

Introducción

Asia del Pacífico en las experiencias de internacionalización de las Instituciones de Educación Superior mexicanas

Juan José Ramírez Bonilla

La presente obra colectiva tiene como propósito explorar las experiencias de 10 Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas en materia de internacionalización, en general, y en el desarrollo de vínculos con contrapartes académicas de la región asiática del Pacífico, en particular.

La incorporación de la dimensión internacional a las actividades académicas obedece a muy distintas causas en el universo de las instituciones incluidas en el presente estudio. En los casos de El Colegio de México (COLMEX) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) es una característica genésica; en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), desde su reconocimiento como entidad académica autónoma, en 1929, la proyección internacional se debe a que ha sido desde entonces el principal foco de atención para las instituciones extranjeras. En las instituciones restantes, la dimensión internacional ha sido incorporada mediante procesos diferenciados en el tiempo, en el énfasis puesto sobre la internacionalización de unas u otras actividades académicas y/o en la proyección geográfica de las prácticas institucionales en la materia.

Más allá de las diferencias derivadas de las particularidades institucionales, la puesta en práctica de sistemas de incentivos económicos sujetos a la evaluación del desempeño colectivo e individual, por parte de las autoridades educativas federales,¹ introdujo la internacionalización del quehacer académico cotidiano como una variable fundamental para la obtención de recursos económicos; ésa es la principal razón explicativa de por qué, durante la primera década del siglo XXI, todas las IES dependientes de los recursos públicos empezaron a racionalizar

¹ Tales como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), creado el 26 de julio de 1984 por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) o como el Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), instituido hacia finales de 1996 por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

las prácticas de la internacionalización; la racionalización consistió en definir estrategias en la materia y en crear o en rediseñar instancias administrativas encargadas de la gestión de la internacionalización. La mayoría de los estudios de caso incluidos en el presente volumen valida explícitamente esta afirmación.

En este contexto, para algunas IES mexicanas, la racionalización significó sistematizar el trabajo académico cotidiano que venían realizando; para otras, implicó un giro drástico para trascender de la inserción en los procesos de desarrollo estatal o regional a las dinámicas nacional e internacional, en el sentido que se describe a continuación:

- Nacional, porque la internacionalización devino una causa eficiente de la competencia por los recursos públicos entre todas las IES públicas.
- Internacional, porque la internacionalización fue entendida a la vez como un medio y un fin.
 - o Fue entendida como el medio para acceder a recursos necesarios para la consolidación institucional.
 - o Fue entendida como un fin, de maneras muy diversas por los diferentes actores sociales de las IES mexicanas. Los responsables administrativos comprendieron que, en el marco de la globalización económica, el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos prestados por las IES públicas estaba vinculado con la internacionalización. El personal académico, con frecuencia, la percibió como un interés ajeno, en la medida en que implica el abandono de las inercias individuales, para rediseñar el trabajo académico personal en una perspectiva internacional. Los estudiantes la entendieron como una oportunidad para nuevas experiencias formativas.

En todo caso, la internacionalización (ya sea como cualidad intrínseca de las instituciones, ya sea como una variable impuesta desde el exterior) es y seguirá siendo una dimensión inevitable de las actividades académicas. En el presente trabajo, analizaremos algunas características de las prácticas recientes de las 10 IES seleccionadas, refiriéndonos en primer término, a las causas y los factores condicionantes de la elección, por parte de las IES mexicanas, de vincularse con sus contrapartes de Asia del Pacífico. En ese sentido, conviene señalar que desde los años sesenta del siglo pasado, el COLMEX y la UNAM se dieron a la tarea de promover los estudios sobre Asia siguiendo modalidades muy diferentes; para el resto de las instituciones estudiadas, como detallaremos más adelante, los factores determinantes de la vinculación con Asia del Pacífico fueron, entre otros, la participación del gobierno mexicano en los foros de cooperación de la región del Pacífico, la respuesta a instituciones asiáticas como la Fundación Corea o la Oficina para la Enseñanza del Chino como Lengua Extranjera o el arribo de empresas asiáticas a las economías locales.

En segundo lugar, habremos de referirnos al tema de la internacionalización académica, considerándolo como una variable exógena a las IES, impuesto por las autoridades federales mediante los sistemas de incentivos y de evaluación del desempeño académico. Sobre la base de las experiencias institucionales incluidas en la presente obra, destacamos algunos de los temas sobresalientes: a) las condiciones básicas para la internacionalización, entre las cuales resaltamos las exigencias de los sistemas de evaluación del desempeño académico, los recursos financieros provenientes de dichos sistemas, la formación y la disposición del personal académico para participar en la internacionalización, la formación e información de los estudiantes, orientadas hacia la internacionalización; b) las condiciones institucionales para la internacionalización, poniendo el acento sobre los siguientes puntos: la redefinición de las funciones y del lugar dentro de los organigramas de las instancias de gestión de la internacionalización, la importancia de las estructuras espaciales de las IES, de las condiciones socioeconómicas de la población atendida y algunas prácticas ejemplares en materia de internacionalización.

La participación de las IES mexicanas en la era del Pacífico

En el caso mexicano, la decisión de poner fin al proteccionismo económico característico del periodo postrevolucionario mediante la adhesión al GATT, el 24 de julio de 1986,² implicó la necesidad de participar en los procesos regionales de la época. En la región del Pacífico, de manera simultánea a las negociaciones para formar parte del Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT, por sus siglas en inglés), la administración de Miguel de la Madrid puso en práctica algunas iniciativas para ser reconocida como miembro del Pacific Economic Cooperation Council (PECC); así, de 1995 a 1998, las delegaciones mexicanas, en las cuales figuraban miembros del COLMEX y de la UNAM, participaron en las reuniones generales del Consejo; en 1988, creó la Comisión Mexicana para la Cuenca del Pacífico (CMCP), y, finalmente en 1989, bajo la administración de Carlos Salinas de Gortari, México fue reconocido como miembro oficial del PECC (De la Reza, 2004).

En el mundo académico, las primeras reacciones provinieron de la Universidad de Colima y, con el respaldo de El Colegio de México y de la UNAM, creó la Red Nacional de Investigadores sobre la Cuenca del Pacífico, en mayo de 1990 (Rivas, 1992); la Red fue el primer espacio académico donde confluía la mayor parte de los interesados en temas del Pacífico.

² Protocolo de Adhesión de México al Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio, *Comercio Exterior* (1986).

La Universidad de Guadalajara (UDEG) también se incorporó a los estudios sobre el Pacífico, con la creación del Departamento de Estudios sobre el Pacífico (DEP), en 1990 (UDEG, s/f); se trataba de la primera iniciativa institucional para crear un área de investigación y docencia formal, relacionada con temas regionales e interregionales, dentro del marco de la cuenca del Pacífico.

El año de 1994 marcó un hito para México, pues estuvo marcado por la entrada en vigor del Acuerdo de Libre Comercio de América del Norte (ALCAN) y por la incorporación del gobierno al foro Asia Pacific Economic Cooperation (APEC); ese año, la principal reunión del foro tuvo lugar en Seattle, y el entonces presidente William Clinton decidió convocar la primera reunión de jefes de Estado y de gobierno de APEC. Debido a la negativa del gobierno chino a reconocer la participación de Taiwán en esa reunión, ésta terminó siendo denominada "Reunión informal de líderes económicos de APEC". En todo caso, los "líderes de APEC" formalizaron las propuestas para crear un foro consultivo con participantes del sector privado (APEC Business Advisory Council, ABAC) y un mecanismo de consulta formada por Instituciones de Educación Superior de los países participantes en el foro. Durante los años subsecuentes, los gobiernos comenzaron a promover la creación de Centros de Estudios APEC, en las IES de sus países; el segundo paso en esa dirección fue la realización de reuniones anuales del Consorcio Internacional de Centros de Estudios APEC. Mientras esto sucedía en el ámbito del Pacífico, la Universidad de Colima (UCOL) siguió el ejemplo de la Universidad de Guadalajara y, en 1995, creó el Centro Universitario de Estudios e Investigaciones sobre la Cuenca del Pacífico (CUEICP) (UCOL, s/f).

En 1996, la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) propuso al COLMEX crear un Centro de Estudios APEC, para cumplir con la iniciativa del foro; el Centro de Estudios de Asia y África fue designado para poner en práctica (a partir de 1997) la propuesta; debido a la estructura institucional de El Colegio basada en Centros de Estudios, la denominación adoptada para el primer centro de estudios APEC de México fue Programa de Estudios APEC (PE-APEC).

Durante el periodo 1997-2001, el CEEA de El Colegio de México, el DEP de la Universidad de Guadalajara y el CUEICP de la Universidad de Colima fueron las únicas instancias académicas con programas institucionales de estudios sobre Asia, en el primer caso, y de relaciones transpacíficas en los tres casos. A ellas se sumaban un puñado de académicos pertenecientes a la UNAM y a El Colegio Mexiquense, para formar el núcleo duro que promovió el desarrollo de los estudios sobre la región del Pacífico.

Con el inicio del siglo XXI, el contexto internacional se modificó sustancialmente, toda vez que la principal línea de fuerza que atraía las IES mexicanas seguía siendo APEC; sin embargo, la Fundación Corea y la Oficina Nacional de la Enseñanza del Chino como Lengua Extranjera irrumpieron en América Latina para promover, la primera, los estudios sobre Corea, y la segunda, la enseñanza del idioma chino y la cultura de aquel país.

La influencia de APEC en las IES mexicanas

En el marco del Foro APEC en 2002, el gobierno mexicano ejerció la presidencia *pro tempore* del foro y el Programa de Estudios APEC de El Colegio de México tuvo bajo su responsabilidad la organización de la Reunión del Consorcio Internacional de los Centros de Estudios APEC (CE-APEC). Dadas las prerrogativas como organizador, el coordinador del PE-APEC-COLMEX invitó tanto los representantes del DEP de Guadalajara y del CUEICP de Colima como los colegas especialistas en temas del Pacífico de la UNAM y de El Colegio Mexiquense, para asistir a la Reunión del Consorcio Internacional; éste fue el primer paso para el reconocimiento de otras instituciones como sedes de centros de estudios APEC.

En efecto, durante 2003, el DEP y el CUEICP fueron reconocidos como CE-APEC; a ellos se sumó un grupo de especialistas en temas ambientales de la Universidad de Baja California Sur. En marzo de 2004, El Colegio de México y las Universidades de Baja California Sur, Colima y Guadalajara firmaron el convenio mediante el cual fue creado el Consorcio Mexicano de Centros de Estudios APEC (CONMEX CE-APEC).³ En 2006, la administración de El Colegio de México decidió suprimir el PE-APEC y, en consecuencia, la institución dejó de participar en el Consorcio cuando ejercía la Secretaría Técnica del mismo. En la actualidad, la página electrónica del CONMEX CE-APEC da cuenta de la existencia de cuatro centros de estudios APEC reconocidos recientemente por el foro, además de los tres centros fundadores: el Instituto de Investigaciones Económicas y Empresariales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, el Centro Asia Pacífico del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey-Guadalajara, el Centro de Estudios China-Veracruz de la Universidad Veracruzana, y el Seminario Universitario de Estudios Asiáticos de la Universidad Nacional Autónoma de México.⁴

El entusiasmo despertado por los estudios sobre el Pacífico también explica dos iniciativas institucionales interesantes: la primera se desarrolló durante 2004-2006 y fue puesta en práctica por integrantes de las sedes Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana, quienes mantuvieron en funcionamiento un Seminario Metropolitano sobre Asia Pacífico; los resultados de las reuniones fueron publicados en sendos libros, con aportaciones interesantes de los mexicanos que se han especializado en temas de la región, desafortunadamente, la experiencia careció de continuidad. La

³ Consorcio Mexicano de Centros de Estudios APEC, Historia; disponible en: <http://www.conmex-ceapec.org/?q=con%C3%B3cenos/historia>

⁴ *Idem*, Directores de los CE-APEC; disponible en: <http://www.conmex-ceapec.org/?q=node/6>

segunda iniciativa dio lugar a la creación del Centro de Estudios Asiáticos, en 2006, en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).^{5,6}

La Fundación Corea y los programas de estudios sobre Corea

Con el advenimiento del nuevo siglo, la Fundación Corea puso en marcha una iniciativa con alcance regional para promover la enseñanza del coreano y los estudios sobre Corea en América Latina. La primera institución en responder el llamado de dicha fundación fue el Instituto Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires y convocó para la realización del Primer Encuentro de Estudios Coreanos en América Latina (I EECAL), en 2003. El CEAA de El Colegio de México organizó el II EECAL, en 2005 y, a partir de entonces, los EECAL han sido organizados con una regularidad bianual: 2007, en Brasil, por la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo; en 2009, en Chile; por el Instituto de Estudios Internacionales de la Universidad de Chile, y en 2011, en Colombia, por la Universidad Sergio Arboleda de Colombia.

En 2013, comenzó una segunda ronda de encuentros EECAL, cuando la Universidad de la Plata (Argentina) organizó el VI EECAL, que fue seguido en 2015, por la séptima versión del encuentro organizada por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco; a finales de 2016, la Facultad de Economía, Administración y Contabilidad y la Facultad de Filosofía de la Universidad de Sao Paulo publicaron la convocatoria para la realización del VIII EECAL, en agosto de 2017.

En este contexto, las iniciativas institucionales para poner en práctica programas de estudios sobre Corea se multiplicaron, de tal suerte que en Argentina, Colombia y México fueron establecidas asociaciones nacionales abocadas al desarrollo de los estudios coreanos en sus respectivos países. En México, han destacado los siguientes programas institucionales:

- La especialidad en Corea de la Maestría en Estudios de Asia y África, la cual estuvo vigente de 1997 a 2013. Esta especialidad comenzó con recursos institucionales y pronto el proyecto fue respaldado por la Fundación Corea, organismo que ha ofrecido siempre un generoso apoyo a todos los proyectos relacionados con la promoción de los estudios sobre aquel país asiático.

⁵ "Pan y Circo. Conoce el Centro de Estudios Asiáticos"; disponible en: <http://panycirco.com/columna/unn/conoce-el-centro-de-estudios-asiaticos>

⁶ Para más detalles sobre el desempeño del CEA de la UANL en los estudios sobre la región de nuestro interés, consultar el estudio de caso correspondiente incluido en el presente volumen.

- La Licenciatura en Estudios Coreanos en la Universidad de Nayarit, cuyas actividades comenzaron durante el ciclo académico 2013-2014.
- La introducción de temas sobre Corea y la enseñanza del coreano en la Licenciatura de Relaciones Internacionales impartida en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Colima.
- El Programa de Enseñanza a Distancia denominado *e-school*, coordinado por el Centro de Estudios Coreanos de la Universidad de California de Los Ángeles y el Centro de Estudios Asiáticos de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Los Institutos Confucio y la promoción de la enseñanza de la lengua y la cultura chinas

En 2004, la Oficina Nacional de la Enseñanza del Chino como Lengua Extranjera comenzó su ofensiva diplomática para promover la enseñanza del idioma y la cultura chinas mediante la creación de los Institutos Confucio (IC). Como punto de partida, las instituciones sede de los Institutos Confucio proporcionan la infraestructura material, mientras el gobierno chino sostiene económicamente los profesores nativos y proporciona los materiales didácticos; la finalidad es que, con el tiempo, los IC sean autofinanciables. Estos institutos son administrados por un codirector mexicano y un codirector chino, designados por la Oficina General del Instituto Confucio (Hanban); además, cada IC tiene como contraparte una universidad china, con la cual se espera que cada institución mexicana tenga una relación académica privilegiada.

En la actualidad, en México existen cinco Institutos Confucio; uno es administrado por una Organización no Gubernamental en la Ciudad de México y los otros cuatro (cuyos estudios de caso han sido incluidos en el presente volumen) por Instituciones de Educación Superior; a continuación se enlistan los Institutos Confucio en México:

- Instituto Confucio de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Fue creado el 24 de noviembre de 2006. Sus sedes son el Centro de Enseñanza y Certificación de Lenguas Extranjeras de la UANL y la Universidad de Negocios Internacionales y Economía de Beijing.⁷
- Instituto Confucio de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Fue creado en 2008 y depende tanto del Centro de Institucional Lenguas de la propia UADY como de la Universidad Sun Yatsen.⁸

⁷ Ver el estudio de caso correspondiente, incluido en el presente volumen.

⁸ *Idem*.

- Instituto Confucio de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Fue creado el 5 de mayo de 2008. Las instituciones académicas que los respaldan son la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH y la Office of Chinese International Language Council.
- Instituto Confucio de la UNAM. Fue creado el 12 de noviembre de 2008 y depende del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM así como de la Universidad de Lengua y Cultura de Beijing.⁹

Una mención aparte merece la Universidad Veracruzana, pues, en su momento, también estuvo interesada en acoger un Instituto Confucio, sin embargo, las prioridades administrativas de Hanban parecen no haber sido favorables; pese a ello, el interés de la rectoría y de un pequeño grupo de investigadores cristalizó en la creación del Centro China-Veracruz; a partir del cual, la UV ha buscado desarrollar los vínculos con instituciones de la República Popular China.

La reestructuración del sector automotriz y su impacto sobre las Instituciones de Educación Superior

La crisis financiera global del periodo 2008-2009 tuvo un fuerte impacto negativo sobre la producción económica mundial, en general, y sobre la industria automotriz, en particular. Nos referimos a este último sector en la medida en que ha sido el factor que ha dinamizado la recuperación industrial en América del Norte y, por supuesto, en México durante el periodo 2009-2016. En efecto, de 2007 a 2009 la producción mundial de vehículos automotores se redujo de 73 266 a 61 762 millones de unidades. En la Unión Europea (UE) y en el ALCAN, las reducciones correspondientes fueron de 19.725 a 15.290 y de 15.455 a 8.761 millones de unidades. En América del Norte, más que una crisis, se produjo una catástrofe industrial que, de alguna manera, benefició las economías de Asia del Pacífico, donde la producción se mantuvo entre 26.244 y 26.710 millones de unidades.

Ahora bien, durante 2009-2016, la recuperación del sector ha sido particularmente benéfica para América del Norte y para China; en la UE, de 2009 a 2014, la producción pasó de 15.290 a 16.977 (+1.687) millones de unidades; en el ALCAN, el crecimiento fue de 8.761 a 17.420 (+8.659) millones de unidades y, en AP, de 26.702 a 41.201 millones de unidades. Es cierto que el aumento de +14.499 millones de unidades es muy grande, pero 9.932 millones unidades

⁹ Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios de Lenguas Extranjeras, Instituto Confucio en la UNAM; disponible en: <http://cele.unam.mx/index.php?categoria=8&subcategoria=51>

fueron construidas en China, esencialmente para el mercado doméstico. En todo caso, el punto importante es que, en los últimos siete años, el sector ha experimentado una reestructuración en América del Norte y México ha sido particularmente beneficiado en la medida en que ahora ocupa un lugar destacado como exportador de automóviles y de autopartes.

Para los fines de nuestro trabajo, interesa destacar que, en el caso mexicano, la reestructuración sectorial ha tenido impactos geográficos localizados principalmente en Aguascalientes, Guanajuato y Nuevo León; esto, en la medida en que las inversiones directas, principalmente japonesas y coreanas, han sido canalizadas hacia esos estados, con lo que se han modificado sustancialmente las plantas industriales y los mercados laborales locales. Estas modificaciones, a su vez, han influido sobre las Instituciones de Educación Superior locales para buscar adaptarse a las nuevas exigencias de las economías estatales, cada vez más integradas a las cadenas de valor del sector automotriz. Tales han sido los casos de las Universidades de Aguascalientes, Guanajuato y Nuevo León, cuyos estudios de caso han sido incluidos en el presente volumen.

La internacionalización como variable externa impuesta por los sistemas de estímulos y de evaluación del desempeño académico

Los cuatro factores estudiados en la segunda sección explican por qué, con excepción de El Colegio de México, las instituciones incluidas en el presente estudio se han interesado en desarrollar vínculos con contrapartes originarias del Pacífico; por supuesto, los contextos local e institucional explican en cada caso específico las modalidades y los alcances de esos vínculos. En las siguientes secciones nos limitaremos a destacar algunas de las temáticas comunes a todas las experiencias. Comenzamos destacando las condiciones básicas para la internacionalización, es decir, las exigencias de los sistemas de evaluación académica, los recursos financieros provenientes de los mismos, la formación para la internacionalización del personal académico, así como la formación e información para la participación de los estudiantes en la internacionalización. Continuamos examinando las condiciones institucionales para la internacionalización, destacando las nuevas funciones asignadas a las instancias de gestión de las políticas de internacionalización, las estructuras espaciales y las condiciones socio-económicas de la población atendida; finalmente, concluimos destacando las experiencias institucionales más interesantes en el campo de la internacionalización.

Las condiciones básicas de la internacionalización

Las exigencias de los sistemas de evaluación

El Sistema Nacional de Investigadores y el Programa Nacional de Posgrados de Calidad

En 1984, el CONACYT creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) e introdujo el primer sistema de estímulos económicos y de evaluación del desempeño del personal académico adscrito a las instituciones públicas de educación superior del país. Con el tiempo, los criterios básicos de ingreso y permanencia han cambiado; en el inicio, la experiencia probada en la investigación tenía tanta validez como el doctorado; posteriormente, el doctorado fue considerado como la condición *sine qua non* tanto para el ingreso como para la permanencia en el SNI. Más recientemente, el CONACYT volvió a considerar la experiencia en investigación para ingresar en el Sistema.

El reconocimiento de la trayectoria académica posteriormente también fue extendido a las instituciones privadas de educación superior del país. Hasta 2015 éste se mantuvo abierto únicamente para los investigadores —mexicanos o no—, residentes en el país y que estuvieran adscritos a las instituciones públicas de educación superior. Ahora bien, el reglamento 2016 ha flexibilizado el acceso al Sistema para los mexicanos no residentes en el país “pero que realicen actividades de investigación científica o tecnológica de tiempo completo en el extranjero, en dependencias, entidades, instituciones de educación superior o centros de investigación de los organismos internacionales de los sectores público, privado o social” (CONACYT, 2016). Si bien es cierto que la dimensión internacional ha figurado desde el origen del Sistema como un criterio para alcanzar el nivel III o el nombramiento como investigador emérito, con el reconocimiento de los investigadores mexicanos residentes en el extranjero, el Sistema extiende la sociedad científica y tecnológica de los límites geográficos nacionales a una globalidad determinada por los investigadores mexicanos adscritos a instituciones extranjeras.

El cuadro 1 resume los requisitos exigidos para ingresar y permanecer en el SNI. Entre todos los criterios, los resultados de investigación son los más importantes, en la medida en que, a través de los medios de difusión utilizados es medido el impacto del trabajo individual; el impacto que interesa al CONACYT es, por supuesto, el internacional, reflejado, por un lado, en el reconocimiento internacional del investigador individual, y por el otro, en la capacidad para formar recursos humanos de alto nivel, entendido este “alto nivel” como la formación ofrecida mediante programas docentes reconocidos con calidad internacional.

Cuadro 1.
Requisitos generales para ingreso y permanencia en el SNI

	Candidato	Nivel I	Nivel II	Nivel III
América del Norte	X	X	X	X
Doctorado	X	X	X	X
Investigación	Mostrar capacidad para realizarla	Haber realizado trabajos de investigación	Individual o grupal, para demostrar consolidación de una línea de investigación	Trascendente para la generación o aplicación de conocimientos
Docencia		Dirección de tesis, impartición de cursos y otras actividades docentes	Dirección de tesis de posgrado y formación de recursos humanos de alto nivel	Formación de recursos humanos de alto nivel
Divulgación		Participación en actividades	X	X
Otros	No más de 15 años después de concluir la licenciatura			
		Algunas de las actividades señaladas en el art. 42	X	X
				Liderazgo en la comunidad científica nacional
				Reconocimiento nacional e internacional

Fuente: elaboración propia, con información proveniente del CONACYT (2016).

La proyección internacional del trabajo individual es, a la vez, el criterio fundamental para alcanzar las máximas distinciones otorgadas por el SNI y el objetivo último del desempeño académico de cada uno de los miembros del Sistema deseados de alcanzar los máximos reconocimientos. Por supuesto, el prestigio de las IES ha estado en relación directa con el número de miembros de su planta académica participantes en el SNI, en general, y, en particular, con el

número de ellos que ha alcanzado las máximas distinciones en el mismo; pero, debemos subrayar, el Sistema pone el acento sobre el desempeño individual y el CONACYT debió introducir sistemas de incentivos y de evaluación abocados a las instituciones, tales fueron el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), orientado a los programas de licenciatura, y el ahora denominado Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). De acuerdo con reportes del CONACYT, el PNPC clasifica los programas de posgrado en cuatro categorías:

1. *Competencia internacional*. Programas que tienen colaboraciones en el ámbito internacional a través de convenios que incluyen la movilidad de estudiantes y profesores, la codirección de tesis y proyectos de investigación conjuntos.
2. *Consolidados*. Programas que tienen reconocimiento nacional por la pertinencia e impacto en la formación de recursos humanos de alto nivel, en la productividad académica y en la colaboración con otros sectores de la sociedad.
3. *En desarrollo*. Programas con una prospección académica positiva sustentada en su plan de mejora y en las metas factibles de alcanzar en el mediano plazo.
4. *De reciente creación*. Programas que satisfacen los criterios y estándares básicos del marco de referencia del PNPC (CONACYT, s/f).

El reconocimiento de un programa de posgrado como parte del PNPC es, en sí mismo, una distinción con respecto a los demás posgrados; por supuesto, alcanzar la clasificación de "competencia internacional" es la aspiración de los administradores de todos y cada uno de los programas sujetos a evaluación. De nueva cuenta, la dimensión internacional aparece como la cualidad determinante de la máxima calificación otorgada a los programas de posgrado.

Para las IES, los beneficios económicos de tener un programa en el PNPC son las becas ofrecidas por el CONACYT a los estudiantes de los programas incluidos en el padrón de dicho programa: becas de manutención con el fin de dedicar tiempo completo a los estudios durante el tiempo que dure el posgrado; becas mixtas para permitir la movilidad, sobre todo internacional, de los estudiantes; becas posdoctorales para los egresados de los doctorados registrados en el PNPC (CONACYT s/f).

El Programa de Mejoramiento del Profesorado

En 1996, con el objetivo de "sustentar la mejor formación de los estudiantes en el sistema público de educación superior," la Secretaría de Educación Pública (2006) puso en práctica el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), dos mecanismos orientados a:

1. Mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo en activo de las instituciones públicas de educación superior (vertiente individual).
2. Fomentar el desarrollo y la consolidación de los cuerpos académicos adscritos a las dependencias de educación superior de esas instituciones (vertiente colectiva) (SEP, 2006: IX).

Por *nivel de habilitación*, la SEP entendía el nivel de formación de los profesores de tiempo completo y consideraba el doctorado como la formación completa o la habilitación académica ideal. El objetivo del Programa gira en torno a los Profesores de Tiempo Completo (PTC) que trabajan en las IES y dos vertientes principales: por un lado, busca un equilibrio entre PTC y profesores de tiempo parcial, en función del tipo de programa docente; por otro, apunta hacia la consecución de un posgrado (doctorado, en el mejor de los casos), por parte de los PTC. Así, el Programa ofrece becas para que los PTC obtengan un posgrado y recursos para que las IES incorporen el PTC con posgrado.

En la vertiente colectiva, el principal instrumento de intervención del PROMEP son los cuerpos académicos integrados por los profesores de las IES. De acuerdo con los criterios originales de la SEP (2006), los cuerpos académicos deben estar "articulados a su interior y vinculado activamente con el exterior para desarrollar valores y hábitos académicos modernos, sustentar una efectiva planeación del desarrollo institucional, hacer contribuciones originales al conocimiento universal, así como asegurar el buen cumplimiento de las funciones universitarias" (SEP, 2006: 9). Por supuesto, la apertura hacia el exterior tenía, para los diseñadores del programa, una doble acepción: apertura en la dimensión nacional y apertura en la dimensión internacional; sin embargo, en la medida en que, entre los propósitos asignados a los Cuerpos Académicos (CA) figuran "las contribuciones al conocimiento universal", la apertura internacional tiende a ser sobrevalorada, en relación con la apertura nacional, como podemos ver en el cuadro 2, en relación con los CA consolidados.

Cuadro 2.
Criterios del PROMEP para la clasificación de los cuerpos académicos

	Consolidados	En consolidación	En formación
Habilitación académica	Totalidad o casi totalidad, con doctorado	Más de la mitad con doctorado	
Docencia y formación de recursos humanos	Amplia experiencia en ambos rubros	Más de la mitad con amplia experiencia en ambos rubros	

Continúa...

	Consolidados	En consolidación	En formación
Perfil deseable SEP	Totalidad o casi totalidad con perfil deseable	La mayoría con perfil deseable	Cuando menos la mitad, con perfil deseable
Colaboración intra-CA	Intensa entre los integrantes del CA	Participación en desarrollo de líneas de generación de conocimiento	Trabajo articulado mediante líneas de conocimiento bien definidas
Compromisos con la institución	Intensa vida colegiada, organización y participación en congresos y seminarios	Vida colegiada y acciones académicas entre los miembros del CA	
Colaboración extra-CA	Redes con otros CA, con organismos y con instituciones, nacionales e internacionales	Con otros CA	Identificación de CA del país o extranjeros con quienes desean colaborar

Fuente: elaboración propia, con información proveniente de la Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Superior (2006).

Tanto en el SNI y el PNPC como en las dos vertientes del PROMEP, la internacionalización del perfil y del desempeño individual y colectivo de los PTC, de los programas docentes y, en última instancia, de las IES es el ápex de los sistemas federales de evaluación del desempeño académico; por supuesto, todo esto supone también la internacionalización de las actividades de los estudiantes y, más adelante, veremos que éste es el proceso más socorrido por las IES para encaminarse en la senda de la internacionalización.

Los recursos financieros

Nuestro universo de estudio está constituido por diez instituciones cuyo gasto corriente depende de los recursos públicos; en los casos de El Colegio de México, la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Nacional Autónoma de México, la principal fuente de financiamiento son los recursos federales; para las siete universidades estatales, los recursos financieros provienen principalmente de la federación y de las administraciones estatales.

El gasto en investigación, desarrollo y formación de recursos humanos de las IES públicas está estrechamente vinculado con los sistemas de estímulos y de evaluación del desempeño académico individual, colectivo e institucional.

Así, más allá del prestigio derivado de contar con miembros del SNI entre los Profesores de Tiempo Completo, las instituciones no obtienen un beneficio económico directo de dicho Sistema, pues las becas otorgadas por éste

complementan el ingreso-base de los investigadores; en ese sentido, los beneficios económicos son indirectos, por ejemplo, como vimos, el número de miembros adscritos al SNI influye en la clasificación de los programas de posgrado de una institución y en la posibilidad de obtener becas para los estudiantes y/o los egresados.

Por otra parte, el CONACYT ha diversificado las convocatorias en materia de investigación, para canalizar recursos a las instituciones adscritas al Consejo.

En cuanto al PROMEP, en la vertiente individual, los PTC con perfil deseable reciben un único estímulo económico, destinado al mejoramiento de la infraestructura física utilizada por el profesor. En la vertiente colectiva, los cuerpos académicos reciben recursos financieros para la realización de sus actividades de investigación, formación de recursos y divulgación. Ahora bien, los alcances del PROMEP han cambiado con el tiempo; sus diseñadores consideraban que tendría “un alcance de mediano plazo, al año 2006, con una etapa intermedia en 2000” y que cubriría 182 IES públicas, clasificadas en los rubros: “1) universidades públicas, 2) institutos tecnológicos, 3) universidades tecnológicas, 4) centros de posgrado y 5) de manera indicativa las IES particulares (ANUIES, 1996)”;¹⁰ las escuelas normales fueron excluidas explícitamente del programa.

En la práctica, el Programa ha evolucionado de manera muy diferente, primero, en 1996 comenzó atendiendo solamente 39 Universidades Públicas Estatales (UPE), de las cuales cinco eran consideradas de apoyo solidario (ver Tabla 1). Con el tiempo, la estructura de las IES atendidas se diversificó. Así, en 2008, fueron atendidas 242 IES; a los cuatro tipos de instituciones del proyecto original fueron sumadas las IES federales y las universidades politécnicas. En 2009 fueron incorporadas las escuelas normales, y en 2010, los institutos tecnológicos federales y las universidades federales; en 2016, fue atendido un total de 730 IES, es decir cuatro veces más que el objetivo original de 1996. A esta diversificación habrá que añadir la extensión del programa hacia las instituciones de educación media superior.

Tabla 1.
Instituciones de Educación Superior atendidas por el PROMEP-PRODEP

	1996	2002	2008	2009	2010	2012	2014	2016
Universidades Públicas Estatales (UPE)	34	34	34	34	34	34	34	34
UPE de Apoyo Solidario	5	13	16	18	19	19	22	23
IES Federales			6	8	7	7	7	8

Continúa...

¹⁰ Asamblea General de la ANUIES, *Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior*, 13 de noviembre de 1996; disponible en: http://resu.anui.es.mx/archives/revistas/Revista101_S3A4ES.pdf; pp. 6-7.

	1996	2002	2008	2009	2010	2012	2014	2016
Universidades Politécnicas		1	16	23	30	43	49	55
Universidades Tecnológicas		22	60	60	60	77	102	107
Institutos Tecnológicos Federales			110	110	110	130	132	132
Escuelas Normales				257	250	250	255	260
Institutos Tecnológicos Descentralizados					49	77	86	103
Universidades Interculturales					9	8	8	8
Total	39	70	242	510	568	645	695	730

Fuente: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Superior Universitaria, Dirección de Superación Académica, Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior (PRODEP).

En 2014, la diversificación de las IES atendidas estuvo acompañada por un cambio de nombre; la denominación actual es Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y, a veinte años de haber sido puesto en operación, ya no se trata de un programa de mediano, sino de largo plazo. Sin embargo, en la medida en que los recursos federales y estatales dedicados a la educación han entrado en una fase de reducción continua, las condiciones de operación financiera de las IES tienden a deteriorarse: la crisis experimentada por la Universidad Veracruzana durante 2016, a raíz de la suspensión de los recursos financieros estatales, es un caso extremo pero indicativo de la fragilidad de las instituciones educativas; en la Universidad Autónoma de Nuevo León, las quejas sobre la reducción de recursos financieros estatales también surgieron en las entrevistas de campo.

Por el lado federal, los recursos para el gasto corriente de las IES también han sido afectados por las políticas de austeridad económica puestas en práctica para los ejercicios 2015, 2016 y 2017. En este marco, las condiciones de operación de los programas de incentivos y de evaluación del CONACYT y de la SEP tienden a fragilizarse. En efecto, el PRODEP con un número de IES atendidas cuatro veces mayor al planeado originalmente, apunta hacia una reducción continua de los montos canalizados a cada IES atendida. Los programas del CONACYT también tienden a imponer condiciones de operación cada vez más drásticas, filtrando la demanda para reducirla o estableciendo lapsos reducidos para el ejercicio de los presupuestos otorgados a proyectos con un año de duración. En uno u otro caso, el gasto ejercido es menor al programado, de acuerdo con las metas de austeridad federal.

En las IES incluidas en el presente volumen, existe el temor de que las reducciones presupuestarias afecten de manera negativa y drástica las prácticas de internacionalización; en efecto, las administraciones institucionales tienden a preservar las actividades básicas de docencia, limitando las de investigación y todas las vinculadas a la internacionalización de las actividades de los docentes y de los estudiantes.

La formación y la disposición del personal académico para la internacionalización

Un rasgo común de todas las instituciones incluidas en el presente volumen son las actitudes contrastadas de los responsables de las administraciones institucionales y de los integrantes del personal académico de tiempo completo. Mientras los primeros son conscientes de la necesidad de incrementar los indicadores de desempeño internacional para obtener recursos adicionales, los segundos tienden a pasar por alto las iniciativas propuestas por las administraciones o, en el mejor de los casos, optar por la línea del menor esfuerzo en materia de internacionalización.

En las entrevistas de campo, una queja constante de los responsables de las instancias institucionales encargadas de la internacionalización es la renuencia de los académicos para participar en delegaciones abocadas a visitar contrapartes internacionales. La principal razón de esa negativa es la carencia de habilidades para comunicarse en inglés; por supuesto, cuando se trata de visitar instituciones asiáticas, los temores derivados del desconocimiento de las culturas de la región se suman a las limitantes lingüísticas. Las administraciones universitarias han puesto en práctica programas para el aprendizaje de lenguas extranjeras, del inglés principalmente; los resultados, no obstante, siguen siendo dispares y la movilidad de los académicos orientada hacia instituciones asiáticas es muy limitada.

En otro de los casos estudiados, la situación es diametralmente opuesta: prácticamente la totalidad de los PTC tienen las habilidades lingüísticas requeridas para la internacionalización, sin embargo, ante la solicitud de la administración institucional de ofrecer cursos en inglés, para promover la movilidad estudiantil entrante, la respuesta ha sido negativa; la salida transitoria ha sido el diseño de cursos de verano, dictados en inglés y abiertos al público internacional.

Otra variante de la línea del menor esfuerzo en materia de internacionalización está constituida por resultados del programa de becas destinadas a los PTC, para realizar estudios de posgrado, del PROMEP/PRODEP. Desafortunadamente, la información proporcionada mediante la página electrónica del Programa sólo indica el número de apoyos otorgados para "estudios de posgrado de calidad," sin diferenciar entre maestría y doctorado, entre programas nacionales o internacionales. En todo caso, la evaluación de 2006 ya citada es un buen indicador de la situación prevaleciente, en la medida en que la tendencia entonces registrada se ha mantenido. Los aspectos más importantes eran los siguientes: durante 1998-2004, el Programa otorgó 5 223 becas; de éstas, 3 553 (68.00%) fueron para realizar posgrados en instituciones nacionales y 1 671 (32.00%) para posgrados en instituciones extranjeras; el punto que nos interesa destacar es que España (580) y Cuba (280) concentraron alrededor

de 860 (16.46%) de los becarios del PROMEP;¹¹ en resumen: aproximadamente 84.46% de los becarios realizó posgrados, utilizando el español como lengua de comunicación científica. Todo apunta a que esta tendencia se mantuvo, cuando menos, hasta la crisis financiera global de 2008-2009, pero la crisis española se tradujo en la diversificación de la demanda de posgrados en otros países hispanohablantes de América Latina. En ese sentido, podemos decir que la internacionalización de las credenciales académicas ha sido limitada lingüísticamente, dificultando las relaciones con América del Norte y Europa y, sobre todo, con Asia.

La formación e información para la internacionalización de los estudiantes. Lenguas extranjeras y contenidos sobre Asia en los programas docentes

Algo similar sucede en el caso de los estudiantes: el dominio de lenguas extranjeras es la condición básica para la internacionalización de las actividades vinculadas a los programas docentes. Las instituciones incluidas en la presente obra han puesto en práctica programas para la enseñanza del inglés; para la mayoría de ellas, la acreditación de diferentes grados de dominio del inglés es un requisito necesario para la obtención de la licenciatura, las diferencias en los grados de dominio, van desde un alto nivel de comprensión oral y escrita hasta la comprensión de textos escolares.

El incremento continuo del número de estudiantes que llega a la universidad con un dominio profundo del inglés se ha convertido en un fenómeno cada vez más presente, lo cual ha obligado a las IES públicas a ampliar la oferta de idiomas considerados como "secundarios"; como vimos en la primera parte de la presente introducción, las diplomacias académico-científicas de los gobiernos de Japón, Corea, China y Taiwán han llevado a la incorporación de sus idiomas respectivos a la oferta de las IES estudiadas.

Las embajadas de Indonesia y de Tailandia también han impulsado la enseñanza de sus lenguas nacionales, aunque en una escala menor que sus contrapartes de Asia del este. En el caso particular de algunas instituciones del Estado de México, la movilidad estudiantil promovida por la Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM) también ha generado una demanda por la enseñanza del idioma malasio, circunscrita a las universidades locales participantes en ese programa específico de movilidad.

¹¹ Subsecretaría de Educación Superior, Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas. PROMEP, México, D.F., 2006. Disponible en: <http://www.rdisa.org.mx/documentos/Libros/UrbanoVidales%202006.pdf>

Si bien el aprendizaje de lenguas extranjeras es una condición *sine qua non* para expandir la internacionalización más allá del mundo hispanohablante, es insuficiente para garantizar y sostener esa expansión. En efecto, para incrementar el interés por Asia entre los estudiantes, los programas docentes necesitan incorporar contenidos sobre los países asiáticos y sobre las aportaciones a la ciencia y la tecnología realizadas en ellos. Esos contenidos podrían ser respaldados con recursos bibliográficos en inglés o en lenguas asiáticas; la introducción de este tipo de contenidos está en relación directa con los progresos realizados en la superación de los problemas reseñados en la sección anterior.

Las condiciones institucionales

Hemos visto que la participación de México en la era del Pacífico ha sido la causa eficiente del surgimiento de estructuras académicas vinculadas con Asia del Pacífico. No obstante, como veremos ahora, el tema de la internacionalización ha sido incorporada a las agendas institucionales como una variable externa, derivada de las exigencias de los sistemas de evaluación del desempeño académico; en consecuencia, es necesario reflexionar sobre las respuestas institucionales a dichas exigencias, para sistematizar el trabajo en materia de internacionalización. En ese sentido, en la presente sección analizamos la redefinición de las funciones de las instancias de gestión de la internacionalización y su relación con las unidades académicas; así mismo, destacamos la importancia de las estructuras espaciales de las IES estudiadas en la atención de una población con diferencias socioeconómicas importantes.

Las instancias de gestión y su relación con las unidades académicas

La redefinición del lugar que ocupan las instancias responsables de la gestión de la internacionalización en el organigrama institucional y las funciones que éstas desempeñan, han sido dos consecuencias administrativas de la participación en los sistemas de incentivos y de evaluación de las autoridades federales. Las experiencias registradas en la presente obra colectiva van desde cambios mínimos en ese lugar y en esas funciones hasta transformaciones radicales para tornarlas vicerrectorías o hacerlas depender directamente de la máxima autoridad institucional; conscientes de la importancia que ha cobrado la internacionalización en los sistemas de evaluación, para los promotores de estos cambios profundos, los objetivos son múltiples: dotarlas de mayores autonomía y capacidad de coordinación sobre y entre las unidades académicas; definir sus atributos para planificar las políticas de internacionalización; definir sus funciones como depositarias de la información institucional en la materia; administrar los recursos financieros disponibles y recabar fondos para los programas de internacionalización, etc.

La autonomía de las instancias de gestión conlleva múltiples problemas derivados de la noción de la misma noción de autonomía. En efecto, en todos los casos, los responsables de las instancias de gestión de la internacionalización entrevistados se quejaron de la incompreensión del concepto *autonomía* por parte de los encargados de administrar las unidades académicas. En ese sentido la autonomía es entendida como una independencia absoluta, desvinculada de la rendición de cuentas. Esto propicia el disfuncionamiento de los sistemas de información, éstos, por regla general, funcionan bien de arriba hacia abajo, es decir, las autoridades institucionales están obligadas a rendir informes sobre los recursos disponibles y sus diferentes partidas asignadas a las unidades académicas; los problemas comienzan cuando las unidades académicas deben informar sobre el uso de los recursos asignados; los informes suelen ser generales, para justificar los gastos, pero carecen de detalles sobre el cómo y el para qué de los gastos.

En materia de internacionalización, en casi todos los estudios de caso, la información sobre las actividades de los académicos suelen ser fragmentarias; en las instancias de gestión, la información sobre los vínculos individuales, la participación en proyectos y la movilidad de su personal académico suele ser limitada. Por supuesto, esos vínculos personales suelen ser la base de las iniciativas que trascienden al plano institucional, cuando son formalizados en convenios, entonces, los sistemas institucionales de información operan con cierta prepotencia, adjudicando el convenio a la institución y desvaneciendo el mérito del o de los promotores de los proyectos de vinculación internacional.

En otras circunstancias, suele operar la desconfianza de los responsables de las unidades académicas hacia las instancias de gestión de la internacionalización, los motivos detrás de esta desconfianza son múltiples, pero el resultado es siempre el mismo: la renuencia a proporcionar información detallada sobre las acciones de internacionalización. En este sentido, las autoridades institucionales tienen dos tareas impostergables: el mejoramiento de los sistemas de información y el establecimiento de una cultura intra-institucional de colaboración.

Debido a esta situación generalizada, en todos los estudios de caso, el vector de análisis ha sido la movilidad estudiantil, ésta, en algunos casos, ha sido documentada con detalle en sus modalidades entrante y saliente, en otros, han sido utilizados indicadores que perfilan las tendencias institucionales en un sentido general.

Los aspectos más importantes de la movilidad estudiantil saliente son:

- a) La concentración en países de destino hispanohablantes, indicando la reproducción entre los estudiantes de pautas análogas a las del personal académico.
- b) El establecimiento de circuitos de movilidad hacia países específicos de Asia del Pacífico, no tanto por el interés académico, sino por la vida social y por la transmisión de "boca a oreja" de las experiencias en ese campo.

- c) Un mayor interés de las mujeres que el de los hombres para participar en los programas de movilidad estudiantil.
- d) El predominio de estudiantes de ciencias sociales y humanidades, en detrimento de los de ciencias naturales.

Los rasgos comunes de la movilidad entrante son:

- a) El predominio de estudiantes deseosos de aprender español.
- b) El poco interés de estudiantes extranjeros por los programas formales de licenciatura o de posgrado en ciencias sociales o en ciencias naturales, esto tiene a su vez una causa explicativa: la ausencia de cursos impartidos en inglés para no hispanohablantes.
- c) El efecto negativo de la inseguridad prevaleciente en el país, sobre los flujos de estudiantes internacionales.
- d) En el caso específico de los estudiantes del Pacífico asiático en movilidad entrante, la carencia de residencias estudiantiles por parte de las IES mexicanas ha sido una dificultad superable, pero limitante de los intercambios estudiantiles.

Las estructuras espaciales de las instituciones y las condiciones socioeconómicas de la población atendida

Los estudios realizados por las autoridades federales para diseñar y poner en práctica los sistemas de incentivos y de evaluación del desempeño institucional suelen poner de realce el proceso de masificación del sistema de educación superior nacional registrado durante los años ochenta y noventa del siglo pasado. Nueve de las IES incluidas en el presente volumen han participado en ese proceso mediante la multiplicación de los *campus*; esta multiplicación es, a la vez, efecto y causa de la masificación, *efecto* porque el crecimiento de la población obligó a ampliar las instalaciones de las IES, *causa* porque la ampliación de las instalaciones contribuyó a la masificación de la matrícula del sistema de educación superior.

Por supuesto, los perfiles socioeconómicos de los estudiantes de educación superior varían cuando las condiciones interestatales son consideradas como criterio de comparación o cuando esas condiciones son referidas al ámbito intraestatal. En todo caso, las diferencias siempre son importantes cuando el perfil de los habitantes de la capital del país es comparado con el de los habitantes de los estados de la federación o cuando se trata del de los habitantes de las capitales estatales, en relación con los de los habitantes de los municipios.

De la misma manera, cada *campus* universitario ha sido diseñado pensando en una oferta académica, la cual responde, hasta cierto punto, a una demanda social; por lo tanto, las diferencias socioeconómicas de quienes asisten a uno u otro *campus* de una misma institución también son importantes. Los estudios de caso incluidos en este volumen hacen referencia a cada institución como si esta fuese unitaria. Para una etapa posterior, queda la tarea de explorar

las expresiones específicas de cada campus institucional, teniendo en cuenta las especificidades de su contexto socioeconómico.

En todo caso, por ahora, nos interesa destacar las condiciones de la descentralización física de las instituciones, para tener una idea de la tarea pendiente. Las diez instituciones estudiadas pueden ser divididas en tres grupos:

1. El primero está constituido por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) y El Colegio de México (COLMEX). La característica común es que sus campus están ubicados en las ciudades capitales de los estados o de la federación.
2. El segundo está compuesto por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), en la medida que la cobertura de sus campus es interestatal. Todavía más, en el caso de la UNAM, la cobertura también es internacional; para los fines de nuestro trabajo, es importante señalar que uno de esos campus está ubicado en China.
3. El tercer grupo está integrado por la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad de Colima (UCOL), la Universidad de Guanajuato (UGTO), la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), y la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY); las cinco instituciones, en orden decreciente, detentan campus en municipios fuera de las zonas metropolitanas de la capital y atienden estudiantes con perfiles socioeconómicos más desfavorables que los de los residentes de las capitales. Adicionalmente, cabe destacar un rasgo compartido por la UV y la UANL: ambas mantienen instalaciones académicas en China.

Cabe señalar que la UGTO es la única institución que mantiene un sistema específico de financiamiento para la movilidad de estudiantes en situación de vulnerabilidad, lo que representa todo un mérito; se trata de una práctica ejemplar para ser tomada en cuenta ante la reducción inevitable de los recursos públicos destinados al sistema de educación superior.

Tabla 2.
La descentralización física en los estudios de caso

	Total	En la capital	En otros municipios	En otros estados	En otros países	En Asia
Universidad Nacional Autónoma de México	34	1		27	6	1
Universidad Autónoma Metropolitana	5	4		1		
Universidad Veracruzana	6	1	4		1	1
Universidad de Colima	6	3	3			
Universidad de Guanajuato	4	1	3			

	Total	En la capital	En otros municipios	En otros estados	En otros países	En Asia
Universidad Autónoma de Nuevo León	8	5	2		1	1
Universidad Autónoma de Yucatán	6	5	1			
Universidad Autónoma de Aguascalientes	2	2				
Universidad Autónoma de Chihuahua	2	2				
El Colegio de México	1	1				

Fuente: elaboración propia, a partir de entrevistas y de:

https://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_Nacional_Aut%C3%B3noma_de_M%C3%A9xico#Facultad_de_Estudios_Superiores; https://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_Veracruzana#Regiones_y_campus; https://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_de_Colima; <https://www.ugto.mx/>; <http://www.uanl.mx/universidad/universidad/campus.html>; https://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_Aut%C3%B3noma_de_Yucat%C3%A1n; https://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_Aut%C3%B3noma_Metropolitana; <http://www.uaa.mx/nu/planta.php>; https://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_Aut%C3%B3noma_de_Chihuahua

Prácticas ejemplares en materia de internacionalización

El programa de movilidad para estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica de la Universidad de Guanajuato propicia el realce de otras prácticas ejemplares en materia de internacionalización, como se muestra en el siguiente listado:

- La primera de ellas corresponde también a la UGTO y, aunque no está situada en el nivel de educación superior, muestra el potencial de la cooperación internacional. Se trata del Bachillerato Tecnológico con Perfil Internacional (BTPI) creado en 2015 en colaboración con institutos tecnológicos japoneses, para atender demandas específicas del mercado laboral del Bajío. El BTPI ha iniciado con dos áreas de especialización: mecatrónica y ciencias de los materiales; el *currículum* incluye el aprendizaje del inglés y del japonés así como una formación importante en matemáticas y ciencias naturales. En un sistema de educación superior donde florecen las ciencias sociales y las humanidades en detrimento de las matemáticas y de las ciencias naturales, otras IES deberán seguir con atención la evolución de este experimento.
- La segunda práctica ejemplar corresponde a la UADY y es realizada en un campo poco usual: la extensión académica. Con el apoyo de la Fundación Kellogg ha puesto en marcha un programa de vinculación social, con ejes como “salud animal, nutrición, autoestima, salud sexual, manejo de ganado en pequeños predios, etc.”; en el trabajo de la universidad con las comunidades locales ejerce una gran atracción sobre estudiantes extran-

jeros y muestra el potencial de estas actividades orientadas a la satisfacción de necesidades concretas de la población.

- La tercera práctica ejemplar ha sido desarrollada por la UAA y apunta hacia la vinculación de la Facultad de Ingeniería con la fábrica de automóviles Nissan instalada en el estado y con universidades japonesas, para responder a las necesidades específicas de las segundas. Se trata de un esquema tripartita para que los estudiantes japoneses acogidos por la UAA también puedan realizar sus prácticas profesionales en las instalaciones de dicha fábrica.

En resumen, los vínculos de las IES mexicanas con sus contrapartes de Asia son, hasta ahora, limitados; sin embargo, ante el ascenso económico de los países asiáticos y el giro político en Estados Unidos, los actores del sistema educativo nacional deberán poner mucha más atención al desarrollo de la cooperación con sus contrapartes asiáticas del Pacífico.

Sobre la estructura de la obra

Como hemos indicado, los estudios de caso abordan diferentes dimensiones de la internacionalización; sin embargo, debido a las limitantes de la información, el principal eje de los trabajos es la movilidad estudiantil. Más allá de eso, hemos organizado el presente volumen en cuatro partes, teniendo en cuenta la manera en que las IES mexicanas han buscado vincularse a Asia del Pacífico.

En ese sentido, la primera parte está integrada por los estudios de caso de El Colegio de México y la Universidad Nacional Autónoma de México; se trata de las instituciones pioneras en los estudios sobre Asia y sobre la región del Pacífico. Ciertamente, El COLMEX, a través del CEAA, desarrolla el trabajo en ambas áreas desde 1964. La UNAM, en cambio, después de una corta vida del Centro de Estudios Orientales de la Facultad de Filosofía y Letras, realizó el trabajo mediante especialistas dispersos en las facultades e institutos; recientemente, las autoridades de la UNAM han promovido la creación del Seminario Universitario de Estudios Asiáticos, como mecanismo de convergencia institucional de todos los especialistas de la institución.

La segunda parte está compuesta por los trabajos sobre la UCOL, la UANL y la UV. El rasgo común es que, en las tres existen unidades académicas especializadas en temas del Pacífico o de Asia del Pacífico: el Centro Universitario de Estudios e Investigaciones sobre la Cuenca del Pacífico de la UCOL, el Centro de Estudios Asiáticos de la UANL y el Centro China-Veracruz de la UV.

La tercera parte está compuesta por los textos correspondientes a la UACH, la UADY y la UAM. El criterio para agruparlas es la relación privilegiada con China, a través de los Institutos Confucio, en los dos primeros casos, y de la Casa de China, en el tercer caso.

Finalmente, la cuarta parte incluye las experiencias de la UGTO y de la UAA; en ambos casos, no existen unidades académicas especializadas en temas de Asia o del Pacífico; no obstante, el contexto local ha creado las condiciones necesarias para que las instituciones busquen vincularse a actores económicos transnacionales y a sus contrapartes académicas de origen japonés.

Agradecimientos y reconocimientos

Los trabajos incluidos en el presente volumen no hubieran sido posibles sin la cooperación de los representantes de cada una de las instituciones estudiadas. A todos aquellos que participaron en las entrevistas de campo, agradecemos su cooperación desinteresada; sus comentarios permitieron formular algunos de los aspectos cualitativos de los estudios, los cuales no necesariamente pueden ser delineados únicamente a partir de las bases de datos cuantitativos, la interpretación de esos aspectos cualitativos son responsabilidad exclusiva de los autores de los trabajos incluidos y en nada comprometen a los representantes institucionales.

Deseamos expresar nuestro reconocimiento a la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC) por haber respaldado el proyecto general y las temáticas particulares desarrolladas por cada uno de los autores.

Agradecemos al Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) haber servido de sede física para las reuniones de trabajo del equipo de investigadores.

Finalmente, los trabajos y la publicación de la obra en su conjunto no hubieran sido posibles sin el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología otorgado a la RIMAC, a través del Proyecto de Redes Temáticas CONACYT, 2016.

Referencias bibliográficas

- De la Reza, Germán (2004). *México, más allá del TLCAN. Competitividad y diversificación de mercados*, Ciudad de México: UAM-Azcapotzalco/Plaza y Valdés México, pp. 164 y sbs.
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Superior, Programa de Mejoramiento del Profesorado (2006). *Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: Secretaría de Educación Pública, p. IX.

Referencias hemerográficas

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores, *Diario Oficial de la Federación*, 26 de julio de 2016; artículo 33

Referencias electrónicas

Abrirá la UAN la licenciatura de estudios coreanos, *Express de Nayarit*, Nayarit, 3 de diciembre de 2012. Recuperado de: <http://www.periodicoexpress.com.mx/nota.php?id=257826>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación superior*, 13 de noviembre de 1996, Asamblea General de la ANUIES. Recuperado de: http://resu.anui.es.mx/archives/revistas/Revista101_S3A4ES.pdf ; pp.6-7.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Recuperado de: <http://conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad>

Organisation Internationale des Constructeurs d'Automobiles. *Informes sobre producción*, correspondientes al periodo 1999-2014. Recuperado de: <http://www.oica.net/category/production-statistics/>

Protocolo de Adhesión de México al Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (1986). *Comercio Exterior*, vol. 36, núm. 10, Ciudad de México, octubre de 1986, pp. 876-877. Recuperado de: <http://revistas.Bancomext.gob.mx/rce/magazine/215/3/rce/magazine/215/3/RCE.pdf>

Rivas Mira, Fernando Alfonso (1992). "La construcción de un objeto de estudio: el caso de la Cuenca del Pacífico", *Mexican Outlook of the Pacific Rim*, Núm. 1, Universidad de Colima, p. 4; versión en español. Recuperado de: http://resu.anui.es.mx/archives/revistas/Revista88_S2A1ES.pdf

Universidad Autónoma de Chihuahua (2008). "Abre sus puertas el Instituto Confucio". Recuperado de: http://www.uach.mx/noticias/unidades_academicas/2008/04/18/ANE083/

Universidad de Colima, Centro Universitario de Estudios e Investigaciones sobre la Cuenca del Pacífico, Historia. Recuperado de: <http://portal.ucol.mx/cueicp2/historia.htm>

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Estudios del Pacífico, *s.f.* Recuperado de: http://www.mexicoylacuencadelpacifico.cucsh.udg.mx/ecos_del_pacifico/departamento_de_estudios_del_pacifico_cucsh_universidad_de_guadalajara