



Los modelos del mercado y la educación superior del siglo XXI. En la búsqueda de la internacionalización, entendimientos de una singularidad

Market models and higher education in the 21st century. In pursuit of internationalization, understandings of a singularity



Leonel García León ✉

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
garleon1@hotmail.com
Tabasco, México



Blanca Estela Arciga Zavala

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
beazb6@gmail.com
Tabasco, México

✉ Autor por correspondencia

Resumen:

Dentro de la educación superior resulta imprescindible considerar la perspectiva del mercado, a fin de entender los caminos hacia la internacionalización que muchas de nuestras instituciones buscan para acrecentar su prestigio y posibles recursos. Sin embargo, reflexiones concernientes a la aplicación de modelos del mercado, diversidad institucional, perfiles institucionales, aplicabilidad y sostenimiento de los grados duales y programas conjuntos, nos conducen a tratar de entender los entrecruces y las posibles paradojas que caracterizan nuestros entornos latinoamericanos de educación superior pública, en la que se continúa buscando un equilibrio entre la responsabilidad social y los intereses individuales para dar identidad a una “buena institución” dentro de los llamados contextos de globalización. Para tal fin se adoptó una estrategia analítica de textos y documentos clave sobre las teorías y modelos de mercado y la educación superior.

Palabras clave: Educación superior; Modelos del mercado; Internacionalización; Grados duales; Programas conjuntos.

Abstract:

The perspective on the market for higher education is essential in the understanding of the paths for the internationalization, that mainly our institutions are in pursue to increase their prestige and achievable economic resources. Nonetheless, reflection is needed in regard the application of market models, institutional diversity, institutional profiles and the feasibility of the double degrees and joint-degree programs. Lead us to the understanding of the junctions and paradoxes that Latin-American public institutions in their quest for upholding the equilibrium between social responsibility and self-interest, to provide identity to the “good institution” in the so-called global era. To this end, an analytical strategy of key texts and documents on market theories and models and higher education was adopted.

Keywords: Higher education; Market models; Internationalization; Dual degrees; Joint programs.

Cómo referenciar:

García León, L., & Arciga Zavala, B.E. (2023). Los modelos del mercado y la educación superior del siglo XXI. En la búsqueda de la internacionalización, entendimientos de una singularidad. *Emerging Trends in Education*, 6(11), 75-87. <https://doi.org/10.19136/etie.a6n11.5166>

Disponible en:

<https://revistas.ujat.mx/index.php/emerging>

DOI:

<https://doi.org/10.19136/etie.a6n11.5166>

Recibido:

31/07/2022

Aceptado:

15/04/2023

Publicado:

01/07/2023

Emerging Trends in Education

e ISSN: 2594-2840

Volumen 6, Número 11, Julio 2023

Pag. 75-87



Los modelos del mercado y la educación superior del siglo XXI. En la búsqueda de la internacionalización, entendimientos de una singularidad

| Introducción

Nuestro propósito es ofrecer una reflexión desde el punto de partida de los modelos del mercado presentes en las IES (Instituciones de Educación Superior), que se encuentran activos en países industrializados. Para esto se han examinado las factibles conexiones, paradojas y entrecruzamientos, observando contingencias de asentamiento en la búsqueda de la internacionalización a través de la implementación de los grados duales y programas conjuntos más adecuados para nuestros contextos latinoamericanos.

Este sondeo se hace necesario para ofrecer información a los interesados en el futuro de la educación superior en Latinoamérica, ya que desde sus orígenes-evolución la educación terciaria se ha encaminado a propagar cometidos centrales. Por un lado, ofrecer a la sociedad profesionistas útiles a la misma mediante el otorgamiento de credenciales que acrediten a sus poseedores con destrezas para ejercer satisfactoriamente una profesión. Así mismo, brindar a los depositarios de los títulos profesionales la posibilidad de ganarse la vida y obtener ascenso social por medio de su ejercicio profesional. Asumiendo de antemano que una formación profesional implica la instalación de factores analíticos, éticos, morales y críticos en la aplicación del conocimiento que aspira a cubrir la exigencia de un bienestar social.

Por tanto, toma relevancia explorar y entender los entrecruzamientos que emergen de la aplicación de los principios del mercado por visualizar la educación superior en términos de un bien público o uno clientelar, al calificar el ejercicio profesional meramente de forma individual y/o como un servicio a la sociedad. Para esto es preciso repensar cómo las IES han interpretado

e instalado los modelos basados en el mercado y su factible interconexión con la internacionalización, bajo la concreción de los citados cometidos.

De entrada, para la comprensión de entrecruzamientos dentro de la educación superior, es útil la clásica reflexión de Peters (1967) acerca de la educación en general. Él enuncia que la educación es un proceso que no está muy anclado a la tierra, implicando que no solo es dificultoso, sino que en la trayectoria de su anclaje se procede a encapsularla en criterios bajo los cuales debe conformarse cualquier familia de procesos. Esto hace necesario entender la educación superior desde su génesis a partir de grupos sociales (gremios), su vínculo con la iglesia y los saberes disciplinares especializados que constituyen un primer punto de anclaje para la profesión. Una pregunta pertinente sería: ¿Los modelos del mercado, la diversidad e internacionalización son la nueva familia de criterios que conforman la educación superior del siglo XXI para las profesiones? Considerando que dichos criterios se enmarcan en factores políticos, sociales y económicos, así como en intereses individuales.

| Aspectos teóricos

Estudiosos de los diferentes niveles de educación como Colella & Díaz-Salazar (2015) McMurry (1991), Pusser (2005) y Ruíz (2012) asumen posturas teórico disciplinares disímiles, que tienden a evidenciar o enfatizar una colisión entre procesos –familias de procesos– para la educación superior, recalando contradicciones tácitas dentro de lo que se entendería como funciones y fines de la misma. Sin olvidar que la génesis de las IES está íntimamente ligada a procesos y necesidades propias de cada país.

Podemos afirmar que en la década de los ochenta en la educación superior se introdujo un cambio de familia de criterios, con un anclaje distinto, constituyendo los principios del mercado que se perfilaron en distintos modelos para guiar y organizar a las IES. Sus aspectos implícitos empezaron por ser: consumo, inversión y tasas de retorno para aquellos que invierten en la educación superior –estudiantes–, y formas organizativas similares para instituciones públicas o privadas; entrecruzándose el criterio de entender la educación como un bien público, es decir, propiedad común de la que nadie puede ser excluido y un derecho humano cuya responsabilidad económica de gratuidad recae principalmente en el Estado. Se trastocaron así *ideales* institucionales e imaginarios sociales para su posible reconsideración, fueran estos individuales –de los aspirantes a una profesión–, de quienes trabajan dentro de las IES –docentes y administrativos que conforman la parte organizacional de las mismas–, de los empleadores y de la sociedad en general.

¿Es posible escapar al mercado? Para fines del siglo pasado autores como Camarena & Velarde (2009), Marginson (1997, 2003) y Pusser (2005), han trabajado analíticamente la educación superior donde se manifestó una concordancia en cuanto a la relevancia de la emergencia del mercado. Se orientó así la transformación hacia una industria competitiva, que implicó que dentro de las IES los modelos del mercado se centraran en los consumidores –alumnos e industrias– y que organizacionalmente operasen como las empresas del sector privado.

Lo anterior ha impactado/impregnado los currículos, las formas tradicionales de enseñanza, de credencialización, etc., siendo todos trastocados por la innovación tecnológica. Pusser (2005) argumenta lo irrelevante de discutir si es positiva o no la entrada de las IES a la lógica del mercado, destacando que es mejor concentrarse en la capacidad de las IES para adoptar los comportamientos del mercado y mantenerse así competitivas. Sin adentrarnos en los significativos debates que se desataron a fines del siglo

pasado y principios de este (Comboni & Juárez, 1997; García, 2015; Gazzola & Didriksson, 2008; Marginson, 1997; Ordorika, 2002, 2004; Waslander et al., 2010), lo señalado por Ordorika (2002, p. 37) respecto a las universidades describe bien este proceso:

La crisis fiscal de las instituciones universitarias ha sido aparejada –a un mismo tiempo como causa y como consecuencia– a una redefinición del sentido, los fines y prácticas de la educación superior. Las nociones de la universidad como proyecto cultural e institución productora de bienes públicos han pasado a un plan marginal o solo discursivo.

Se entiende así que el sustrato del mercado dentro de las IES junto con su correspondiente ideología neoliberal, son ineludibles para superar dicha crisis. La interrogante es, entonces: *¿Qué tanto han podido nuestras IES incorporar dichos comportamientos y cuáles han sido los resultados?* A priori, la función de dirigir las IES –sobre todo en países como el nuestro– ha implicado gobernar responsablemente en un contexto nacional y mundial imbuido de tensiones políticas y económicas mientras se procura mantener en la mira, con diferentes intensidades, el papel de la oferta no lucrativa de la educación superior, visualizándose su cruce entre el bien público y la competitividad, entre un derecho o un privilegio, que es hacia donde se desplaza el mercado.

La lógica del mercado ha presentado desafíos a creencias y prácticas sobre la educación superior: si es una propiedad común del pueblo y/o un derecho humano, el libre acceso a la misma, los criterios de suficiencia para entrar en ella, recursos suficientes en términos de infraestructura, y aplicación de criterios que favorezcan la excelencia/calidad en las actividades de docencia e investigación. El escrutinio somero de los principales modelos que representan los principios del mercado propios del contexto norteamericano permitirá visualizar factibles afinidades y/o la implementación en nuestros contextos.

Sobre los modelos del mercado

Un estudio diagnóstico de Selingo et al., (2018) en su contexto anglosajón es útil, ya que al rastrear los procesos de cambio en sus IES delimitan los modelos del mercado trabajando líneas del tiempo, dos de las cuales llamaron nuestra atención. En especial una que se delimita entre la década de 1980 a 2008, y que titulan *El circuito de balance en los presupuestos estatales*, se caracteriza por una serie de recesiones que implicaron un descenso en muchos sectores (salud, educación, pensiones, etc.), representando menos dólares para las universidades estatales aunque la matrícula estuviera creciendo; cuestión que se experimentó también en nuestras IES mexicanas desde los años setenta, caracterizados por altibajos económicos (Montalvo, 2011). Selingo et al., (2018) observan que el costo de la educación pública pasó del Estado a los estudiantes, con el consiguiente aumento de costos en colegiaturas, lo que en nuestro país generó una reacción de resistencia. Un ejemplo es la huelga de la Universidad Autónoma de México (UNAM) en los noventa para evitar el incremento a las cuotas estudiantiles, obstruyendo parcialmente la posibilidad de obtener mayores recursos económicos aportados por los estudiantes.

En su segunda línea de tiempo, titulada *El balance del bien público*, los autores Selingo, et al. (2018) contemplan del 2009 hasta la fecha, e introducen el término *gran recesión* para denominar una caída histórica del presupuesto dado por cada estudiante a las universidades públicas. Lo que generó una fuerte discusión sobre las relaciones entre universidad y Estado desde los hacedores de políticas educativas, involucrando un cambio y nuevas relaciones entre dinero y autonomía.

Ambos momentos no nos son ajenos, aun cuando las líneas no están demarcadas tan claramente; por ejemplo, desde la década de los noventa con el FOMES (Fondo para la Modernización de la Educación Superior) se dicta a las IES formas de solicitar financiamiento y procesos de

evaluación –interna y/o externa– (Márquez, 2012; Valenti & Varela, 1997). A través del tiempo se produjeron diversas actualizaciones y programas, algunos aún vigentes como: Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y para el 2017 el Programa de Desarrollo para la Educación Superior (PADES), los cuales representan mecanismos para obtener y evaluar los resultados de las instituciones educativas en lo referente a la asignación y la ampliación de los presupuestos. Todo esto, sin que se dé necesariamente una rendición de cuentas claras en la distribución de los recursos asignados, especialmente desde las instituciones que gozan de autonomía.

Retomando el estudio de Selingo et al., (2018), desde la década de los noventa y la primera del presente siglo varios factores han *entrecortado* los modelos de la educación superior: las certificaciones por organismos acreditadores, la digitalización de la información, la enseñanza en línea y el manejo de contenidos más vocacionales. Los autores describen que a pesar de que en sus IES sí se han obedecido varios de los modelos sustentados en principios económicos, no se ha presentado un cambio, sobre todo en las universidades estatales pequeñas. Enfatizan que lo esencial es el intento de *equilibrio o balance entre el cambio y la preservación*, haciendo de las IES lugares más complejos que solo espacios para aprender una profesión, en los que son fundamentales la *introspección y el cambio*. Resumiendo, los modelos que ellos proponen, tenemos los siguientes tipos de modelos:

a) **Modelo de compartir** (participar). Implica vincular a los estudiantes y los servicios administrativos, y así concientizar la eficiencia de las escalas y/o capitalizar la singularidad de las instituciones. Permite compartir actividades genéricas y bajar los costos administrativos de las mismas. Bajar costos en lo administrativo lleva a

reinvertir en lo académico. A reserva de sus excepciones, en nuestros contextos se ha presentado lo opuesto: un aumento del personal administrativo en detrimento del personal académico, pues estos últimos (sobre todo los de confianza) están sujetos a la incondicionalidad de jerarquías administrativas. Sin pasar por alto el papel que juegan los sindicatos.

b) La universidad emprendedora. En este modelo las universidades diferencian sus ofertas a un nivel institucional, se coordinan institucionalmente para alinear la inversión educativa con las necesidades del estudiante, del estado o la región. Las instituciones se especializarán en áreas o grados como: licenciaturas, entrenamiento vocacional o investigación, implicando identidades separadas para cada institución. En nuestros contextos, en las IES públicas y posiblemente estando más acentuado en las privadas, al parecer lo *emprendedor* se ha interpretado o reducido al *estudiante emprendedor*.

c) La universidad experiencial. Integra fuertemente la experiencia del trabajo dentro del currículo, asegurándose conectar-estirar el salón de clase al mundo del trabajo, en un movimiento de ida-vuelta-ida, trabajo-escuela, entrenando el cerebro de los estudiantes con un currículo diferente al centrado en el salón de clase. Posibilita a los empleadores ver el potencial de contratación de los egresados. Campo poco explorado dentro de nuestro contexto, es a partir de la nueva administración gubernamental que puede llegar a asociarse al programa Jóvenes Construyendo el Futuro Con este programa se brinda, durante 12 meses, capacitación gratuita en empresas y centros de trabajo a jóvenes de entre 18 y 29 años de edad que no estén estudiando o no cuenten con un trabajo, en aras de desarrollar sus habilidades y capacidades y así colaborar en su inserción al mundo laboral, garantizando su derecho al trabajo (Gobierno de México, 2022).

d) La universidad de inscripción. En este modelo se

enmarca la educación superior como una plataforma de educación continua que provee al estudiante oportunidades múltiples para desarrollar habilidades, clasificándolas como: blandas, técnicas y críticas; y no solo para estudiantes entre edades de dieciocho a veintidós años, sino para cuando sea necesario. Así, en el modelo se pueden cursar desde la preparatoria materias duales que serán revalidadas en la educación superior. En nuestro contexto casi no hay información sobre este modelo.

e) La universidad consorcio o convenio. Extiende su presupuesto anual para que periódicamente las universidades visualicen, planifiquen y hagan inversiones estratégicas por varios años, a cambio de diferentes tipos de acuerdos (límites de colegiaturas, incremento de colaboración, consolidación, etc.). Garantiza cierto nivel de presupuesto por parte del Estado a través de acuerdos de intercambio, recortes, colaboraciones, consolidación, etc. En nuestro contexto parece ser el modelo más socorrido; no hay universidad que no busque crear convenios, acuerdos, etc., con otras instituciones, pero sin haber necesariamente una buena caracterización y seguimiento de ellos.

| Aportaciones

Bajo esta somera visibilidad de los principios de cada modelo, en nuestros entornos su aplicabilidad no parece ser lineal; cada institución recoge e instrumenta simultáneamente varias características de los mismos. No se considera necesariamente un solo modelo, lo que se hace evidente en los Planes de Desarrollo Institucional de cada periodo administrativo, que usualmente son armados desde las estipulaciones de políticas nacionales, estatales y de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Co-

múnmente, en las IES lo que se procura es una narrativa de convencimiento que justifique y sostenga los programas de desarrollo institucional que faciliten mayor presupuesto, prestigio e inclusive identidad institucional. Un punto de convergencia de los autores anglos con nuestro contexto es la escasa información, o bien esta es distorsionada con respecto a los criterios que conformarían la categoría de una *buena universidad*. Por lo que es necesaria la indagación sobre los estudiantes, su estadía y cuándo egresan de las IES, que en nuestras circunstancias se asemejaría a los foros y estudios sobre egresados y proyectos emprendedores, etc. (Gómez et al., 2017; Hernández & Sánchez, 2017). A este respecto es pertinente y necesaria la revisión y reevaluación de los modelos, para así complementar la información referente a su aplicación. Lo pendiente por documentar son los efectos de aplicación de los modelos, que en nuestros contextos aún pueden estar incipientes o por aplicar.

Implícito, paralelo o añadido a la entrada de los principios del mercado a las IES, en el presente siglo lo acuciante ha sido lo relacionado con la globalización como marco y el discurso neoliberal acompañante. Estos constituirán la familia de criterios que le darán a la educación superior un nuevo anclaje (Colella & Díaz-Salazar, 2015; Marginson, 2003). La globalización de las comunicaciones, el conocimiento y la mano de obra especializada impactaron fuertemente en la educación superior a nivel mundial, proyectando a las IES locales a un ambiente mundial o global. De esta manera los alumnos, la investigación y la transferencia del conocimiento salieron de casa. El hecho de que la globalización concuerde (Arciga, 2011) y/o sea parte de la hegemonía de las políticas neoliberales ha sido inevitable para casi todos los países, adoptando el anclaje educativo global la forma del mercado. Estudios elaborados por organizaciones educativas en los países del primer mundo, o por académicos especializados, apuntan a que desde las comunidades académicas de las IES se identifiquen los retos que enfrentan para convertirse u orientarse de forma más internacional y, por ende,

lograr el llamado *enganche global* (Altbach, 2014).³

Internacionalización: entre la diversidad, grados dobles y conjuntos

De Wit (2015) contextualiza la internacionalización como un concepto relativamente joven en relación con el origen de algunas IES, asociándola con el desarrollo de la guerra fría, los años sesenta y su marcado tinte político, que para los noventa adquirió uno económico. Categorizaciones como las de sociedad global, ciudadanos y profesionistas globales, permitieron su amarre. El autor expone la movilidad estudiantil como clave para el desarrollo de la internacionalización, pues su ventaja es ser transcrita en términos de números, porcentajes y metas. Sin embargo, afirma: *Es una ilusión pensar que esta es el único y principal factor para que se logre la internacionalización*. Razón para volver la mirada a los resultados de los currículos de las profesiones y al aprendizaje. En nuestros contextos tales afirmaciones son básicas ya que los programas de movilidad estudiantil dentro de las IES mexicanas han sido de los más favorecidos, considerándose casi como sinónimos de internacionalización.

Según Tremblay et al., (2012), para la Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) la internacionalización ha sido central en la transformación de las IES, especialmente en los países europeos; mientras que la enseñanza y el aprendizaje son básicamente nacionales. De ahí que se siga insistiendo en la importancia del asesoramiento por parte de dicha organización. Reflexionando que en la actualidad no se considera solo la dimensión nacional, sino también la importancia de la internacionalización como una estrategia política,⁴ surge la interrogante: *¿Cómo se ha operado lo nacional y se ha entendido la dimensión política en nuestras IES?* Enmarcándola desde diferentes contextos –australiano e inglés– la internacionalización presenta variaciones; en el presente siglo unos la ubican con los términos: educación transnacional, educación sin fronteras, y educación que atraviesa fronteras (Knight, 2015), dándose a la par con los modelos

del mercado, pero añadiendo el factor intercultural. Otros autores la conectan con los programas conjuntos y grados duales (Hénard et al., 2012) que, desde los setenta, principalmente en Europa, surgieron como recurso para solventar problemáticas generadas por la movilidad estudiantil. Un resultante de la entrada del mercado a las IES y su enganche con la internacionalización es el factor de la diversidad, que involucra a estudiantes y sus necesidades-demandas, tipos de ofertas en grados, especialidades, posgrados, etc. Sin ignorar la antigüedad y el tamaño de las IES, estas se hicieron más diversas en lo que ofrecen, además de contribuir a solventar necesidades locales y regionales; todo esto se ha plasmado en sus perfiles institucionales y de especialización en algún área o nicho, además de establecer ligas con industrias o corporaciones específicas.

Un trabajo que profundiza la cuestión de diversidad institucional es el presentado por Vught & Huisman (2013), que analiza cómo los perfiles institucionales se convierten en un reto porque reflejan las posiciones estratégicas –tanto a nivel nacional como global– que las IES buscan sostener. Los autores enfatizan la importancia del análisis de los mismos y de su comunicación, planteando preguntas como: ¿Con qué masa crítica se cuenta? ¿Cuál es la infraestructura que se necesita? ¿Cuáles son las unidades de investigación? Etcétera. Ellos resaltan que la *creatividad* y la *innovación* son indispensables para sostener la competitividad en la economía global. Es la combinación entre globalización e innovación lo que ha arrojado a muchos países a políticas de diversificación, plasmadas en programas ofertados y perfiles institucionales. Pero dicha diferenciación institucional no se ha presentado de forma clara y sin ambigüedades (Vught & Huisman, 2013), existiendo dos factores que tienen impacto a nivel de diversidad: las regulaciones gubernamentales y la competencia en el mercado. Tal cuestión desde nuestra perspectiva no ha sido del todo entendida al interior de las IES mexicanas, ya que una impacta a la otra, implicando no solo una buena detección de sus fortalezas y debilidades, sino una intencionalidad concreta de hacia dónde dirigirse para

convertirse en una institución líder en nichos específicos. Hénard et al., (2012), hablando de mecanismos para desarrollar la internacionalización, en un documento de la OECD se enfatiza la importancia de clarificar los objetivos y la concreción en los perfiles institucionales, para posteriormente registrar cómo los modos, las formas y el ambiente afectarían la internacionalización. Ante lo cual se plantean las siguientes interrogantes: ¿Qué tan claro tienen los sujetos involucrados en la elaboración de los perfiles institucionales una visión focalizada hacia dónde debe dirigirse su institución? ¿En qué se han convertido los perfiles institucionales de las IES mexicanas, incluyendo a su vez los perfiles profesionales? ¿Qué mapeos de los perfiles institucionales se han hecho? ¿Son estos un mero discurso retórico?

En nuestro país el contraste y la diversidad son evidentes: universidades tecnológicas, institutos tecnológicos, universidades estatales, interculturales, populares, etc., presentándose desde fines de los noventa la necesidad de indagar, descifrar y resolver las clasificaciones de las IES mexicanas (Galaz, 1998; Fresán & Taborga, 1999). Un estudio de Ortega & Casillas (2014, p. 214) señala la presencia de una amalgama compleja de las mismas, en la siguiente cita:

La tarea de clasificar las IES se ha tornado cada vez más complicada habida cuenta que si en 1921 había cinco IES, cuatro de ellas públicas y solo una privada, en 2008 se estimaba que había 1,754, de las cuales 1,476 eran privadas... Este problema crece si tomamos en cuenta que los elementos del Sistema de Educación Superior (SES) –si cabe llamar sistema a un conjunto heterogéneo e inconexo de escuelas, centros, institutos, tecnológicos y universidades– tienen múltiples fines y se organizan de maneras diversas... Agreguemos a lo anterior la deficiencia en la información que se tiene de las IES.

Descripción similar que la mexicana Landinelli (2008, p.157) expresa, pero en todo el contexto latinoamericano, plasmando la fisonomía de la educación superior desde hace algunas décadas:

... las viejas estructuras universitarias se han visto perturbadas por procesos sociales complejos e insospechados... la emergencia de políticas sectoriales que han generado una marcada disparidad de los formatos institucionales que coexisten dificultosamente en los distintos sistemas nacionales... han pasado a caracterizarse por la concurrencia de estilos organizativos inconexos y recursos de legitimación disímiles que expresan divergentes finalidades de especialización social y funcional...

En este sentido, Fernández (2018), citando a Vught, presenta aspectos sobre la diversidad tanto interna como externa de las IES, explicando que muchas veces son entendidas como atributos propios de los sistemas educativos. Las razones son múltiples, entre ellas enfrentar mejor los desafíos del mercado laboral que manifiesta un dinamismo y complejidad creciente, para prestar atención a los intereses de grupos sociales específicos y dar mayor eficiencia a los sistemas educativos. Puntualizando, la diversidad no surge de forma espontánea como una consecuencia natural del desarrollo y la expansión de los sistemas; en su interior se encuentran fuerzas de distinto orden, que desatan tendencias diferenciadoras y homogeneizadoras. Tales fuerzas tienen su origen en el Estado y la política pública, haciendo referencia por un lado a los contenidos simbólicos ampliamente compartidos por la sociedad que proveen de sentido al concepto –por ejemplo– de universidad (bienes externos), que determinarían su prestigio. Dichas tendencias se ven fortalecidas a través de instrumentos diseñados por la política pública para clasificar instituciones que terminan operando como mecanismos normativos oficiales de distribución de prestigio y recursos económicos, combinándose fuerzas del Estado y del mercado. Así, lo descrito son los mecanismos que usa el Estado para introducir el mercado, con la combinación y mezcla de imaginarios y las construcciones socioculturales que se han elaborado alrededor de las IES. Estudios que han explorado el impacto del mercado, por ejemplo, en la educación básica (Waslander et al. 2010),

muestran que no ha dado los resultados esperados, siendo en cambio pequeños o incluso nulos. Demostrando la necesidad de una discusión calificada y de matices, pues la práctica real está estrechamente vinculada al contexto (lo local) y el impacto con otras políticas, que incluye las decisiones de los sujetos involucrados en la educación, además de acciones tomadas por las instituciones y que sean factibles de ser transferibles a las IES. El hecho de que estas últimas estén orientadas hacia el mercado ha impuesto una lógica que muchas veces lleva a las instituciones a competir por acrecentar su prestigio. Y lo apremiante es obtener y justificar mayor presupuesto por parte del Estado –en el caso de las públicas–, sobre otras consideraciones. Tal prestigio se ancla a criterios de lo que sería una *buena institución*, conectada principalmente a la producción del conocimiento y de actividades que la complementan en términos de una mercancía (*commodity*), llevando usualmente al detrimento de las funciones de docencia y de vinculación con la sociedad.⁵ De manera que se torna relevante la producción de patentes, venta de servicios, etc., para obtener mayores ingresos.

Si bien históricamente muchas de nuestras IES se desarrollaron principalmente en la docencia, la promesa de prestigio potenciada por los *rankings* que establecen jerarquías institucionales y por políticas públicas que ideológicamente han vinculado la asignación de recursos, la clasificación dentro de escalas y sus vínculos con criterios de evaluación, exponen la importancia de revisar las relaciones establecidas entre Estado y mercado para hacer un examen de clasificaciones que trascienda los conceptos normativos que habitualmente analizan a los sistemas de educación superior (Fernández, 2018).

Desde fines de la primera década del presente siglo emergió un sinnúmero de documentos, paneles, trabajos y estudios para dar cuenta de cuestiones relacionadas con la internacionalización y los programas de grados duales y conjuntos en las IES (Altbach, 2014; Denecke & Kent, 2010; Hénard et al., 2012; Lane & Kinser, 2014; Matross, 2014; Obst et al., 2011; Valiulis & Bucinskas, 2016). Una constante es lo relacionado con acuerdos, significado y distinción

entre las instituciones con respecto a los grados duales, programas conjuntos y problemáticas de su implementación y mapeo. En un estudio sobre programas de movilidad y grados duales, Culver et al., (2012) exploraron entre estudiantes, maestros y empleadores, encontrando que dichos programas necesitan más tiempo y recursos económicos para ponerse en marcha, sin registrar resultados sobre su efectividad. Los maestros y alumnos son positivos ante los programas, señalando que incrementan su autoconfianza, pero no en lo profesional. Los empleadores fueron menos claros con respecto a los grados duales, prevaleciendo la tendencia a no considerar a sus poseedores como más empleables. De ahí la necesidad de mayor investigación sobre los motivos por los cuales las IES tratan de desarrollar estos programas como formas de internacionalización, considerando que para los usuarios habitualmente y en primer plano se satisfacen necesidades muy particulares, o bien el impacto es diverso (Bedellier & Zawacki-Richter, 2015).

Cuando se habla de grados duales y programas conjuntos, generalmente hacen referencia a unión, alianza, coalición, consorcio, acuerdo, etc., sin necesariamente haber clara distinción del significado y cobertura de los mismos. En conferencias y congresos se han presentado trabajos que reflejan los esfuerzos para precisar su significado. LaFleur (2015), en concordancia con Matross (2014), han puntualizado que los *Grados conjuntos* es el programa de grado que está diseñado y conferido por dos o más instituciones asociadas de países distintos; el estudiante recibe una sola certificación, endosada o avalada por cada institución. Los *Grados duales* es el programa de grado que está diseñado y conferido por dos o más instituciones asociadas de países distintos; el estudiante recibe certificación por cada una de las instituciones asociadas. Tales programas son también referidos como grados dobles, presentando diferencias en la manera en que se conforman en términos de modelos, modalidad, financiamiento, políticas académicas y del currículo.

Cuando la OECD habla de la internacionalización (Hénard et al., 2012) ha enfatizado su permanencia, estableciendo

la importancia de ayudar a los gobiernos a promover y dar soporte a la misma. Se asume que en las IES –principalmente las de reciente creación– los grados duales cumplen funciones de intereses particulares, empleándolos para identificar su marca. Trabajan primero con socios cercanos y después con el resto del mundo, mostrando dos escenarios: a) socios iguales que tienen intereses similares en el programa, b) los que de entrada tienen intereses diferentes y uno de ellos usa la alianza para resaltar su visibilidad, marca y especialidad, para así aumentar sus ingresos. Por lo cual se concluye que en los grados duales se presenta en mayor o menor grado la filtración de una racionalidad mercantil.

Otros factores a considerar (Hénard. et al. 2012) no del todo mercantiles son el de calidad y el de reconocimiento; por ejemplo, el uso de un solo idioma de instrucción –inglés por antonomasia–, diferencias para establecer la alianza, factores institucionales internos que pasan por lo cultural e impactan la calidad y lo relacionado con lo ético, pues los programas pueden permitir a los estudiantes recibir doble grado por un mismo trabajo. Por todo esto es imperante la colaboración conjunta en el proceso de diseño, desarrollo y acreditación.

El trabajo de Lane & Kinser (2014) remarca la función múltiple de grados conjuntos, que incluye: exponer a los estudiantes domésticos al ámbito internacional, atraer a estudiantes extranjeros y servir como un mecanismo de control y/o lograr enlaces con una institución colaboradora. Ellos definen grados conjuntos como dos o más instituciones que comparten la propiedad sobre un programa académico, dando frecuentemente a los estudiantes la oportunidad de tomar cursos en cada institución; en este caso es otorgado un solo grado por parte de las instituciones socias. El grado doble es similar, en este los estudiantes toman cursos ofrecidos por las instituciones socias, pero obtienen grados separados por cada institución y cada institución mantiene el control sobre su propio programa académico. Los autores describen que los grados conjuntos tienden a implicar mayor trabajo administrativo que los grados dobles.

A finales de la primera década del presente siglo, Obst & Kunder (2011) elaboraron un estudio muy extenso y completo sobre programas de grados dobles y conjuntos en veintiocho países y doscientos cuarenta y cinco IES, con orientación específica en seis países: Australia, Francia, Reino Unido, Alemania, Italia y EE.UU. Con datos estadísticos describen tendencias en distintos países, señalando que los grados dobles son más comunes que los programas conjuntos a nivel de posgrado y en disciplinas como economía/administración, ingeniería, ciencias sociales, matemáticas y ciencias computacionales, ciencias físicas y de la vida. Informan que los primeros programas duales se aplicaron desde 1991 hasta el 2009, y que algunos países quieren desarrollar más los grados duales. Los países deseables para programas colaborativos en un futuro son: China, EE.UU., Francia, India y Alemania; México se encuentra en el lugar 15.

Las motivaciones centrales para desarrollar los programas conjuntos y los grados dobles se resumen en: ampliar su oferta educativa, fortalecer la colaboración en investigación, avanzar en la internacionalización, incrementar su visibilidad internacional y prestigio. En Reino Unido, explícitamente son para incrementar sus recursos económicos. Los retos principales: asegurar presupuesto y permanencia. De acuerdo a los encuestados, el 95% ve ambos programas como parte de la estrategia institucional para la internacionalización; pero solo el 55% tiene una política institucional clara encaminada hacia la internacionalización, mientras que solo el 45% ha desarrollado métodos particulares para la comercialización de los programas.

Acerca de experiencias concretas en Europa, Valiulis & Bucinskas (2016) enfatizan cuestiones que comprenden permisos gubernamentales, planes claros de lo que se oferta y licencias de acreditación reconocidas o aprobadas por las agencias y organismos correspondientes. En donde los mayores retos son el aseguramiento de la sustentabilidad, ya que el número de estudiantes tiende a ser pequeño.

| Conclusión

Para concluir, adoptamos lo expresado por Altbach (2014) al señalar que en la primera década del presente siglo el enganche global fue una de las temáticas centrales en las agendas de las IES, extendiéndose exponencialmente la internacionalización dentro de las ellas. También se argumenta siguiendo a Brandenburg & De Wit (2011) que la globalización y sus presuposiciones económicas de desigualdad y competencia se han convertido en la gemela diabólica de la internacionalización. Tema de discusión es que casi todos los aspectos del enganche global y la internacionalización han adquirido fines y elementos comerciales, lo cual requiere una detallada reconsideración y reflexión. Analizando el contraste entre las estrategias seguidas por EE.UU. y Europa, se observa que los primeros presentan una tendencia a la aventura económica y los segundos hacia lograr aliados y amigos por medio de estrategias educativas internacionales. La incógnita abierta entonces, es: *¿Con qué intereses se identifica América Latina?*

| Notas

¹ Es necesario considerar que el sistema educativo superior de EE.UU. se caracteriza por tener tres tipos de instituciones: los colegios (*colleges*) comunitarios, los colegios de artes libres y las universidades; los cuales en términos de estructura y funciones tienen sus diferencias, sobre todo en el costo que tienen los mismos para los estudiantes. Ya que cada institución recibe sus recursos de diferentes fuentes, se clasifican como: instituciones públicas, instituciones privadas no lucrativas y privadas lucrativas. El costo anual de colegiatura para los estudiantes en cada una de ellas oscila entre los 17,000.00 hasta 44,000.00 dólares aproximadamente, en donde los estudiantes hacen uso de becas—que pueden ser o no pagadas— y préstamos estudiantiles como suplemento para sus colegiaturas, en lugar de pagar toda la colegiatura de su bolsa. Ya que parcialmente la educación puede ser considerada gratuita, estaría sujeta a la obtención de dichas becas, que son

uno de los principales soportes centrales para los alumnos, <https://bigfuture.collegeboard.org/pay-for-college/grants-and-scholarships/the-basics-on-grants-and-scholarships>

² No hay que pasar por alto que autores como Enrique Fernández (2017, p. 192) remarcan que las IES en México sufren la inercia de los subsidios ordinarios, y que hay financiamiento extraordinario como medida compensatoria, derivada de la insuficiencia del subsidio. Por lo que el presupuesto ordinario de las IES públicas no es del todo estable ni suficiente para cumplir con sus funciones sustantivas. De ahí la importancia de revisar la forma en la que se asigna el financiamiento extraordinario. Añadido a lo anterior, expresa que las IES públicas estatales están en constante vaivén por parte de los gobiernos de los estados para recibir de forma regular y suficiente los recursos de parte de los mismos.

³ Una importante aclaración de Philip Altbach (2014) sobre globalización e internacionalización es la siguiente: Aunque están contiguamente relacionadas y son usadas intercambiamente, en la educación superior los términos globalización e internacionalización hacen referencia a dos fenómenos distintos. La globalización típicamente se refiere a las tendencias económicas, tecnológicas y científicas que directamente afectan a la educación superior y que mayormente son inevitables en el mundo contemporáneo.

⁴ Autores como Simon Marginson (2004, p. 39) establecen que la educación internacional ha sido relacionada con elevar el gasto en funciones no académicas asociadas con el proceso de vender productos y servicios para incrementar la ganancia, en una actitud corporativa. Dada la reducción del presupuesto público y la dependencia cada vez mayor del rendimiento en el mercado, los presupuestos decretados para la enseñanza y la investigación han llegado a ser reducidos, creando con esto una presión sobre los factores de calidad. Se ha restringido así la capacidad de las universidades para generar un amplio rango de bienes públicos. Sin embargo, esto no fue un resultado inevitable del mercado internacional, sino que

surgió bajo las condiciones particulares dirigidas por el desarrollo del mercado y la escasez de los fondos públicos que forzaron a las instituciones a sustituir la producción de los bienes del mercado por la producción de los bienes comunes. Habría entonces que ver si de ahí se desprende la búsqueda del llamado *balance*, que puede implicar un entendimiento particular de lo político.

⁵ Ya desde la década de los 90's acalorados debates (McMurtry, 1991) establecen que el concepto de excelencia en la educación sobre todo en la educación superior se ha definido en términos de metas externas a la educación misma para competir eficientemente en el mercado internacional. Por lo que la educación como una institución social se ha subordinado a las metas internacionales del mercado y que incluye al lenguaje y la auto-conceptualización de los educadores. Establecido diferencias fundamentales entre: metas, motivaciones, métodos y estándares de excelencia.

| Referencias

- Altbach, P. G. (2014). The Complexities of Global Engagement. In L. E. Rumbley, R. Matross Helms, P. McGill Peterson, & P. G. Altbach (Eds.), *Global Opportunities and Challenges for Higher Education Leaders* (pp. 19–22). SensePublishers. <https://doi.org/j6cz>
- Arciga, B. E. (2011). Prácticas globalizadoras y educación superior: reflexiones desde nuestro contexto. En *Globalización y neoliberalismo en la educación superior y otras ciencias sociales*. Plaza y Valdés.
- Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2015). Internationalization of higher education and the impacts on academic faculty members. *Research in Comparative and International Education*, 10(2), 185–201. <https://doi.org/gf867x>
- Brandenburg, U., & De Wit, H. (2011). The End of Internationalization. *International Higher Education*, 62, 15-17. <https://doi.org/gjqqb7>
- Camarena, B. O., & Velarde, D. (2009). Educación superior y mercado laboral: vinculación y pertinencia social ¿Por qué?

- y ¿para qué? *Estudios Sociales*, 17, 105-125. <https://cutt.ly/r708Pzo>
- Colella, L., & Díaz-Salazar, R. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educación y Educadores*, 18(2), 287-303. <https://doi.org/j6c4>
- Comboni, S., & Juárez, J. M. (1997). La educación superior en América Latina: perspectivas frente al siglo XXI. *Política y Cultura*, 9, 7-27. <https://cutt.ly/072rxqO>
- Culver, S. M., Puri, I. K., Spinelli, G., De Pauw, K. P. K., & Dooley, J. E. (2012). Collaborative dual-degree programs and value added for students: Lessons learned through the evaluate-e project. *Journal of Studies in International Education*, 16(1), 40-61. <https://doi.org/crdrxm>
- De Wit, H. (2015). Internacionalización de la educación superior, ¿hacia dónde queremos ir? *Cooperación Académica* 15(43), 30-35. <https://cutt.ly/g72rDiH>
- Denecke, D. D., & Kent, J. (2010). *Joint Degrees, Dual Degrees, and International Research Collaborations: A report on the CGS graduate international collaborations project*. Council of Graduate Schools. <https://cutt.ly/P72tk3a>
- Díaz-Salazar, R. (2015). ¿Puede contribuir la Universidad al cambio ecosocial? *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, (130), 13-26. <https://cutt.ly/s72tWar>
- Fernández, E. (2018). Política pública, mercado y diversidad institucional: Las complejidades de clasificar instituciones de educación superior. El ejemplo chileno. *Innovar* 28(67), 147-158. <https://doi.org/j6c5>
- Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación Educativa*, 17(74), 183-207. <https://cutt.ly/k72tBlt>
- Fresán, M., & Taborga, H. (1999). *Tipología de las instituciones de educación superior*. ANUIES. <https://cutt.ly/072t83J>
- García, A. (2015). Crisis y transformación de la educación superior: el lugar de las humanidades en Latinoamérica. *Literatura: Teoría, Historia, Crítica* 17(2), 79-96. <https://doi.org/j6c9>
- Galaz, J. F. (1998). Sobre la clasificación de las instituciones mexicanas de educación superior. *Revista de La Educación Superior*, 27(106), 1-21. <https://cutt.ly/j72iCat>
- Gazzola, A., & Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC-UNESCO. <https://cutt.ly/472i3Nf>
- Gobierno de México. (15 de abril de 2022). *Programas para el bien-estar. Jóvenes Construyendo El Futuro*. <https://cutt.ly/L72ootc>
- Gómez, H., Ortiz, E. P., & González, M. O. (2017). El estudio de egresados para la mejora continua de las Universidades: Estudio de caso de la Ingeniería en Computación. *Revista Iberoamericana para la investigación y El desarrollo educativo*, 7(14), 162-184. <https://doi.org/j6df>
- Hénard, F., Diamond, L., & Roseveare, D. (2012). *Approach Internationalization and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice*. OECD. <https://cutt.ly/Y72oSji>
- Hernández, C.A., & Sánchez, S. (2017). La educación empresarial: Un acercamiento desde los estudiantes universitarios en dos instituciones de educación superior. *Innovación Educativa*, 17(75), 81-102. <https://cutt.ly/M72oBoH>
- Knight, J. (2015). Updated Definition of Internationalization. *International Higher Education*, 33, 2-3. <https://doi.org/ghf88s>
- La Fleur, D. (2015). Administration and Management of International Joint and Dual Degrees. In *American Council on Education (ACE) and the Center for International Higher Education (CIHE) at Boston College*, (5). 16-18. <https://cutt.ly/j72pdZp>
- Landinelli, J. (2008). Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC-UNESCO. (pp. 1-86) <https://cutt.ly/p72aJUa>
- Lane, J., & Kinser, K. (2014). International Joint and Double-Degree Programs. En *Global Opportunities and Challenges for Higher Education*. Editado por Laura E. Rumbley, Robin Matross Helms, Patti McGill y Philip G. Alstbach. (pp. 1-25).
- McMurtry, J. (1991). Education and the Market Model. *Journal of Philosophy of Education*, 25(2), 209-217. <https://doi.org/dbg-vwr>
- Márquez, A. (2012). El financiamiento de la educación en México: Problemas y alternativas. *Perfiles Educativos*, (34), 107-117. <https://cutt.ly/U73NoW3>
- Marginson, S. (1997). *Markets in Education*. Allen and Unwin.
- Marginson, S. (2003). High Fee Market for Australian Universities? *International Higher Education*, 33, 19-20. <https://doi.org/j6f9>
- Marginson, S. (2004). National and global competition in higher education. *Australian Educational Researcher*, 31(2), 1-28. <https://doi.org/j6gb>
- Matross, R. (2014). *Mapping International Joint and Dual Degrees: U.S. Program Profiles and Perspectives*. <https://cutt.ly/973NMO5>

- Montalvo, M. (2011). El financiamiento de la Universidad Mexicana basado en indicadores: una visión global. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 44, 623-640. <https://cutt.ly/D73N6X8>
- Obst, D., Kunder, M., & Banks, C. (2011). *Joint and Double Degrees Programs in the Global Context: Report on an International Survey*. <https://cutt.ly/o73MdFQ>
- Ordorika, I. (2002). Mercados y educación superior. *Perfiles Educativos*, 24(95), 98-104. <https://cutt.ly/273MQwT>
- Ordorika, I. (2004). *La academia en jaque. Perspectivas políticas de la evaluación de la educación superior en México*. Porrúa.
- Ortega, J.C., & Casillas, M. Á. (2014). Repensar la clasificación de las instituciones de educación superior en México, una propuesta CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 213-253. <https://cutt.ly/T73MB8m>
- Peters, R. S. (1967). *The concept of education*. Routledge.
- Pusser, B. (2005). *Educación superior, el mercado emergente y el bien público*. Porrúa.
- Ruiz, C. (2012). La República, el Estado y el mercado en educación. *Revista de Filosofía* (68), 11-28. <https://doi.org/gfj58f>
- Selingo, J. J., Clark, C., & Noone, D. (2018). *The future(s) of public higher education: How state universities can survive-and thrive-in a new era*. 1-36. <https://cutt.ly/m731v07>
- Tremblay, K., Lalancette D., & Roseveare, D. (2012). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO). Feasibility Study Report I*. OECD. <https://cutt.ly/v731Ssr>
- Valenti, G., & Varela, G. (1997). El sistema de evaluación de las IES en México. *Política y Cultura*, 9, 131-149. <https://cutt.ly/y7313ZX>
- Valiulis, A. V., & Bucinskas, V. (2016). Experience of Stablishing and Accrediting of a Joint Degree Study Programme. *Global Journal of Engineering Education*, 18(2), 77-82. <https://cutt.ly/b730uuE>
- Vught, F., & Huisman, J. (2013). Institutional Profiles: Some Strategic Tools. *Turning. Journal of Higher Education*, 1, 21-36. <https://cutt.ly/F730kF3>
- Waslander, S., Pater, C., & Van Der Weide, M. (2010). *Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education* OECD. *Education Working Papers*, 52. OECD. <https://cutt.ly/t730YRJ>