, es aquella en la que los procesos de recomposición de bloques geopolíticos, así como la apertura de las economías nacionales, han dado pie al libre flujo de capitales transnacionales y a la creación de una nueva división internacional de los procesos productivos. Como menciona Torres (2001, p. IV), “el final de la guerra fría vio la transformación del mundo en una nueva economía global alimentada por una rápida transformación tecnológica, con más veloces transacciones del capital financiero en mercados de capital incrementalmente desregulados [...] lo que ha llevado a algunos analistas a argumentar que estamos viviendo una corporatización del mundo y no solamente una globalización”.

En este contexto de la globalización neoliberal, su programa de reducción de la acción del Estado y la liberación de los mercados. “No es casual que sea en la época de expansión del capitalismo neoliberal cuando del Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT) surge la Organización Mundial de Comercio, institución estratégica para administrar el comercio de mercancías, la protección de la propiedad industrial y el comercio de servicios” (Labra, 2003, p. 71). Ya desde décadas atrás la aportación del suministro de servicios al PIB mundial representaba considerables proporciones. Como parte de estos servicios comerciales se incluyeron los educativos, suscitando amplias discusiones contraponiendo el concepto de “mercancía” al de “bien público”.

## **Convergencia de la Educación Superior Europea**

Los países de Europa tomaron ventaja de esta coyuntura geopolítica para iniciar un proceso de convergencia para integrarse como bloque económico. El Tratado de Maastricht de 1992 sentó las bases para reconocer áreas comunes de cooperación, como Política Exterior y Seguridad, hasta la creación posterior de instituciones como la Comisión Europea, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea. Esta convergencia llevó no solamente a la adopción del euro como moneda única al iniciar el presente siglo, sino también hacia la convergencia de otros sectores de la sociedad, como el de la educación superior (Teodoro, 2023).

Este proceso de convergencia no ha sido fácil ni ha estado exento de conflictos, entre otras cosas, por las diferencias y desigualdades en el desarrollo económico, productividad y niveles de ingresos entre los países; las crisis económicas internacionales han planteado desafíos a la integración, así como las divergencias políticas relacionadas con las soberanías, como en el caso del Brexit. La presente crisis de migrantes y refugiados también ha generado tensiones relacionadas con la gestión de responsabilidades. El poder y la distribución de recursos han sido una fuente constante de tensiones para la toma de decisiones; sin embargo, no se ha perdido continuidad en los avances hacia una mayor integración y cohesión entre los países integrantes de este bloque.

En el sector educativo, el programa Erasmus, iniciado en 1987, ha facilitado desde entonces la movilidad académica entre estudiantes, profesores y prácticas, llevando hacia un reconocimiento mutuo de los sistemas escolares; para ello, el 19 de junio de 1999, 29 estados europeos firmaron una declaración conjunta llamada «Área de Educación Superior Europea», mejor conocida como la Declaración de Bolonia, que impulsó las reformas necesarias para promover la compatibilidad, comparabilidad y competitividad de los sistemas educativos con horizonte de implementación al 2010. Los 29 estados firmantes incluían a los de la Unión Europea, los del Espacio Europeo de Libre Comercio y los candidatos a la adhesión de Europa Central y del Este (Bulgarin Olvera, 2009, p. 52). Este proceso de convergencia era importante para el nuevo modelo económico continental, cuyos principios incluían los objetivos estratégicos como el incremento del empleo y la conversión de la educación superior en un polo de atracción para estudiantes y personal académico de otras partes del mundo (Mora, 2005).

En este proceso de convergencia, el “proyecto tuning” se convirtió en un movimiento articulador de todos los esfuerzos institucionales, mediante la construcción de instrumentos que fueron determinantes para la implementación del espacio común. Instrumentos importantes en este proceso fueron los llamados “libros blancos”, el sistema de créditos académicos, el marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas extranjeras, las agencias acreditadoras y, en meses recientes, el marco de referencia europeo para las competencias digitales del docente. Durante todo este tiempo, el programa Erasmus ha mantenido un papel relevante

en todo este proceso, tanto en su vertiente de movilidad para estudiantes y profesores como en su vertiente de cooperación entre instituciones educativas y organizaciones.

## **Convergencia de la educación superior en América Latina**

América Latina es un mosaico de países que, en su mayoría, comparten un idioma y una historia colonial. Sin embargo, diversas formas de gobierno han impedido la convergencia en un bloque económico como lo hicieron los países de Europa (Brunner, 2014). Esto no significa la ausencia de algunas iniciativas para lograr acuerdos de convergencia entre países, como es el caso del MERCOSUR (Mercado Común del Sur), integrado por Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela, con Bolivia en proceso de adhesión. Dentro de su heterogeneidad, este grupo ha alcanzado acuerdos que no únicamente tratan de comercio transfronterizo, sino que también han alcanzado aspectos relacionados con educación, salud, derechos humanos y cultura; la Comunidad y Mercado Común del Caribe (CARICOM); la Comunidad Andina de Naciones (CAN); el Sistema de Integración Centroamericano (SICA).

Adicionalmente, los países de la región han firmado diversos acuerdos de manera bilateral; si bien su propósito principal es el libre comercio, se asocian también otras actividades de cooperación, pero cada país de esta región participa individualmente de distintos acuerdos. Simplemente, México tiene vigentes 12 acuerdos de libre comercio, entre estos el tratado con Estados Unidos y Canadá. Está claro que América Latina no se ha integrado como bloque de países, como lo hizo la Comunidad Europea.

Los jefes de Estado de la Unión Europea y de América Latina y el Caribe han expresado su interés en trabajar conjuntamente para crear el espacio común de enseñanza superior (Mora, 2005). El origen de este proyecto se remonta a la Cumbre birregional de Río de Janeiro (junio, 1999), en donde se expresó la voluntad política de intensificar las relaciones transcontinentales, y donde se definió la educación superior como un bien público, esencial para el desarrollo humano, social y tecnológico; por lo que en el año 2000 los ministros de educación de ambas regiones, reunidos en París en el marco de la Conferencia Ministerial de los países UE-ALC

sobre enseñanza superior, manifestaron como necesaria una cooperación más directa para favorecer la emergencia de un Espacio Común de Enseñanza Superior, reafirmando el compromiso con la Declaración de París, la cual contenía una serie de prioridades, como: Impulsar la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo; desarrollar mecanismos que permitan el reconocimiento y la convalidación de periodos de estudio; intercambiar experiencias de éxito referentes a la dirección, gestión y evaluación de los sistemas de enseñanza superior; favorecer la articulación entre formación y empleo; crear centros de estudios europeos en América Latina y el Caribe; así como desarrollar centros de estudio de América Latina y el Caribe en los países de la Unión Europea (Bulgarin Olvera, 2009).

La motivación de estos acuerdos no fue precisamente establecer una convergencia entre los países de América Latina, sino más bien una convergencia con la educación superior de Europa, y para ello se trabajó en algunos programas como el ALFA-ACRO, el UEALC 6 x 4 y el Alfa Tuning Latinoamérica. El primero se trató de un programa de cooperación académica, coordinado por la Universidad de Valencia, a través de José-Ginés Mora e integrado por universidades de España, Holanda, Italia, Portugal, Brasil y Uruguay. Mediante este programa se creó un sistema de acreditación nacional con validación internacional (reconocimiento mutuo de agencias y de las decisiones que estas tomarán), además de que los procedimientos serían comunes, lo que permitiría la movilidad del estudiante en ambas regiones. Tuvo como actividad de cierre la realización del Congreso Internacional «América Latina y Europa, ante los procesos de convergencia de la Educación Superior», llevado a cabo en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (coordinadora para América Latina del Proyecto ACRO), Buenos Aires, Argentina, en el mes de junio de 2004. En dichos congresos participaron más de 400 especialistas latinoamericanos, en especial de Argentina y de otros países del MERCOSUR (Bulgarin Olvera, 2009, pp. 55-56).

El segundo programa (UEALC 6 por 4) tuvo como propósito analizar seis profesiones en cuatro ejes, para proponer vías y mecanismos que propiciaran una mayor compatibilidad y convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe con los de la Unión Europea. Los programas académicos seleccionados fueron: Administración,

Medicina, Ingeniería Electrónica o similar, Química, Historia y Matemáticas; y los ejes de análisis fueron: Competencias profesionales, créditos académicos, evaluación y acreditación, así como formación para la investigación y la innovación (Haug, 2004).

El programa Alfa Tuning Latinoamérica se integró por 62 universidades de 18 países de América Latina y 135 universidades europeas pertenecientes a 25 países, con propósitos de movilidad académica, reconocimiento y convalidación de periodos de estudio, evaluación de sistemas de enseñanza (calidad) y vinculación entre formación y empleo.

No solo se trabajó en los programas mencionados, también surgieron otras acciones. Para efectos de entablar relaciones entre instituciones, era necesario un aseguramiento y reconocimiento de calidad, por lo que las universidades contrataron servicios de certificación y acreditación de esta y en ello se distinguieron empresas europeas especializadas en los estándares ISO, cuyos costos no todas las instituciones públicas podían solventar. Si bien en algunos casos tuvo como efecto actualizar sus sistemas de organización, administración e información, su papel más importante fue el de servir como una fuente de prestigio; y, en este sentido, su valor tuvo una dimensión de carácter meramente simbólico.

La enseñanza del idioma inglés se convirtió en una tendencia global importante para las universidades europeas y latinoamericanas. En esta línea de políticas de educación superior, con el apoyo del British Council, la Universidad de Cambridge se situó en un nicho de mercado global con sus servicios de certificación de dominio de esta lengua, así como también con la certificación de profesores, servicios que otras agencias ofrecen, pero no con el mismo valor simbólico. En el negocio global de la enseñanza de esta lengua, compañías editoriales como Pearson lograron ventas anuales por millones de volúmenes.

## **Conclusiones**

Después de esta breve revisión de los cambios emprendidos en Europa a partir de la globalización y que consistieron en un proceso de convergencia para convertirse en un bloque económico, en correspondencia vinieron también cambios en los sistemas educativos orientados hacia la

convergencia. Para facilitar este proceso de convergencia, se produjeron programas e instrumentos para dar coherencia y sentido a sus procesos de transformación. Vale la pena mencionar que, en el contexto de la globalización neoliberal, los sistemas educativos no podrían quedar exentos de los procesos de privatización y comercialización de servicios como los ofertados por agencias certificadoras, por firmas editoriales y de otras instituciones y empresas activadas bajo la noción de gobernanza y a la luz de los tratados de la Organización Mundial de Comercio (Fernández Lammara, 2012; Guarga, 2008), tema que merece ser tratado en un trabajo por separado.

Por distintas circunstancias, América Latina no ha procedido a procesos de convergencia como región, aunque sí hay acciones de convergencia subregional, como el Mercosur, entre otros. Tal vez por lo mismo, en materia educativa los procesos de convergencia han sido limitados y generalmente a partir de iniciativas institucionales individuales. En sus procesos de reforma universitaria, algunas instituciones han adoptado el sistema europeo de créditos académicos, los libros blancos de algunas profesiones, la tabla de equivalencias para la evaluación del dominio de las lenguas, entre otros instrumentos.

En América Latina, la convergencia de la educación superior no fue hacia los países de la misma región; tampoco el proyecto Tuning fue tomado como un modelo para ser importado desde Europa. Este fue considerado como un proyecto que permitiría contribuir al acercamiento de sistemas de educación superior (Bulgarin Olvera, 2009).

## Referencias

- Brunner, J. J. (2014). América Latina en la geopolítica internacional del conocimiento. *Revista Iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 9(27), 103-112. Recuperado el 24 de octubre de 2023, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-00132014000300007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132014000300007&lng=es&tlng=es)
- Bulgarin Olvera, R. (2009). Educación Superior en América Latina y el Proceso de Bolonia: Alcances y Desafíos. *REMO*, VI(16), 50:58. Recuperado el 19 de 02 de 2024, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-75272009000100010&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100010&lng=pt&tlng=es).

- El-Ojeili, C., & Hayden, P. (2006). *Critical Theories of Globalization*. Palgrave Macmillan.
- Fernández Lamarra, N. (2012). Las políticas y la gestión universitaria en América Latina. Situación, problemas y perspectivas. En Fernández Lamarra, N. *La gestión universitaria en América Latina* (pp. 25-70) Universidad Nacional Caaguazú, Paraguay.
- Guarga, R. (2008). *La educación superior y los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio*. Universidades(38), 9-19.
- Haug, G. (2004). *Reformas universitarias en Europa en el contexto del proceso de Bolonia*. Congreso INTERNACIONAL: América Latina y Europa ante los procesos de convergencia de la educación superior. Taller 6 por 4. UEAL-Mercosur.
- Kottak, C. P. (2011). *Antropología Cultural* (14a ed.). Mac Graw Hill.
- Labra, A. (2003). El comercio de servicios de educación en el contexto de la OMC. Elementos para un debate desde México. *Perfiles Educativos*, XXV(100), 69-83.
- Martin, M., & Bray, T. (2011). *Tertiary education in small states: planning on the context of globalization*. UNESCO Pub. IIEP.
- Matthews, J., & Sidhu, R. (2005). Desperately seeking the global subject: international education, citizenship and cosmopolitanism. *Globalization, Societies and Education*, 3(1), 49-66.
- Montgomery, D. (1997). Introduction. Prosperity under the shadow of the bomb. . En N. y. Chomsky, *The Cold war and the University. Toward an intellectual history of the postwar years*. (pp. vii-xxxvii). The New Press.
- Mora, J. G. (2005). La necesidad de un nuevo modelo universitario. Dificultades y perspectivas. En J.-G. Mora, & N. Fernández Lamarra, *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa* (pp. 219-221). Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Teodoro, A. (2023). The Political Construction of European Education. En C. Torres, R. Arnoe, & I. NisiasZek, Comparative Education . *The dialectic of the global and the local* (Fifth edition ed., pp. 455-472). Rowman & Little Field.
- Torres, C. A. (2001). Globalization and Comparative Education in the World System . *Comparative Education Review*, 45(4), III- X.