

**Primera Reunión de las Organizaciones
Sindicales de la Educación Superior
de América Latina**

**Análisis sobre la
Internacionalización
de la Educación Superior**

**Buenos Aires, Argentina
Septiembre 2009**



Internacional de la Educación
Oficina Regional para América Latina
Apdo. Postal: 1867 - 2050, San José, Costa Rica
Teléfonos: (506) 2223-7797 ó 2223-7810
Fax: (506) 2222-0818
Dirección electrónica: www.ei-ie-al.org / www.ei-ie.org

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

EMBA Y CRSIS GLOBAL

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EMBA Y CRISIS GLOBAL

Secretario General de la Internacional de la Educación: Fred Van Leeuwen

Teléfono: (506) 2223 - 7810 / 2223-7797

Fax: (506) 2222 - 0818

Direcciones Electrónicas:

america.latina@ei-ie-al-org

www.ei-ie.org

www.ei-ie-al.org

Si lo desea puede descargar una edición digital de este documento, en formato PDF, de nuestra página web: www.ei-ei-al.org

Prohibida su venta, distribución gratuita

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	5
I. NEOLIBERALISMO Y CRISIS GLOBAL	7
II. LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
II.1 Encuadre general.....	12
II.2 El caso latinoamericano.....	16
III. ANÁLISIS DE LAS EMBA	
III.1 Encuadre general.....	19
III.2 Perfil latinoamericano.....	20
III.3 Las EMBA como causa/efecto de la crisis.....	21
III.4 La fórmula RSE.....	23
IV. CIERRE: RECORDANDO LA ESTRATEGIA SINDICAL ANTE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	27
ANEXO	
EI MAPA DE LAS EMBA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE	29
Cuadro I. EMBA latinoamericanas. Variables seleccionadas. 2008.....	30
Cuadro II. EMBA de América del Norte. Variables seleccionadas. 2008.....	35
Cuadro III. EMBA europeas. Variables seleccionadas. 2008.....	39



PRESENTACIÓN

La Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina ha decidido iniciar un proceso de investigación con el fin de disponer de mayor información relativa al impacto en la educación pública de los procesos de privatización y comercialización.

El Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina ha definido entre sus prioridades analizar de manera documentada la situación de la educación superior en América Latina, en el marco de los procesos de mercantilización. Este análisis promueve que en particular, las organizaciones sindicales del sector universitario debatan sobre el rol social de la educación pública universitaria, deteriorada en el marco de la aplicación de las políticas neoliberales.

Se requiere debatir el papel que deben jugar, los sindicatos del sector de la educación universitaria, en los procesos de democratización de las sociedades latinoamericanas, con el objetivo que las organizaciones sindicales formulen una propuesta alternativa para intervenir en la construcción de políticas públicas que fortalezcan el carácter público de la educación superior.

En tal sentido, se presenta a continuación un primer informe que constituye el inicio de ese proceso de investigación indicado.

En este estudio se propone – a su vez – el establecimiento de un vínculo entre:

- La larga ola de neoliberalismo (o neoconservadurismo) económico que se observa desde hace más de treinta años, que ha derivado en la actual crisis global.
- La creciente internacionalización de la educación superior, que en el caso de las Escuelas de Administración de Negocios (EMBA, Máster Business Administration), parece haber llevado a una relación causa – efecto con aquella crisis por su papel transmisor del enfoque neoliberal.

Esta última afirmación está; en efecto, puesta sobre la mesa del debate, incluso por las propias EMBA, que se encuentran reflexionando sobre cómo modificar el mensaje central que han venido desarrollando desde su currícula, incorporando elementos como la ética¹ y la Responsabilidad Social Empresarial (RSE).

En tal sentido, este informe que avanza en el proceso de estudio e investigación iniciado por la Oficina Regional de la Internacional de Educación para América Latina y para lo cual se le ha solicitado; al economista Alvaro Orsatti, la elaboración del mismo.

Proximamente esperamos darle continuidad a dicho proceso con la presentación de datos más concretos sobre la presencia y rol de las universidades privadas en América Latina, así como del comercio y oferta electrónica en educación superior.

1 La formulación clásica en relación a los negocios proviene de Adam Smith, en el siglo XIX, según la cual la “mano invisible” (el libre mercado) está formada por la ética y la supremacía del todo, incluso sobre los intereses individuales.



Vemos en este documento, un significativo aporte para el fortalecimiento del análisis, debate y propuesta de las organizaciones sindicales de la educación, en particular del sector de la educación superior.



Internacional de la Educación

Oficina Regional para América Latina

Apdo. Postal: 1867 - 2050, San José - Costa Rica

Teléfonos: (506) 2223-7810 / 2223-7797. Fax: (506) 2222-0818

Direcciones electrónicas: www.ei-ie-al.org / www.ei-ie.org

I. NEOLIBERALISMO Y CRISIS GLOBAL

1. La actual crisis, puesta claramente en evidencia en los últimos meses del 2008, es considerada la más profunda de la era capitalista, superando el “crash” de 1929; ya que incluye, como escenario previo, la mayor suma de valores de activos y el mayor auge de sus precios en toda la historia. Seguida, por un desplome rápido y uniforme en todo el mundo como nunca antes. Se ha señalado también que es la “crisis perfecta”, en el sentido que su dimensión económica está acompañada por otra alimentaria, energética y medioambiental. Desde el punto de vista de los resultados, se trata también de una crisis social, tanto del empleo como de “justicia distributiva” (expresión utilizada por la Confederación Sindical Internacional, CSI).

En este marco, se ha reavivado el debate sobre el funcionamiento de la economía global, en el contexto de los ciclos del capitalismo que puede resumirse en la idea de que su funcionamiento nunca es uniforme¹. En una perspectiva histórica, el comportamiento cíclico de la economía equivale a los “latidos del corazón”, que esa fue una forma de organizar el mercado. Ya en el siglo XIX, era claro que existían cortas fluctuaciones (de siete o diez años) de expansión y depresión. A su vez, se hallaba bastante consenso sobre la existencia de “ondas largas” (cubriendo períodos de cincuenta o sesenta años).

En el siglo XX, los años de entreguerras fueron de un creciente desequilibrio y asimetría entre Estados Unidos (EEUU) y el resto de los países centrales, llevando (en algunos principalmente: Alemania) a un proceso de inflación/deflación, al hundimiento del sistema monetario y finalmente a la Gran Depresión del 29. En esos años, casi colapsa la economía mundial occidental, con repercusiones en muchas regiones del sur (por ejemplo, en América Latina y Caribe, la pérdida de mercados internacionales explica que, en los primeros años treinta sobre doce cambios de gobierno, diez fueron por golpes militares).

Un elemento económico característico de ese período es el retorno del proteccionismo; en el cual, primero, fue el eje del desarrollo de las principales economías durante el siglo XIX y después, esas mismas naciones, hicieron crecer el componente de libre comercio, como complemento natural, una vez alcanzado un mayor desarrollo. Ahora se abandona el patrón – oro y retrocede el comercio mundial, al tiempo que se introducen amplias subvenciones al sector agrario. Con ello, se extienden nuevas políticas y programas económicos de tipo mixto/intermedio, que combinan pragmáticamente lo público y lo privado, el mercado y la planificación, el Estado y la empresa. Es también, el período de construcción de la seguridad social.

2. Sobre esta base, en la segunda postguerra, se inician los “gloriosos años treinta” de las economías centrales (1945-1975, o 1947-1973), que parecían haber logrado convertir en permanente el círculo virtuoso del desarrollo. El consumo de masas de las principales economías se sustentaba en una distribución entre las personas trabajadoras de la enorme riqueza generada, a un ritmo cercano al del propio aumento de la productividad. Lo anterior, iba junto a la baratura de los costos de energía, la escasa inflación, el casi nulo desempleo, creciente calidad de los empleos, una expansión permanente

¹ *El enfoque de largo plazo utilizado sigue de cerca el de Eric Hobsbawm (“Historia del siglo XX, 1914 – 1991, 1995).*



del Estado de bienestar. El ahorro de mano de obra en la industria y el agro, por los cambios tecnológicos, se compensa con el crecimiento del sector de servicios. Este proceso se extendía igualmente, en buena medida, a la periferia, mediante una nueva ola de expansión comercial.

3. En los años setentas, empiezan a debilitarse los fundamentos de este proceso, dando inicio a otro período de mayor inestabilidad y menor dinamismo que se extiende hasta hoy. A la vista de la acumulación de problemas – de la cual, la actual crisis es el paradigma – puede considerarse que esta crisis refleja problemas sistémicos, dejando a la anterior “Edad de Oro” como un hecho “anómalo”, un fugaz paso en el camino de una a otra crisis. Ahora se invierten varios de los factores anteriores, con las “guerras del petróleo” (1973 y 1977), mayor inflación, presiones presupuestarias sobre los Estados de bienestar.

Junto a ello, los grandes Estados – nación comienzan a tener menos control de la situación política y económica, al ser erosionados “desde abajo” por la aparición de nuevos Estados (del sur) y “desde arriba” por la transnacionalización productiva, que va convirtiendo al mundo en una única unidad operativa en el marco de una gran expansión de los flujos del comercio e inversión mundial.

4. Esta transnacionalización tiene al sector financiero como protagonista. Aprovechando las nuevas tecnologías de información y comunicación, que permiten unificar electrónicamente los mercados de capitales y transferir grandes masas de capital en segundos, hace prácticamente imposible que los Estados y sus bancos centrales decidan sobre el comportamiento de los mercados financieros y monetarios.

El rápido desarrollo del sector financiero (con epicentro en EEUU y Reino Unido, aunque extendido a otros países europeos y asiáticos), lleva desde los años ochentas al escenario actual, centrado en la especulación y los beneficios de corto plazo, derivando en la “financierización” de la economía y al surgimiento de un “capitalismo con hegemonía financiera”.

La especulación y beneficios de corto plazo modifican la función original de los mercados financieros; es decir, el aporte de liquidez a las empresas deseosas de innovar y conquistar nuevos mercados. Las empresas productivas recurren más que nunca al endeudamiento y con ello comienzan a organizarse como activos especulativos, con lo que los beneficiarios se asemejan a los operadores directos del sistema financiero. Aparecen otros actores vinculados: compañías de seguro, paraísos fiscales, empresas “punto.com”, calificadoras de riesgo, las propias personas a través de los fondos privados de pensión. En el plano macroeconómico global, se abren grandes brechas en la relación entre los flujos financieros y el producto mundial (de 8% a mediados de los ochentas, aumento en 35% a mediados de los noventas).

Cualquier valor – actual o potencial – se transforma en activos financieros, rentabilizando tanto el tiempo (mercados de futuros) como la incertidumbre (mercados de opciones) y procediendo a la titularización financiera (securitization) de cualquier tipo de bienes y servicios, activos y pasivos financieros y de las propias transacciones financieras. Se llega a un producto nuevo, como resultado de la integración, mezcla de activos diferentes y de distinto origen. Se busca una mayor rentabilidad en el menor lapso de tiempo.



Un elemento clave es la toma de deudas hipotecarias, que se titularizan y comercializan. En vez de asegurar que el deudor devuelva el préstamo al banco, lo que se hace es garantizar que el préstamo se transforme (desde el punto de vista del banco) en un activo con rentabilidad permanente. La multiplicación al infinito de las operaciones y su rapidez, mediante el comercio electrónico, llevó a creer que multiplicando las operaciones se reduce el riesgo. Pero pasa lo contrario, porque el inversor en este juego se ve obligado a actuar como jugador adicto: a más apuesta, más necesita ampliar la masa de dinero en juego. La misma lógica se aplicó a otros negocios, mediante la compra sin dinero, endeudamiento y esperando multiplicar la inversión inicial para cancelar la deuda y quedarse con el capital adquirido.

5. Si la crisis del 29, había desterrado el enfoque del libre mercado durante cincuenta años, los problemas de los años setentas y ochentas pretendieron ser encarados mediante un retorno neoliberal (con el thatcherismo en el Reino Unido como paradigma). Esta perspectiva consideraba que el fracaso relativo de los años previos se vinculaba con el hecho de que se habían afectado dos principios esenciales del capitalismo: el excedente empresarial y el clima social favorable a las empresas. En este marco, se enfatizó en la creación de un Estado mínimo a través de la desregulación en diversos planos, incluyendo los recortes a las políticas de bienestar y la privatización de empresas públicas. Además, se modificaron elementos de la política de impuestos directos, para aumentar el margen empresarial y se promovieron diversas formas de flexibilización laboral, que llevaron al empleo precarizado e informalizado. Se desconectó – a su vez – el aumento de salarios por el incremento de la productividad (o se hizo mediante complementos salariales por rendimiento). En resumen: aumentó la desigualdad y se desconectó la solidaridad de la riqueza.

El relativamente rápido fracaso de la experiencia thatcherista, de la reforma en los países del este, de la Caída del Muro y las políticas aplicadas en el sur (con un papel protagónico de América Latina) en el marco del Consenso de Washington, no deben ocultar que las políticas neoliberales quedaron instaladas en varios campos. Uno de estos es justamente el financiero donde (especialmente en Estados Unidos, EEUU) se modificó la tradicional política (desde la Gran Depresión), limitaciones al crecimiento y concentración de los grupos financieros. Este cambio de política provino del partido republicano, con un enfoque ideológico que decía promover así el “sueño americano” y por su sensibilidad con el “lobbie” de la élite de Wall Street (Bank of America, Goldman Sachs, Citi, Fidelity, Chase), primero en el Parlamento (donde tenía mayoría durante el gobierno del partido demócrata) y luego en el Ejecutivo. Como resultado, se autorizó a los bancos la compra de otros bancos, así como compañías de bienes raíces, seguros, créditos, corredores de bienes, entre otros. Se facilitó – no obstante – el uso de los mercados a futuro, se triplicaron los cargos realizados a las cuentas de clientes, se autorizó el aumento de las tasas de interés para las tarjetas de crédito. Este período incluye también el uso extremo de la política monetaria expansiva para enfrentar la recesión del 2001, que llevó a tasas de interés a un nivel mínimo histórico.

6. En esta evaluación, es necesario ahora introducir una perspectiva más profunda, que pone el acento en un creciente problema de acumulación económica. El sistema financiero basado en un mecanismo de multiplicación de dinero y endeudamiento privado fue el recurso que permitió mantener, sobre todo en EEUU, el nivel de vida vinculado a una sociedad de alto consumo que no crea la riqueza necesaria ni la distribuye de una forma apropiada. La mayor inclinación al consumo que a la inversión



productiva, deriva en el fenómeno del sobreconsumo (y a la falta de ahorro interno). Se trata entonces de un consumo excesivo (también se lo ha considerado “adictivo” y “distorsivo”). Las “otras” crisis medioambiental/energética y la alimentaria, también se vinculan claramente con el sobreconsumo de los países industrializados, que no puede extenderse a toda la población. En la alimentaria, se manifiesta esta tensión con la necesidad de un aumento del consumo global, cuando la demanda mundial crece por el mayor poder de consumo de la población pobre que ingresa al mercado (centrado en China), lo que eleva los precios en el mercado internacional, ya que la oferta está en el límite.

7. Por el lado de la oferta, las tendencias del comercio mundial llevaron a que las economías emergentes fueran el elemento compensatorio de esta situación. Si en 1996, estas economías en desarrollo y recién industrializadas tenían un déficit de \$78.000 millones, en la siguiente década (2007) se habían convertido en un superávit de \$265.000 millones (2000, es el primer año en China, ahora con una fuerte presencia de inversión transnacional y en India alcanzan superávit en la cuenta corriente). En particular, China ha acumulado reservas gigantescas (casi un billón de dólares) y es también el caso de los países árabes petroleros: Rusia, Corea y Singapur. Estos recursos se han destinado a tres tipos de colocaciones: reservas, “fondos soberanos” (estatales) y compra de títulos y bonos públicos de los países del norte, particularmente Estados Unidos para cubrir sus déficit, en un rol de “banqueros del planeta”. Nuevamente, el caso extremo es China que ha convertido a EEUU en su “rehén financiero”, al colocar \$650.000 millones para cubrir su déficit. Esta opción, contraria a la colocación productiva a lo interno de los países, que agudiza el desequilibrio global, ha sido explicada en función de:

- I. Un comportamiento precavido respecto de nuevas crisis (luego de la asiática), ya que los bonos y títulos públicos tienen un alto grado de liquidez, si es necesario venderlos. Esta es la razón, para que una parte importante de esos superávit se convierta en reservas.
- II. Un problema estructural interno; por el cual, no pueden crear vehículos de ahorro suficientes y confiables por inmadurez de sus propios mercados financieros.
- III. Un enfoque económico centrado en la exportación, que establece políticas cambiarias favorables, mediante la debilitación de sus propias divisas a través de la compra de dólares. En este marco, la perspectiva conservadora (en cuanto a la rentabilidad) al momento de colocar los ahorros en bonos y títulos, tiene cierto contrapeso en los fondos soberanos – \$650.000 millones en el 2007 – donde se obtienen mayores retornos y se avanza en la participación en el campo de las multinacionales con empresas estatales. Se ha dicho (The Economist) que si bien el ahorro asiático fue la “soga del ahorcado”, también es cierto que EEUU se colgó solo. Las fuerzas macroeconómicas impulsaron los flujos de capital y se encontraron con anomalías, en una interacción fatal.

8. Estos fenómenos fueron crecientemente señalados desde los años noventas por especialistas independientes de los negocios. Un primer llamado de atención había sido la crisis financiera asiática de 1997, en un escenario general que; según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), muestra una posibilidad de crisis bancarias sistémicas diez veces mayor que a fin de los años setentas. Por su parte, eran indicadores de problemas el cierre de empresas especulativas, como la energética Enron y las “punto.com”; más en general, el creciente peso de la inversión en construcción residencial. Desde el comercio mundial, otro factor en juego era la permanente expansión de la demanda mundial de “commodities” (llevando a tendencias inflacionarias), lo que se vincula a su vez con el crecimiento imparable de China e India, así como el protagonismo renovado de los países productores de petróleo



y gas (Asia y Rusia).

A fines del 2008, los distintos elementos se conjuntaron y pusieron en evidencia la gravedad de la crisis. El primer conjunto de políticas estatales (en el marco de los acuerdos del G-20 en Washington, noviembre 2008 y Londres, abril 2009), asimismo de los informes de la Comisión Stiglitz en Naciones Unidas (Nueva York, junio 2009), muestran una dosis de autocrítica gubernamental sobre sus actuaciones en los últimos años; además, de una tendencia hacia la mayor regulación y proteccionismo, repitiéndose entonces el perfil cíclico de largo plazo sobre reacciones gubernamentales.



II. LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

II.1 Encuadre general

9. En el marco de las tendencias recién analizadas hacia el establecimiento de un paradigma neoliberal en las tres últimas décadas, la educación superior se ha transformado con cambios que se alinean con ese paradigma; en la cual, la actividad se desregula, privatiza e internacionaliza. Esto sucede al tiempo que los países del sur, en la medida que sus sociedades avanzan en aspectos culturales, se convierten en grandes mercados para la industria educativa. El caso brasileño, suele mencionarse, por la proyección de que en el 2011, tendrá seis millones de universitarios (ver “Educação: direito universal ou mercado em expansão, de Sergio Haddad y Mariangela Graciano; en Mercantilização da Educação - A quem interessa”. Cuadernos de Educação, escrito en portugués por la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación, CNTE).

Respecto de la internacionalización, la movilidad académica de estudiantes, académicos, docentes y el conocimiento, ha sido un aspecto integral de la educación superior durante siglos, pero ahora se presenta un fenómeno más amplio.

Asimismo, el punto de partida no es la transnacionalización por sí misma sino la transformación de la política universitaria en un sentido más general, desde los objetivos humanistas y culturales iniciales, a la competencia calcada del mundo de las empresas y el mercado, en que las universidades pasan a identificarse como corporaciones y marcas.

10. Los nuevos elementos son:

- La reducción del financiamiento estatal, dejando en libertad a las universidades públicas para que busquen actividades remuneradas complementarias. Por un lado, se busca disponer de un número más elevado de estudiantes (incluidos los extranjeros) que pagan sus gastos de matrícula. Por otro, se adopta un comportamiento más próximo a las empresas, ofreciéndoles servicios, firmando contratos para realizar trabajos de investigación aplicada. Se destaca, la importancia de promover el “espíritu empresarial” en las universidades públicas, para encontrar un equilibrio entre calidad académica y gestión comercial.
- La creación de nuevas entidades privadas, incluyendo la instalación de sucursales de instituciones extranjeras.
- La creación de “franquicias”, mediante los denominados “acuerdos de hermanamiento”; por los cuales se ofrecen, en el ámbito nacional, cursos con los que puede obtenerse un título en universidades extranjeras. Las instituciones adoptan la estructura del plan de estudios del “socio” extranjero para convalidar las carreras en el país de origen, homologando los métodos de enseñanza y los criterios de examen. De forma combinada, la empresa extranjera puede estar proporcionando personal docente proveniente de su claustro para la impartición de cursos.
- La “emigración” de estudiantes a la institución extranjera, incluyendo la oferta de cursos/programas especializados en función; por ejemplo, del idioma nativo.
- La no reglamentación minuciosa de las actividades universitarias y se opta por nuevas “leyes marco”, que establecen metas y permiten a las instituciones buscar su propio camino para alcanzarlas. En



vez, de presentar presupuestos detallados de los que es imposible desviarse, algunos gobiernos prestan una ayuda financiera en forma de cantidad global, que las universidades invierten en lo que estiman más adecuado. Esas reformas ofrecen a las instituciones mayor autonomía para abrir o cerrar facultades o departamentos, o desarrollar las estructuras y programas interdisciplinarios.

- La extensión de iniciativas de comercialización, patrocinadas por gobiernos, universidades o empresas privadas, centradas en la divulgación de información sobre las instituciones y en la búsqueda de alumnos. Por ejemplo, las denominadas “ferias de la enseñanza” son uno de los mecanismos más frecuentemente utilizados por los gobiernos e instituciones, bien directamente o por conducto de organismos, de comercializar la enseñanza.
- La promoción de la movilidad de los consumidores y proveedores de servicios de enseñanza mediante formas como las siguientes: programas de intercambio de estudiantes, de cooperación científica y técnica – apoyados por acuerdos intergubernamentales o interinstitucionales –, iniciativas internacionales relacionadas con el reconocimiento de cursos, programas, estudios, diplomas y títulos de enseñanza terciaria, mediante el establecimiento de normas para la evaluación internacional de las credenciales de enseñanza secundaria y post-secundaria. Además, de creación de órganos institucionales de acreditación en pro del reconocimiento de la equivalencia o comparación de los procesos destinados a acreditar los cursos y programas de enseñanza.

11. Otro cambio trascendente; de origen tecnológico, colabora con la misma tendencia a la internacionalización. Las nuevas tecnologías de información y comunicación permiten el crecimiento de la educación a distancia, mediante transmisiones por cable y por satélite, las vídeo y audioconferencias, los soportes lógicos para computadoras y CD-ROM; en particular, Internet.

12. Un ejemplo nacional muy claro de estas tendencias es Estados Unidos, siguiendo una reciente descripción, “El desmonte del ideal democrático”, *Le Monde Diplomatique*, septiembre-2007²:

- ✓ A la salida de la Segunda Guerra Mundial, el Estado estimuló un proceso de crecimiento de la educación universitaria. Entre 1940 y 1970, la matrícula creció cinco veces favoreciendo un proceso que se identificó con el ascenso social y mayores cuotas de igualdad entre los ciudadanos.
- ✓ Pero desde los años setenta y ochenta, los gobiernos aplicaron un deliberado cambio en el enfoque, al reducir en un tercio, el financiamiento a la universidad pública y promover las universidades privadas, las que alcanzan a representar el actual 70% del total.

Como resultado:

- Ambos tipo de universidades pasan a depender crecientemente de donaciones privadas para investigaciones y proyectos especiales.
- Se crea el cargo de Gerente y se forma un consejo administrativo, con gran poder de decisión.
- Se constituye un “mercado de diplomas”, cuyo valor social se mide de acuerdo con las oportunidades y salarios obtenidos de la “auto-inversión educativa”.

2 Esta misma publicación analiza la experiencia europea, encontrando el mismo patrón (“La enseñanza en la toma del mercado”, *Le Monde Diplomatique*, octubre 2007), con un hito en la Declaración de Bolonia (1999), que promueve una visión económica del espacio universitario europeo.



- Se difunde un criterio de “rankings de calidad” de las universidades, con indicadores de excelencia que utilizan una “lógica contable”. Por ejemplo, el salario alcanzado a los tres años de terminar el curso y su relación con el costo de la matrícula. El “ranking” es utilizado como criterio para recibir subsidios estatales y acceder a donaciones por parte de “mecenas” privados. Las diez universidades más ricas reciben – también – la mitad de las donaciones privadas totales.
- El sistema funciona diferenciando entre unas pocas universidades y el resto. El lugar en el “ranking” se mide por las dificultades de admisión: Un grupo de 35 universidades aprueba el 25% de los candidatos (Harvard y Stamford el 10%), en tanto que en el resto entran casi todos los candidatos.
- Se produce; por su parte, un encarecimiento de la educación, con pagos que; en el segmento privado, es muy superior al público (\$10.000 – \$30.000 versus \$3.000 – \$12.000 anuales).

Un resultado general contrastante con el período previo es que la matrícula sólo se duplicó en igual lapso (1970 – 2000).

13. Volviendo al ejemplo norteamericano, la vinculación entre las universidades y las transnacionales, ha llevado a constituir lo que se denomina una comunidad de Investigación y Desarrollo, donde los beneficios para estudiantes y graduados son los empleos y el entrenamiento. Del mismo modo, que los beneficios para las compañías son la información y la tecnología generada en las universidades. Algunas de estas universidades han formado parques industriales de investigación (el más conocido es Silicon Valley).

Pero, algunos engaños subyacen en este aparente florecimiento de aportaciones, invenciones, avances tecnológicos, beneficios económicos, empleos. Carlos Montemayor en “Globalización, educación y conocimiento”. México, 2005, argumenta: El primer riesgo está en el hecho mismo de los propósitos centrales de las transnacionales; es decir, patentar el conocimiento, convirtiéndolo en propiedad intelectual de patente, lo que excluye a los demás del reconocimiento. A esta privatización del conocimiento, se agrega la privatización de los beneficios del conocimiento. Con ello, se cancela la posibilidad del beneficio público.

14. Este proceso de cambio en la educación superior ha tenido, en cuanto al factor internacionalización, un acompañamiento en similar dirección en el mundo de las negociaciones multilaterales de la Organización Mundial del Comercio (OMC), a través del Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS o GATS, en inglés), iniciado formalmente en el 2000, por impulso de los principales países exportadores en este campo (Estados Unidos, Nueva Zelanda, Australia y Japón). Esta dimensión ha sido analizada en detalle en el trabajo mencionado en la presentación, aunque conviene recordar lo siguiente:

- ❖ El AGCS no es un acuerdo cerrado, sino un marco jurídico que permite a los países miembros adoptar compromisos de liberalización comercial en materia de servicios, mediante rondas de negociación sucesivas alrededor de listas nacionales (denominadas positivas), que especifican el grado de acceso a que los países están dispuestos a garantizar a los proveedores de servicios extranjeros.
- ❖ El preámbulo del Acuerdo se expresa un enfoque contradictorio entre el logro de avanzar en la



liberalización del comercio de servicios y el reconocimiento de los países en desarrollo a regular dicho proceso. Además, la inclusión o no de los servicios públicos dentro de las negociaciones está sujeto a la interpretación que hagan los países al formular sus propuestas de negociación de servicios.

- ❖ El hecho que exista la posibilidad con el Consejo del Comercio de Servicios para elaborar normas que faciliten el comercio de servicios, puede derivar en el establecimiento de restricciones en la aplicación de leyes nacionales, afectando instrumentos de regulación estatal. Los países desarrollados han propuesto incorporar un “test de necesidad” para determinar la conveniencia o no de determinadas regulaciones públicas. Cualquier país que quiera modificar o retirar un compromiso, sólo lo podrá hacer tres años después de que haya entrado en vigor; notificándolo previamente al Consejo de Comercio de Servicios, para ver si procede negociaciones con los “miembros afectados” en caso de no haber conciliación, será derivado al Tribunal de Resolución de Diferencias de la OMC. Dicha disposición, relativiza el grado de flexibilidad del que disponen los países para modificar sus políticas públicas.

15. En relación a la apertura de los servicios educativos, se han difundido los términos de “educación transnacional” o “educación sin fronteras”, utilizados para describir el movimiento real o virtual de los estudiantes, maestros, conocimiento y programas académicos de un país a otro e “internacionalización de los servicios educativos sin ánimo de lucro”, lo que busca diferenciar la educación internacional del comercio de servicios educativos.

- * Los exportadores de educación están buscando que los marcos regulatorios sean menos restrictivos en cuanto al establecimiento de licencias, certificación, etc. Los compromisos podrían reducir el espacio de la política pública educativa, al exponerla a la privatización, la subcontratación y la desregulación, reduciendo el espacio de política pública. Una vez finalizadas las negociaciones, los proveedores extranjeros estarán en posibilidad que toda medida de política pública elaborada para regular adicionalmente los sistemas educativos en función de ciertas metas de desarrollo, sea puesta a supervisión de la OMC, a partir de los compromisos asumidos por los países en desarrollo, para evaluar si no constituye una regulación discriminatoria contra un determinado país o grupo de países. De esta forma, los criterios de política pública que definen el carácter y desarrollo de un sistema educativo pasan a ser valorados para su aplicación por un enfoque estrictamente mercantil de afectación de los intereses económicos corporativos.
- * La liberalización puede poner en juego el aseguramiento de la calidad y permitir que proveedores privados y extranjeros, monopolicen los mejores estudiantes y los programas más lucrativos.
- * En principio, la educación suministrada y financiada por el gobierno está exenta, pero también existe la opinión que tal “ejercicio de la autoridad gubernamental”; lo cual, significa que el servicio se presta de manera “no comercial” y “no en competencia” con otros proveedores, con lo que una interpretación amplia de estos términos puede de hecho llevar a que no estén exentos. La situación es particularmente complicada en aquellos países donde hay un sistema de educación superior mixto público/privado, o que gran parte de la financiación para las instituciones públicas proviene del sector privado. Otra complicación, es que una institución de educación pública en un país exportador se define a menudo como privada/comercial cuando cruza la frontera y presta sus servicios en el país importador. En cuanto a lo que es “no en competencia”, no parece haber ningún calificativo ni límite en el término. Por ejemplo, si los proveedores no gubernamentales



– privados sin fines de lucro o comerciales – están prestando los servicios, ¿se considera – entonces – qué ellos están en competencia con los proveedores gubernamentales? En este escenario, se puede decir que los proveedores públicos están “en competencia” por el sólo hecho de que existen proveedores no gubernamentales. El tema mismo de la protección de los servicios públicos es muy incierto y está potencialmente en riesgo, en vista de la interpretación tan limitada de lo que significa “autoridad gubernamental”.

- * El advenimiento de una mayor oferta educativa más allá de las fronteras por parte de proveedores extranjeros, plantea los temas que tienen; sin excepción, un impacto en el papel de gobierno: procedimientos de autorización y regulación para los proveedores extranjeros, aseguramiento de la calidad y acreditación de los servicios educativos importados y exportados, protocolos de financiación que incluyen concesiones de operación, préstamos, subsidios y becas, sistemas de reconocimiento de calificación y transferencia de créditos.
- * Estos desarrollos se complican más aún cuando un proveedor educativo extranjero público o privado está interesado en tener acceso al mercado doméstico. También cuando, un proveedor doméstico público está interesado en buscar mercados en otros países. Ambos escenarios, le exigen al gobierno tener una visión macro y a largo plazo del impacto, que un mayor comercio internacional puede tener sobre su rol en la provisión y regulación de la educación superior.

16. Existen dos aspectos complementarios de las negociaciones en la OMC que también se relacionan con la internacionalización de la educación superior:

- I. El primero; como ya ha sido mencionado, se refiere a la comercialización del contenido creativo e intelectual inherente a productos y servicios, a través del acuerdo sobre Derecho de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio (TRIPS, por su sigla en inglés), que se ocupa de patentes, marcas registradas y derechos de autor, todas ellas importantes en las funciones de investigación, enseñanza y aprendizaje de la educación superior.
- II. El segundo, se refiere a la movilidad de profesionales. El GATS puede afrontar la amplia demanda insatisfecha de empleados expertos al facilitar la movilidad de profesionales. Esto tiene un impacto en muchos de los sectores de servicio e implicaciones particulares para la educación superior, ya que el sector mismo se está viendo afectado por la movilidad de sus docentes e investigadores. En muchos países, la escasez creciente de maestros está teniendo como resultado campañas activas de contratación más allá de las fronteras. Puesto que muchos docentes e investigadores quieren desplazarse a países donde las condiciones laborales y salariales sean más favorables, hay una preocupación real por el hecho que la mayoría de los países desarrollados se beneficiarán de manera desproporcionada.

II.2 El caso latinoamericano

17. El sindicalismo de la educación en América Latina y el Caribe ha desarrollado una mirada propia sobre este proceso educativo global, destacando algunas particularidades regionales (en este caso, aplicadas a una subregión³).

3 “Las reformas educativas en los países del Cono Sur”. Por las organizaciones de docentes de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Patrocinado por British Columbia Teachers Federation, Centrales des Syndicats du Québec y Ontario Secondary Schools Teachers Federation, de Canadá, 2005. Coordinado por el Observatorio Latinoame-



Para ello, ha conceptualizado lo que considera la “primera generación” de políticas neoliberales en el sector, iniciado en los años ochentas y prolongado hasta los primeros años de los noventas. El marco general, provenía del ya mencionado Consenso de Washington alcanzado en el ámbito de los organismos financieros internacionales (Fondo Monetario Internacional, FMI y el Banco Mundial, BM), que tuvo inmediata repercusión sobre los gobiernos nacionales; motivado, en gran medida, por la condicionalidad de los préstamos y créditos que se les otorgaba. Como ya se dijo, el eje de este enfoque fue la desregulación, privatización y apertura de las economías, en un doble sentido: del sector público al privado y del plano nacional al internacional.

La Internacional de la Educación y otros observadores, han ilustrado sobre este enfoque en su estudio sobre el tema. En el caso del BM, se ha propuesto: “diversificar y reformar la educación terciaria para mejorar la calidad y eficiencia, fortaleciendo el papel integral del sector privado en el financiamiento y la prestación... si no se utilizan los fondos del gobierno para promover el financiamiento privado, se limitará el acceso y la equidad del acceso a la educación superior”. En el caso del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), si bien con menor énfasis, se participa de igual enfoque. Tomado de “Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe”, 2000: “otras posibilidades incluyen el financiamiento a la educación privada mediante el apoyo a esquemas de préstamo estudiantil – principalmente para la educación superior, aunque no solamente –, líneas de crédito para la construcción de escuelas privadas y sistemas de cupones”.

18. Esta tendencia general incluyó a la educación pública, en el marco de un proceso general de achique y reorganización de los gastos públicos sociales, junto al establecimiento del principio de la externalización de las funciones estatales, impulsando la transferencia a la actividad privada, que fue promovida mediante fondos públicos y una descentralización financiera y administrativa.

Al mismo tiempo, se desarrolló una centralización pedagógica a través de la evaluación y la definición de orientaciones curriculares, lo que fue coherente con una mirada de la actividad educativa como parte de la actividad empresarial privada. Las pruebas nacionales de evaluación, estandarizadas, diseñadas y administradas centralizadamente, contribuyeron a la formación de un mercado escolar, donde la competencia es el elemento dinamizador. Ello va junto a la idea de que en el éxito o fracaso educativo y económico de cada persona, lo que predomina es la propia responsabilidad. La teoría del capital humano y la mercantilización del conocimiento se convierten en ideas complementarias.

19. Se estableció un discurso economicista que giraba alrededor de varios conceptos ordenadores:

- ✓ El de equidad, que suplantó la idea de igualdad, con lo que se reduce el carácter social y político de las desigualdades sociales, a una cuestión de reparto más equitativo de los subsidios del Estado.
- ✓ El de calidad, como puerta de entrada de la evaluación de las instituciones escolares. Más que debatir lo que ocurre dentro de las escuelas como espacio de producción de cultura y ciudadanía, se evalúan los resultados en términos del producto final, examinando los conocimientos mínimos aprendidos, en coherencia con la visión económica de la educación.
- ✓ El de la libre elección de las escuelas por parte de las personas, aunque ello esté en contradicción

ricano de Políticas Educativas del Laboratorio de Políticas Públicas (Rio-Buenos Aires). Buenos Aires, 2005.



con las posibilidades reales de elección que tiene la mayoría de la población.

20. Un instrumento clave para este enfoque es, como se señaló en el análisis general, la elaboración de un “ranking” de instituciones educativas, que se va desarrollando en el marco de las preferencias de la población y la competencia interescolar organizada a través de la evaluación. El círculo se cierra con el subsidio a la demanda que reemplace el sostenimiento de sistemas de educación pública.

Posteriormente; a mediados de los noventa, comenzó una “segunda generación” de estas políticas, dirigida a disimular las consecuencias sociales de la anterior, mediante programas focalizados compensatorios, a manera de flexibilización en el campo social. En el caso educativo, esta ideología implica que, ante una persona que no estudió, no puede decirse que las causas provienen de condiciones generales que se lo impidieron sino que; en todo caso, se trata de un caso o situación especial. En consecuencia, las políticas compensatorias focalizadas apuntan a remediar tales circunstancias.

21. Actualmente, – por ejemplo, en textos de Adriana Puigross – se señala la emergencia de una “tercera generación” de políticas neoliberales en la enseñanza, que es funcional a los intereses contruidos en torno del mercado educativo: se crean nuevos espacios privados que venden al Estado contenidos educativos gráficos, audiovisuales y digitales, apropiándose de la capacitación docente, introducen servicios tercerizados de alimentación (comedores escolares) y mantenimiento edilicio, haciendo negocios con la licitación de construcciones escolares. Aparecen institutos y ONG consultoras que se ocupan de condicionar o de intervenir directamente en las decisiones de política educativa.

22. El caso mexicano es paradigmático, las universidades particulares luego de un proceso iniciado en los años ochentas; representan actualmente, más del 50% del total y concentran el 30% de la matrícula en ese nivel educativo (subiendo al 44% en el caso de los posgrados). Las universidades privadas también en su mayor parte ofrecen el nivel de bachillerato.

Este proceso ha sido analizado por la Organización para Cooperación y el Desarrollo (OCDE) – a la que México pertenece, desde la creación del Tratado Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) –, considerando que el explosivo crecimiento de este segmento necesita marcos normativos más “estrictos y pertinentes” para otorgar el reconocimiento de validez oficial de estudios. Como resultado, es “preocupante el creciente número de instituciones pequeñas y de calidad deficiente” (“Análisis temático de la educación terciaria”, 2007).

El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe también ha señalado que existe “una creciente tensión entre las instituciones particulares de larga trayectoria y sin fines de lucro y aquellas consideradas emergentes, que pertenecen a redes nacionales o transnacionales que se caracterizan por constituirse como empresas con fines de lucro... La legislación y los instrumentos aplicados para garantizar la calidad, han sido rebasados por el ritmo y características del crecimiento explosivo del sector, lo que hace pensar en la necesidad de construir nuevas políticas y acciones regulatorias más actualizadas y pertinentes” (“La educación superior privada en México”, 2007).



III. ANÁLISIS DE LAS EMBA

III.1 Encuadre general

23. La internacionalización de la educación superior tiene un capítulo especialmente desarrollado en el segmento de la formación empresarial. Su elemento característico es la directa interrelación con el mundo de los negocios, con menores mediaciones que en otros campos, dado el objeto mismo de la educación prestada.

Se trata de un negocio predominantemente norteamericano: el “ranking de Financial Times” sobre las 100 mayores EMBA registra 57 de ese origen, seguido a distancia por el conjunto europeo (27), con el complemento de Canadá (7) y Australia y China (2 cada una).

24. Los métodos de enseñanza incluyen: aprendizaje experiencial, trabajo en equipo, en terreno, lectura, estudios de caso, simulaciones y prácticas.

Existe también un creciente desarrollo de la modalidad de educación a distancia (EAD) o “e-learning” mediante cuatro variantes:

1. Instituciones basadas en campus tradicionales que combinan formas de educación presencial con EAD.
2. EAD para grupos restringidos de alumnos, en tiempo parcial.
3. Universidades virtuales propiamente dichas sin campus.
4. Consorcios de educación “on line”, por redes de universidades e instituciones no académicas. Un ejemplo destacado en América Latina y el Caribe, es el Tecnológico de Monterrey, que ofrece en línea catorce maestrías, un doctorado y dos especialidades.

Las ventajas de la EAD son la permanencia del alumno en su país de residencia y; adicionalmente, el menor costo. Junto a ello, también se encuentran desventajas en cuanto a menor calidad educativa, por las dificultades para desarrollar el trabajo en equipo y la generación de redes de contacto. Se ha señalado que los programas “on line” suelen aplicarse a un excesivo número de alumnos por clase.

25. Sobre los temas ofrecidos por las EMBA, un balance efectuado por el Instituto de Investigación de la Universidad de Harvard, llega a la siguiente estructura de especialidades (con base=100) más solicitadas, que coincide con el enfoque tradicional de “áreas funcionales de empresa”: finanzas (28), marketing (19), alta gerencia (15), planificación y estrategia (14), recursos humanos (10), liderazgo y logística (9 cada una) y otras como gobierno corporativo y emprendimientos (1 cada una). Existe una tendencia al crecimiento en especializaciones no convencionales, frecuentemente con el formato “sectorial”, “deportes”, “agro-negocio” o “turismo”, planteadas como profundización de los cursos generales ya cumplidos por el alumno. En algunos casos, los cursos se desarrollan a pedido de un conjunto de estos alumnos.

26. El negocio de las EMBA incluye otras manifestaciones:



- ◇ Entidades certificadoras, encargadas de otorgar garantías de calidad, a manera de credenciales complementarias a las EMBA. Esta tarea es realizada por cuatro entidades: AAWDG, SACS, AMBA Y EQUIS.
- ◇ Redes de vinculación inter-EMBA. La más conocida es Red Network of International Business and Economic Schools (NIBES).
- ◇ Alianzas de EMBA, como Sumaq.

III.2 Perfil latinoamericano

27. Con base en una investigación especial del Instituto de Empresa (IE) realizada para el Grupo de Trabajo sobre Empresas Transnacionales (GTTN), del que participa con el resto de las federaciones sindicales internacionales, la CSA y el Programa Sindical regional de la FES (ver Anexo), en América Latina y el Caribe, se encuentra una fuerte concentración en escuelas norteamericanas en una proporción similar al ranking global mencionado anteriormente (cuadro 1). Un caso particular es el de la China Europe International Business School (CEIBS), con sede en Shanghai, que ocupa el lugar 33 en el ranking.

Cuadro 1. EMBA de origen extra-región activas en América Latina, 2008:

EEUU	27
Reino Unido	5
Alemania, Canadá	3
Italia, Suiza, China	1
Total	40

Fuente: Anexo.

28. La internacionalización de las EMBA incluye en un lugar relevante a las “multilatinas”, especialmente chilenas, mexicanas y brasileñas, seguidas a alguna distancia por Argentina, Perú y Colombia (cuadro 2).

Cuadro 2. EMBA latinoamericanas:

Número por país. 2008

Chile	10
México, Brasil,	8
Argentina, Perú (cada una)	12
Colombia	5
Ecuador	2
Uruguay, Venezuela, Paraguay, Costa Rica/Nicaragua, Bolivia (cada una)	6
Total	50

Fuente: Anexo



Estas EMBA tienen una marcada política de “hermanamiento”, en los términos antes definidos: casi el 80% de las 50 EMBA latinoamericanas tienen doble titulación, algunas en el espacio intra-latinoamericano.

29. Una cuestión clave de la transnacionalización es la realización de parte de los cursos fuera del país sede de la EMBA, en relación con los convenios con entidades extra-región, generalmente en Estados Unidos o Europa, aunque también en Asia (Shanghái y Singapur).

En este aspecto, se destaca lo que se denomina: “poder de red global”. Existen dos casos nacionales, el del sur de EEUU (Miami y New Orleans) y el español, que facilitan cursos en español. En relación al área de Miami, las EMBA destacan el hecho que allí están ubicadas más de 500 multinacionales, considerando que son posibles demandantes de servicios para el estudiantado. Por esta vía, se estaría desarrollando una “transitividad laboral” mayor que en otras EMBA, al crearse un “poder de red global”. El caso español, permite el salto del alumnado al mundo europeo, de similar forma a otras que España promueve, como una de las dos patas de la “comunidad iberoamericana”. Cuatro de las EMBA de ese origen tienen las mayores proporciones de estudiantes de Latinoamérica, en lo que debe considerarse una especialización: 40% Escuela Superior de Gestión y Marketing (ESIC, sus siglas en inglés), 34% Instituto de Empresa (IE), 17% Escuela Superior de Administración de Empresas (ESADE, siglas en inglés) y 16% Universidad de Navarra (IESE).

30. En el caso de ser entidades públicas, se introduce (como sucede con EMBA brasileñas y chilenas) la participación del área de relaciones internacionales del gobierno nacional o estadual, para el otorgamiento de becas a quienes vienen del extranjero o directamente para nacionales en el exterior.

III.3 Las EMBA como causa/efecto de la crisis

31. Una forma sintética de explorar esa relación, consiste en registrar el impacto que la crisis ha comenzado a tener en las EMBA. En esa dirección, un número especial de América Economía titula: “Lección de crisis”. Octubre, 2008: “menos recursos, nuevos contenidos y distintos formatos”, comentando que la demanda por cursos se transformará, ya que la educación de ejecutivos es una línea prescindible en el presupuesto de una empresa. EMBA latinoamericanas como el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), están modificando las solicitudes temáticas tradicionales de educación continua, finanzas o logística, por cursos y programas centrados en la rentabilidad del capital y en el fomento de innovación dentro de las empresas. Piden cursos de bolsa, inversiones y manejo de dinero. Una publicidad de América Economía, ADEN Business School (febrero, 2009) tiene como lema: “Prepárese para enfrentar un mundo turbulento”.

Más interesante es mostrar la reacción de las personas responsables de las EMBA. En la primera parte del 2009, ya está entablado un debate entre empresas del negocio financiero y las EMBA en esta materia. La empresa de bolsa y calificadora Bloomberg ha señalado (abril 2009) que:

- ✿ “...en las últimas dos décadas, las fábricas de masters en MBA han creado las condiciones que contribuyeron al desastre económico. Las herramientas intelectuales que nos llevaron a la crisis fueron inventadas principalmente por el mundo académico legitimando un enfoque seudocientífico



de las finanzas que resultó ser falso. Promovieron un estilo gerencial que era demasiado mecánico y formaron a una élite directiva más interesada en las recompensas que en producir riqueza duradera para las economías en las que opera....”.

- ✿ “...el último grupo de graduados en dirección de empresas que subieron a la cima armaron tal desastre.... la gente que hizo que la economía mundial se estrellara contra las rocas en el último año ha tenido la mejor educación que el dinero pueda comprar. Aún así, genera dudas sobre lo que las escuelas de negocios enseñan y como se las arreglaron para crear líderes incapaces de detectar los fallos de las empresas que dirigían....”.
- ✿ “...a las escuelas se les debería pedir explicaciones, porque han alentado un enfoque cuasi-científico de los negocios, predicando un conjunto de fórmulas, alentando a los estudiantes a creer que dirigir una compañía era un arte que cualquiera podía dominar. Todo el sector de capital de riesgo se basa en ese principio, al igual que el de fusiones y adquisiciones...”.
- ✿ “...en realidad, la administración es una destreza que se adquiere con la experiencia, el juicio y la intuición...”.

Son las mismas EMBA quienes aceptan parte de la culpa. Un informe especial proveniente de España –“Las escuelas de negocios, contra las cuerdas”. Expansión, abril 2009– recoge opiniones de las autoridades de algunas de las principales Maestrías en Administración de Negocios (MBA, sus siglas en inglés) europeas:

- ▲ El Presidente del Consejo de Wharton (EEUU): “...Hay que crear líderes que recuperen una cultura de la templanza... Hemos aprendido que esta es una crisis de opulencia, en particular de algunos y debemos crear una cultura del esfuerzo y de la productividad.... Estamos creando una cultura de sobreprotección para toda una generación.... Cabría preguntarse si esta crisis es nuestra primera “guerra”.... Debe haber una serie de cambios éticos: quienes pretendemos formar a los líderes del mañana, futuros ejecutivos de empresas e integrantes de gobiernos, tenemos que olvidar los conocimientos y el liderazgo basado en el corto plazo y cambiar el currículo universitario para transformar esos valores... Debemos retornar a la economía real y social y no quedarnos solo en la especulación. Hasta ahora creábamos líderes en banca de inversión, consultoría o “hedge funds”, pero con todo eso solo estábamos consiguiendo que apareciesen tecnócratas que miran al corto plazo... Sin cambio autocrítico, de currículo, de los criterios de selección de los alumnos y del consejo, sin empresarios con una visión diferente, no podremos contribuir... Es evidente que las escuelas de negocios tienen una responsabilidad para dar la vuelta a una situación insostenible, para influir en un momento clave y hacer que prime el sentido común en una sociedad que se ha fijado más en la opulencia y en la remuneración variable.... Las escuelas de negocios tienen que hacer autocrítica y reconocerse parte de responsabilidad en la formación de líderes que han desencadenado esta crisis...”.
- ▲ El Presidente de Thunderbird (Arizona): “No podemos presumir que todas las personas que ocupan cargos directivos han salido de nuestras escuelas cuando todo va bien y cuando hay un fallo sistemático del sector financiero, no podemos decir que no fue culpa nuestra. Algunos pueden decir que no estamos para enseñar valores, sino teorías, pero todas las teorías están cargadas de valores y en muchos casos no son correctas... El currículo de las escuelas de negocio ha estado dominado por una visión economicista simplista, con consecuencia en los valores... Habrá que pensar otra manera de definir la responsabilidad del personal directivo y no



pensar que hay que crear únicamente valor para el accionista...”.

- ▲ El Director General de la Universidad de Navarra (IESE, España): “...Las escuelas han omitido temas importantes, porque no hemos hablado suficientemente de crear empresas a largo plazo, de manera que se gestionen sin mirar el precio de la acción ni tampoco de la dimensión del servicios que se presta...”.
- ▲ El Decano del Instituto de Empresa IE (España): “...Si no admitiéramos esa responsabilidad seríamos poco relevantes pero ha de ser compartida con otros “stakeholders”, gurúes, agencias de “raking” y medios de comunicación. Es necesario un cambio de contenido en los programas, reinventando conceptos como el riesgo financiero...”.

32. Un enfoque similar, aunque más moderado, se observa en un reportaje a personas responsables de la Fundación Getulio Vargas, cuya escuela de negocios ocupa lugares clave en los “rankings” de EMBA. En “Buena Educación” (América Economía, mayo 2009), expresan que, además de enseñanzas derivadas de la crisis en el plano netamente económico, como que debe reducirse el límite del endeudamiento de las empresas con capitales de terceros en su estructura de financiamiento, se considera que: “...es difícil decir que la escuela tenga la responsabilidad por la falta de ética de un ejecutivo... la responsabilidad de la escuela es alertar al ejecutivo y; darle los puntos y elementos para reflexionar, con lo que lo prepara de mejor manera para la reflexión... como profesionales, tendemos a observar solo nuestra disciplina y función y; tal vez no reflexionamos sobre los impactos de nuestra área en los demás... hay que enfatizar la contribución e interacción de su función con otras áreas... no basta con optimizar las partes, hay que optimizar un todo... la crisis tiene un componente sistémico que no solo deriva de la acción individual de una empresa, sino que tiene que ver con la interacción de esta con la sociedad como un todo. Por lo tanto, el ejecutivo necesitará de tener una predisposición mental hacia una visión de ese tipo sobre el impacto de la empresa⁴”.

III.4 La fórmula RSE

33. En los textos recién mencionados, al momento de las propuestas hacia futuro se repite varias veces la conveniencia de introducir en las currículas, temas como la ética y la RSE. No se trata de cuestiones – por otra parte interconectadas – totalmente nuevas en la tradición de las EMBA, ya que la ética había comenzado a ser incorporada desde los años noventas, en relación con los problemas derivados de los escándalos corporativos (Stiglitz en “Desarrollo económico, capital social y gobernabilidad”, reportaje del BID, 2003), en tanto que la RSE le siguió algún tiempo después, como aplicación del enfoque empresarial sobre la rentabilidad que puede obtener una unidad económica de ser socialmente responsable. Lo novedoso es que ahora comienza a plantearse que sean elementos transversales y no módulos aparte.

34. En una resolución del 2003 aprobada por la Organización Internacional de Empleadores (OIE) sobre la RSE, se encuentran los principales elementos del enfoque del mundo de los negocios:

- ✓ “...el papel básico que se atribuye a las empresas es la creación de riqueza. En este marco, la manera de crear riqueza también es importante ...

4 Pero el reportaje contiene una afirmación que parece ir a contramano de la reflexión general: “las crisis no dependen de las empresas ni de los ejecutivos”.



- ✓ ...la empresa forma parte de la sociedad y se compromete a desarrollar sus actividades de manera responsable y sostenible, junto a los demás actores, considerando el contexto global de la empresa...
- ✓ ...la RSE se rige tanto por la competitividad como por la filantropía y abarca principios generales de comportamiento ético y también responsabilidades medioambientales, económicas y sociales...
- ✓ ...las iniciativas de RSE son complementarias a la reglamentación estatal⁵. Las empresas pueden contribuir dando ejemplo y aplicando, en sus propias actividades, normas sociales adecuadas y alentando a sus redes locales a hacer lo mismo...”.

35. Iguales elementos están expresados de forma más detallada en la posición del BID, que comenzó la actual década con un programa promocional de la RSE, basado en una conferencia anual (con el apoyo de grandes empresas) y la creación de una red de ONG difusoras del tema⁶. Lo que sigue es una selección de contenidos de las memorias de tales conferencias:

- ❖ Definición de la RSE: “...una estrategia empresarial que busca no causarle perjuicios a las partes afectadas con sus actividades; de ser posible, producirles beneficios, independientemente de si esos perjuicios o beneficios están o no legislados o regulados”.
- ❖ Importancia de la RSE: “...el papel de las empresas es crítico para el crecimiento económico y para la creación de bienestar en la sociedad, en la medida en que son fuente de empleo y reducción de la pobreza. Tenemos el deber de asegurar que ese desarrollo sea armónico, equitativo y sostenible, sin asumir totalmente las responsabilidades que correspondan a los gobiernos, pero contribuyendo cada uno desde su esfera. Un sector privado responsable es el motor del desarrollo económico y social sostenible de América Latina y el Caribe”.
- ❖ RSE y globalización: “...la RSE se encuadra en el contexto de la globalización y la competencia. La creciente integración de la economía mundial ha conferido nuevos derechos y oportunidades, pero también ha creado nuevas presiones competitivas y riesgos. El peligro reside en que se podría convertir; equivocadamente, en una carrera hacia estándares mínimos en busca de menores costos. La pregunta es si son incompatibles el proceso de globalización y la competitividad mundial con los valores fundamentales. La respuesta se encuentra en la responsabilidad social y ambiental de las empresas: La combinación de esos dos aspectos es la esencia de todo el movimiento.... El proceso de la globalización ha conferido nuevos derechos y oportunidades, pero también ha creado nuevas presiones competitivas y riesgos. Siendo responsables las empresas, no sólo pueden mejorar nuestras sociedades, sino que además pueden lograr competitividad. Las empresas deben actuar de manera responsable, también para poder tener a su alcance mano de obra cualificada, clientes potenciales con poder adquisitivo que adquieran sus productos y un medio ambiente, con recursos suficientes que les permitan seguir produciendo, que se constituya en el entorno donde sus clientes y proveedores viven y operan. Si se quiere continuar interactuando con esta comunidad y su entorno, se deben respetar sus derechos tanto legales

5 Pero el reportaje contiene una afirmación que parece ir a contramano de la reflexión general: “las crisis no dependen de las empresas ni de los ejecutivos”.

6 En 2001, la III Cumbre de las Américas aprobó la Resolución: “Promoción de la RSE en el Hemisferio”, colocando el tema en su plan de acción dentro del Área Comercio, Inversión y Estabilidad Financiera. Paralelamente, también creó la “Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo”. Hay una coincidencia temporal entre el inicio de estas actividades y el papel asignado al BID como asesor técnico del proceso de negociaciones intergubernamentales en relación al proyecto Acuerdo de Libre Comercio para las Américas (ALCA).



como morales y éticos. Es necesario convencer a las empresas que la RSE no es una carga sino que; por el contrario, bien aplicada puede convertirse en un instrumento de competitividad que mejore la cuenta de resultados. La RSE debe considerarse como una inversión que dará frutos en el corto, mediano o largo plazo. Queremos mostrar al sector privado que la RSE no se pone en práctica sólo por motivos de imagen, ni porque sea moralmente correcto hacerlo, sino porque además tiene un impacto positivo en la empresa⁷...”.

Al ocuparse de quiénes son responsables; además de las empresas, el BID concluye con una recomendación que se alinea con la actual perspectiva de las EMBA: “... ¿Quién es responsable de la responsabilidad? ¿Quién es responsable de que las corporaciones sean responsables? No hace falta decir que la parte sobre la que recae la mayor responsabilidad son las corporaciones. No queremos disminuir las responsabilidades de las firmas.... Pero si el sector privado no corrige su comportamiento, el resto de la sociedad debe solicitarlo... la RSE es también responsabilidad de todas las partes interesadas, incluyendo accionistas, gerentes, consumidores, mercados financieros, medios de comunicación, sociedad civil, organizaciones multilaterales, entre otros”. Y hace las siguientes precisiones para algunas de ellas: “Las instituciones financieras deberían ejercitar la responsabilidad usando su poder de préstamos e inversión para demandar prácticas responsables a sus propios clientes asegurándose que las inversiones de su liquidez (aparte de la cartera) se realicen en instituciones responsables.... las instituciones de desarrollo tienen que demandar a sus clientes, gobiernos y sector privado que persigan estas prácticas, promoviéndolas con el ejemplo y la persuasión, incluyendo la financiación de la implementación de la RSE, promoviendo el mercado de la RSE fortaleciendo las organizaciones de la sociedad civil que pueden actuar como partes interesadas responsables.... los consumidores se convierten en parte del problema si continúan comprando productos de empresas irresponsables que; por ejemplo, están utilizando mano de obra infantil o contaminando las aguas”.

Hay incluso un párrafo que se aplica a las EMBA: “las instituciones académicas tienen la responsabilidad de usar su posición única para influenciar en el desarrollo de un sentido de responsabilidad en sus estudiantes, particularmente en quienes se pueden preparar para ocupar puestos de liderazgo en el mundo corporativo”. Sin embargo, al punto se formulan tantas prevenciones sobre el papel gubernamental en relación a las empresas, que el comentario aparece vacío de contenido y objetivamente en contra de la actual reflexión sobre la crisis:

- “...Existe una “leyenda negra” de la responsabilidad corporativa: que todo comportamiento responsable es una estrategia de protección y de que si no fuera por las amenazas de sanciones o regulaciones, las empresas sería irresponsables. Se alega que la RSE, es sólo una máscara para ocultar un comportamiento irresponsable y se aboga por regulaciones obligatorias en materia de RSE para todas las empresas, incluyendo acciones fuera del país de origen, las cuales deben estar regidas por la legislación del país, sede de la empresa matriz (presumiblemente más estricta y con mayores posibilidades de ser aplicada). Se solicita –del mismo modo– la aprobación de leyes y regulaciones que fuercen a las empresas a proteger el medio ambiente y a las personas afectadas. Se ataca a toda la RSE, porque se han encontrado algunos ejemplos de incumplimiento en empresas que se proclaman responsables.

7 Una curiosidad en el enfoque del BID es que se reconocen razones éticas para la RSE, pero se agrega que “esto es especialmente importante para las pequeñas y medianas organizaciones, donde la motivación personal es el motor principal de la RSE”.



- “...infortunadamente la tendencia es a aumentar y no a disminuir las regulaciones cuando se demuestra que son ineficientes o innecesarias. Se debe lograr un equilibrio entre la responsabilidad voluntaria y la obligatoria. Hay elementos de responsabilidad razonablemente universales que no son negociables; como por ejemplo, la explotación de la mano de obra infantil o el vertimiento de desechos tóxicos, los cuales deben ser regulados. No obstante, hay una gran cantidad de comportamientos que no son blanco o negro y cuya regulación generalizada puede traer mayores costos que beneficios para la sociedad. Algunas de estas regulaciones también pueden producir en la empresa el efecto de cumplir estrictamente con el mínimo y desincentivar otras prácticas responsables que no están reguladas, para poder compensar los costos adicionales que la normatividad le supone. Adicionalmente, en países con institucionalidad débil y poca capacidad de hacer cumplir las normas, éstas pueden llegar a estimular el comportamiento más irresponsable: la corrupción... los gobiernos deberían poner en marcha la regulación necesaria, aunque es muy difícil encontrar el equilibrio correcto entre regulación y auto-regulación...”.

36. Resulta entonces evidente la autolimitación del enfoque tradicional de RSE. Por el contrario, el enfoque del sindicalismo internacional es mucho más preciso en dirección a establecer la relación entre RSE y comportamiento empresarial en el campo económico. La resolución “RSE en el mundo globalizado”, adoptada en 2004 –todavía vigente– por la Confederación Internacional de Organizaciones Sindicales Libre (CIOSL); vigente hasta el 2010 en la CSI, defiende la regulación estatal como uno de los ejes de la RSE, mediante la creación de medios para presentar reclamaciones legales e imponer penalizaciones, el desarrollo de políticas de competencia e instancias regulatorias independientes del comportamiento de las propias empresas, respecto del resto de la sociedad, como de la manera en que la empresa está gobernada a nivel interno. Además, utilización de acuerdos de comercio e inversiones, políticas de adquisición, créditos a la inversión, asistencia al desarrollo.

Adicionalmente, la CIOSL encara lo que es un grave faltante en la perspectiva empresarial de la RSE, centrada casi totalmente en el “factor externo” (comunidades locales y consumidores). Por el contrario, la RSE en el campo “interno” (trabajadores), se convierte en una reivindicación del enfoque clásico sobre las relaciones laborales en el lugar de trabajo, defendiendo la institucionalización de las negociaciones colectivas y de formas de diálogo social a nivel internacional (acuerdos marco globales). Las relaciones laborales y el dialogo social son a través de acuerdos marco globales.



IV. CIERRE: RECORDANDO LA ESTRATEGIA SINDICAL ANTE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Internacional de la Educación ha planteado el siguiente esquema estratégico ante las tendencias neoliberales en educación superior:

1. La educación es un derecho humano al que deben poder acceder en igualdad de condiciones todas las personas independientemente de su capacidad de pago. La educación fomenta la comprensión humana, preserva, promueve las culturas y fortalece las instituciones democráticas y de la sociedad civil. El objetivo de la educación es servir al interés público.
2. La educación no debe ser tratada como un producto básico ni ser sometida a las reglas del intercambio comercial. La educación no es simplemente un producto comercial. Sus características más importantes son de naturaleza cultural, social y de desarrollo. La aplicación de principios comerciales a la enseñanza transforma de modo radical el entorno internacional para las instituciones, el personal y estudiantes de la enseñanza superior.
3. Los acuerdos comerciales entre países, como los que se negocian en el AGCS, amenazan con imponer un amplio programa de liberalización de los servicios educativos, junto a otros servicios públicos, mediante la eliminación de obstáculos para el comercio y la inversión, privatización, subcontratación de los servicios públicos y desregulación. La mayor internacionalización educativa debe basarse en la cooperación y los intercambios, no en la competencia y el comercio. El objetivo debe ser el desarrollo de capacidades a fin de expandir las oportunidades educativas en los países en desarrollo, a través de asistencia financiera a sus gobiernos para que creen más espacios a estudiantes o por medio de acuerdos entre esos gobiernos y las instituciones educativas de otros países. El desarrollo de las capacidades debe poder ocurrir a pedido y por iniciativa del gobierno de un país en desarrollo.
4. Un nuevo instrumento internacional para la educación superior podrá basarse en los siguientes principios:
 - ✓ Reconocer que la enseñanza superior es un derecho humano y un bien público.
 - ✓ Respetar la diversidad cultural y lingüística.
 - ✓ Garantizar la integridad y la calidad de la enseñanza superior.
 - ✓ Encontrar un equilibrio entre la voluntad de proteger los sistemas de enseñanza superior nacionales y autóctonos, así como el deseo de fomentar los intercambios internacionales.
 - ✓ Promover y defender el empleo y los derechos académicos de la docencia, del personal y estudiantes de la enseñanza superior.
 - ✓ Defender y promover la libertad de expresión y de pensamiento; en particular, la libertad académica y los derechos profesionales.
 - ✓ Promover la igualdad dentro y entre los países, asegurando la plena igualdad de aquellos grupos que luchan por sus derechos y protegiendo los derechos de los pueblos autóctonos.

El nuevo instrumento internacional deberá:

- Reforzar y hacer que sean legalmente vinculantes los acuerdos, convenios, códigos y declaraciones existentes, tal y como se reflejan en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto



Internacional de las Naciones Unidas sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en diversas declaraciones, recomendaciones, convenios y códigos de buenas prácticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, sus siglas en inglés) y de la OIT.

- Reflejar los principios de la diversidad cultural y lingüística, tal y como se definen en la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural de 2001: “Toda persona debe poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular, en su lengua materna. Toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural.”
- Garantizar la integridad y calidad de la enseñanza superior internacional. Un ejemplo es el Convenio Europeo sobre el Reconocimiento de Títulos de la Enseñanza Superior (Lisboa, 1997), que adoptó un Código de Buenas Prácticas para la Enseñanza Transnacional estableciendo once principios relativos a la calidad y a las normas académicas, política y objetivos de las instituciones de enseñanza transnacional, información que deben proporcionar dichas instituciones, a la conciencia del contexto cultural, calificaciones del personal y admisión de estudiantes.
- Promover la igualdad dentro y entre los países. Dicho acuerdo debe fomentar y promover un acceso equitativo a la enseñanza superior en los diferentes países y reconocer explícitamente que la participación en la enseñanza superior, no debe estar sujeta a la capacidad de pago. Asimismo, debe garantizarse la plena igualdad a los grupos que luchan por sus derechos y los deberes de los pueblos autóctonos, respetándolos plenamente.
- Promover el progreso de sistemas nacionales de enseñanza superior en los países en desarrollo, incluyendo la transferencia auténtica de tecnologías y conocimientos académicos, excluyendo toda penetración comercial por parte de proveedores con base en los países desarrollados.
- Fomentar la condonación de deudas y prever programas de asistencia destinados a ayudar a los países en desarrollo, construir y mantener un entorno universitario que apoye y promueva el acceso y la calidad, que proporcione condiciones laborales adecuadas para el personal de la enseñanza superior en dichos países.
- Guiarse por instituciones mundiales que sean abiertas, transparentes y democráticas. En la interpretación de litigios, deberán dar prioridad a los derechos humanos, laborales y medioambientales sobre los derechos comerciales.
- Preservar claramente la capacidad de las naciones de mantener y adoptar medidas que respondan a las necesidades de sus ciudadanos. Tales medidas incluyen: la prestación de ayuda financiera, subvenciones e incentivos a los individuos, instituciones, empresas del Estado, ONG y empresas. La limitación de la presencia de instituciones extranjeras, privadas o con fines de lucro, la adopción de reglas que respondan a los objetivos nacionales y la exigencia para las instituciones con base en el extranjero de contenido local y de resultados.



ANEXO

EL MAPA DE LAS EMBA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Este anexo presenta los datos sobre los que se fundamentan los comentarios efectuados en el texto sobre las EMBA. La revista América Economía dedica un número anual a la especialidad MBA, cuyo centro está colocado en la elaboración de un “ranking” sobre las 50 mayores empresas en el plano regional (existen otros intentos similares en la región, como el de la revista “Latin Trade” pero con menor grado de elaboración).

Considerando la información proporcionada para el 2008 (la del 2009 tiene una discontinuidad metodológica con los análisis previos, por lo que es aconsejable no utilizarla), los cuadros 1 y 2, ya recogidos en el texto, presentan el detalle por nacionalidad de las EMBA, primero para la región latinoamericana y luego las extra-regionales (teniendo en cuenta que en el ranking global no figuran representantes latinoamericanas).

Sobre esta base, se ha avanzado hacia la consideración de un conjunto más amplio de información, incluyendo algunas EMBA que figuraban en el ranking del año anterior, así como información puntual de la misma fuente para ambos años, tomada de las notas de análisis y del texto de las publicidades.

Los cuadros I, II y III presentan los resultados de este estudio, diferenciando las EMBA latinoamericanas, de América del Norte (EEUU y Canadá) y europeas. En estos listados, por orden alfabético de las EMBA, se mantiene el dato sobre el lugar ocupado en el ranking de América Economía, cuando este es el caso, se registran otros indicadores referidos a la transnacionalización: convenios, doble titulación, existencia de cursos para latinoamericanos y cantidad de participantes (en el caso de EMBA extra-región).

La información disponible sobre doble titulación entre EMBA latinoamericanas y extra-región, existe un número de casos en que no fue posible identificar la nacionalidad de la EMBA correspondiente al segundo grupo: ITESO/Regis, UTFSM/Llaida, U.Gabriela Mistral/Griffith University., Universidad del Norte/ESCEM, UDLAP/INSEEC, Universidad Anahuac/ISEADE, EGADE/Moore, Universidad del Desarrollo/Mc Quiree, Universidad Del Pacífico/IAD, Universidad del Pacífico/Deusto, EGADE/Esac. Olion, USACH/Worms, INCAE/Chapel Hill, INCAE/EBS, Universidad de los Andes/Rowen, Universidad Anahuac/EADA, PUC Perú/EADA, ESPAE-ESPOL/Gante, ESPAE-ESPOL/UDAM.



Cuadro I. EMBA latinoamericanas
Variables seleccionadas, 2008

Nombre	País sede	Ranking 50 mayores América Economía 2008 (y 2007)	Convenios	Dobles titulación y otras relaciones internacionales	Otros comentarios sobre relaciones externas
Universidad Austral- IAE	Argentina	10	9	3, FIU, IESE, IPADE	
Universidad de Belgrano	Argentina	38	32	5, Reims, Montpellier, Esc, Toulouse, Euro-med Marseille.	Certificados de Tulane U. Profesores de la Illinois U., y Ohio Ste. U.
Universidad del CEMA, Centro Macroeconómico de Argentina	Argentina	24	15		
UP, Universidad de Palermo	Argentina	26	10		Convenios con New York U., Columbia U., Harvard U.
Universidad San Andrés	Argentina	18	28	1, ESCP-EAP.	
UTDT, Universidad Torcuato di Tella	Argentina	11	27	2, HEC París, GGV-EASP (Brasil)	
Universidad Católica Boliviana	Bolivia	40	1		
Brazilian Business School	Brasil	39	3		
BSP, Business School Sao Paulo	Brasil	35 en el 2007	16	s/d	
FDC, Fundación Don Cabral	Brasil	27 en el 2007	3		
FGV-EASP Fundación Getulio Vargas	Brasil	9	82	4, HEC París, Texas U., U.Nova Lisboa, U.T.di Tella	
IBMEC, Instituto Verus	Brasil	24 en el 2007	1		Pasantías en HEC París y ADE (España)
PUC Río	Brasil	45			



Nombre	País sede	Ranking 50 mayores América Economía 2008 (y 2007)	Convenios	Dobles titulación y otras relaciones internacionales	Otros comentarios sobre relaciones externas
UERJ-Coopead Universidad Federal de Rio de Janeiro	Brasil	21	25	3, FIU, San Diego, Georgia State U.	El R.Exteriores financia cupos para alumnos extranjeros.
USP-FIA Universidad de Sao Paulo, Fundación Instituto de Admis-tracao de S.P.	Brasil	14	20	1, Universite Pierre Mendes	
PUC Chile	Chile	4	7	3, HEC Paris, Texas U.	Relaciones con Maastricht, Tulane U. y U.Laval
UAI, Universidad Adolfo Ibáñez	Chile	3	25	4, FIU, ESADE, Thunderbird, Case Western	
Universidad Alberto Hurtado	Chile	23	8	2, Notre Dame U., Georgetown U.	
Universidad de Chile	Chile. Combina el área de Ingeniería Industrial con la Escuela de Posgrado, Economía y Negocios	8	6	3 Tulane FIU HHL Leipzig Southern Methodist University	MBA for the Americas, con Tulane U, incluyendo un modulo en EEUU. También financia asistencia de alumnos a cinco universidades de EEUU, Reino Unido y Australia.
Universidad del Desarrollo	Chile	12	17	6 HHL Leipzig Montpellier Babson McQuaire Cincinatti. Nottingham	
UDP, Universidad Diego Portales	Chile	36	67	5, Montpellier, Québec U., ICN, Reims, Pompeu Fabra	



Nombre	País sede	Ranking 50 mayores América Economía 2008 (y 2007)	Convenios	Dobles titulación y otras relaciones internacionales	Otros comentarios sobre relaciones externas
Universidad Gabriela Mistral	Chile	33	6	1, Griffith U.	
USACH, Universidad de Santiago de Chile	Chile	48	3	3, Montpellier, Reims, Tamaulipas, Worms	Tiene estructura en Bolivia
Universidad de Talca	Chile	30	19	2, HHL Leipzig, Montpellier	
UTFSM, Universidad Técnica Federico Santa María	Chile	15	55	2, Lleida, Politécnico de Cataluña	
ESPAE-ESPOL	Colombia	31	7	2, Gante, UDAM	
Universidad EAFIT	Colombia	46	20	2, HHL Leipzig, HEC Montreal	
Universidad Externado	Colombia	42	9	1, Montpellier	
UFM, Universidad Francisco Marroquín	Colombia	No figura	s/d	1, Tulane U.	
Universidad de Los Andes	Colombia	5	13	6 Tulane U., EGADE, FIU, Rowen, IESA, ITAM	
Universidad del Norte	Colombia	44	4	4, FIU, Montpellier, Francisco de Vittoria, ESCEM	
INCAE	Costa Rica y Nicaragua	2	28	6, FIU, ESADE, HHL Leipzig, ThunderBird, Chapell Hill EBS	Fue fundada por la Harvard University. Tiene estructuras de contacto en Costa Rica, Ecuador, Colombia, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Rep. Dominicana y Venezuela
IDE	Ecuador	43	19	s/d	



Nombre	País sede	Ranking 50 mayores América Economía 2008 (y 2007)	Convenios	Dobles titulación y otras relaciones internacionales	Otros comentarios sobre relaciones externas
Anáhuac, Universidad	México. Tiene dos sedes (Sur y Norte)	25	26	FIU, Iseade, EAE Barcelona, ESC Paris, Esc Clarmont, MIP,U. Sacramento, U. Abat Olive, Cantabrica, Texas Panamá, EADA	
EGADE ITEC, Instituto Tecnológico	México Sede central en Monterrey y tres campus más (Centro, Guadalajara, Metropolitana)	6 (Monterrey)	48 (Monterrey)	13 FIU, HEC, San Diego, Esc. Toulouse, Esc Clermont, Thunderbird Reims, Pompeo Fabro Illinois Tech, Pepperone, Morre, Esc. Olion.	Tiene también estructuras en Colombia (Bogotá y Medellín), Ecuador (Quito y Guayaquil) Perú.
IPADE, Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresas	México	17	1	1, IESE	
ITAM, Instituto Tecnológico Autonomo de México	México	1	3	6 FIU, ESADE Tulane U. Arizona Ste U. IESA U. de los Andes	
ITESO	México	32	36	1, Regis	
UDLAP	México	41	11	4, Montpellier, Reutlingern, Sacro Cuore, INSEEC	
Universidad de las Américas	México (Puebla)	23 en el 2007	13	3. Reims, Sacro Cuore, Reutlingen	
Universidad Iberoamericana	México	39			



Nombre	País sede	Ranking 50 mayores América Economía 2008 (y 2007)	Convenios	Dobles titulación y otras relaciones internacionales	Otros comentarios sobre relaciones externas
Universidad Americana	Paraguay	47	27	1, CESMA	Tiene estructuras en Argentina y Brasil. También tiene relaciones con San Diego, Montpellier, U. de Sevilla, UDD, Boston Duke Texas
PUC Perú, CENTRUM	Perú	12	21	6, Tulane U., Barbsen, EADA, Maastricht, PUC Ecuador	Tiene también un acuerdo con la IE España y una sociedad estratégica con la U. de Calgary.
Universidad ESAN	Perú	19	36	8 HHL Leipzig, FIU, ESADE, Montpellier Esc. Claremont, Arizona Ste U. Ramon Llul	
Universidad del Pacífico	Perú	22	5	5 FIU, Claremont, Pompeo Fabra, IAD, Deusto	
Universidad de Piura	Perú	39 en el 2007	10		
USIL, Universidad San Ignacio de Loyola	Perú	36	19	4, Montpellier, Reims, Québec U., ICN	
Universidad ORT	Uruguay	29	28	4, Montpellier, Reims, Québec U., ICN	
IESA	Venezuela	7	40	4, FIU, Tulane U., ITAM, U. De los Andes	Tiene oficina en Panamá



Cuadro II. EMBA de América del Norte
Variables seleccionadas, 2008

Nombre	País	Ranking Global América Economía 2008 (y 2007)	% de alumnos latinoamericanos	Actividades para América Latina	Doble titulación y otros comentarios sobre relaciones externas
Laval University	Canadá	No figura			1, PUC Perú
Québec University	Canadá	No figura			2, U. San Ignacio de Loyola, U. Diego Portales
HEC	Canadá Montreal	No figura			1, U. EAFIT
Western Notario University-Ivey	Canadá Ontario	23 en el 2007	5%	1	
Toronto University Rotman	Canadá Toronto	47	5%	4	
British Columbia Sander	Canadá Vancouver	42	s/d		
Phoenix University	EEUU	No figura			Menciona relaciones con Chile, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, México, Perú, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela
Michigan University Ross	EEUU Ann Archer	35	12%	9	
Arizona State University	EEUU Arizona	No figura			2, ITAM, U. Usan
Thunderbird	EEUU Arizona	17	5%	4	3, INCAE, UAI y EGADE
Emery University Golzueta	EEUU Atlanta	40	5%	4	
Texas University. Mc Combs	EEUU Austin	29	s/d		5, Anahuac, U. Esan, PUC Chile, FGV-Easf, EGADE
Berkeley University Haas	EEUU Berkeley	14	5%	16	



Nombre	País	Ranking Global América Economía 2008 (y 2007)	% de alumnos latinoamericanos	Actividades para América Latina	Doble titulación y otros comentarios sobre relaciones externas
Indiana University-Kelley	EEUU Bloomington	48	2%	3	
Boston University	EEUU Boston	23	5%	12	
Harvard U. HBS, Harvard Business School	EEUU Boston	1	s/d		s/d Estructura en Argentina: LARC, Latin American Research Center
MIT Sloan	EEUU Cambridge	5	12%	4	
UNC Kenan Flager	EEUU Chapel Hill	45	3%	4	
Virginia University Darden	EEUU Charlottesville	38	2%	7	
Chicago University GSB	EEUU Chicago	12	9%	5	
Cincinnati University	EEUU Cincinnati	No figura			1, U. del Desarrollo
Case Western Reserve-Weatherhead	EEUU Cleveland	44 en el 2007	s/d		2, INCAE, UAI
Miami University	EEUU Coral Gables, Florida	28	s/d		
Duke University-Fuqua	EEUU Durham	26	2%	3	
Georgia Institute of Technology of Management	EEUU Georgia	No figura			1, Coopead
Illinois Tech.	EEUU Illinois	No figura			1, EGADE
Cornell University-Johnson	EEUU Ithaca	34	s/d		
USC-Marshall	EEUU Los Ángeles	52 en el 2007	s/d		
UCLA, Universidad of Los Ángeles-Anderson	EEUU Los Ángeles	48	s/d		1, IESA



Nombre	País	Ranking Global América Economía 2008 (y 2007)	% de alumnos latinoamericanos	Actividades para América Latina	Doble titulación y otros comentarios sobre relaciones externas
FIU Florida International University	EEUU Miami	23	30	3	13, EGADE, UAI, U. del Pacífico, U. de los Andes, U. ESAN, INCAE, IESA, ITAM, U. de Chile, U. ORT, Coopead, U. Austral, U. del Norte. Publicita que interactúa y enseña en 20 países Está con un ranking en cuarto lugar en EEUU.
Northwestern University-Kellog	EEUU Miami, Evansten	7	s/d	4	Menciona tener actividades también en Europa, Asia y Este Medio.
Mc Gill University-Desantels	EEUU Montreal	32	13%	s/d	
Darmouth College. Tuck Scholl of Business	EEUU New Hampshire	25	9%	11	
Yale University	EEUU New Haven	31 en el 2007	s/d		
Tulane University-Freeman	EEUU New Orleans	24	s/d		6, IESA, U. de Chile, PUC Perú, ITAM, U. ICESI, U. Francisco Marroquín. También otorga certificados a la U. de Belgrano
Columbia University GSB	EEUU New York	10	7%	3	



Nombre	País	Ranking Global América Economía 2008 (y 2007)	% de alumnos latinoamericanos	Actividades para América Latina	Doble titulación y otros comentarios sobre relaciones externas
New York University	EEUU New York	19	s/d		
Notre Dame University	EEUU Notre Dame	46	8%	2	1, U. Alberto Hurtado
Nottingham University	EEUU Nottingham	No figura			1, U. del Desarrollo
Pennsylvania University-Wharton	EEUU Philadelphia	3	4%	4	
Carnegie Mellon Tepper	EEUU Pittsburgh	30	7%	s/d	
Pittsburg University-The Joseph M. Katz Graduate	EEUU Pittsburgh	48 en el 2007	2%	36	Estructura en Brasil.
Rochester University- Simon	EEUU Rochester	51 en el 2007	5	2	
Sacramento University	EEUU Sacramento	No figura			1, Anahuac
San Diego University	EEUU San Diego	No figura			2, EGADE, Coopad
Stanford University GSB	EEUU Stanford	2	9%	18	Tiene alianza con ESADE (España)
Purden University Krannert	EEUU W.Lafayette	54 en el 2007	7%	2	
Georgetown University-Mc Donough School of Business y Walsh School of Foreign Service	EEUU Washington	27	s/d		1, U. Alberto Hurtado. Tiene relaciones con ESADE Menciona estructuras en Moscú, Bangalore, Buenos Aires y Sao Paolo
Babson Collegue-F.W. Olin	EEUU Wellesley	20	11%	20	2, U. Del Desarrollo y PUC Perú
Wake Forest University	EEUU Winston-Salem	32 en el 2007	2%	18	



Cuadro III. EMBA europeas
Variables seleccionadas.
2008

Nombre	País	Ranking Global América Economía 2008 (y 2007)	% alumnos latinoamericanos y número de actividades para América Latina	Número de actividades para América Latina	Doble titulación y otros comentarios sobre relaciones externas
Mannhelm	Alemania	31			
WHU Koblenz	Alemania	No figura			1, U. ORT
HHL Leipzig	Alemania, Leipzig	36	8%	3	7, U.ESAN, IN-CAE, U. de Talca, U.de los Andes, U.del Desarrollo, U.de Chile
GISMA	Alemania Hannover	5			
CESMA	España	No figura			1, Universidad Americana
EAE	España, Barcelona	No figura			1, U.Anahuac
ESADE	España, Barcelona y Madrid	8	17%	24	4, U.ESAN, IN-CAE, UAI, ITAM Tiene una estructura en Buenos Aires. Tiene un Global Executive MBA con Georgetown U.
ESIC	España Madrid	49	40%	3	Tiene una subse- de en Brasil
IE, Instituto de Empresa	España Madrid	4	34%	23	Realiza visitas anuales a Argentina, Colombia, Centroamérica, México, Brasil, Chile, Ecuador, Perú y Venezuela
IEDE	España	49			Declara activida- des en Santiago de Chile y Shang- hái



Nombre	País	Ranking Global América Economía 2008 (y 2007)	% alumnos latinoamericanos y número de actividades para América Latina	Número de actividades para América Latina	Doble titulación y otros comentarios sobre relaciones externas
IESE	España, Barcelona y Madrid	6	18%	14	2, U. Austral, IPADE
Politécnico de Cataluña	España, Barcelona	No figura			1, UTFSM
Pompeu Fabro	España	No figura			3, EGADE, U.del Pacífico, UDP
Ramón Llul	España	No figura			1, U. ESAN
Universidad Cantábrica	España	No figura			1, U.Anahuac
Andencia	Francia Nantes	37			
Clarmont (Ecole)	Francia	No figura			4, EGADE, U. ESAN, U.Anahuac, U.del Pacífico
EASP-EAP	Francia	No figura			1, U. San Andrés
EUROMED	Francia Marselle	No figura			1, U. de Belgrano
Grenoble	Francia	39			
HEC	Francia, París	21	7%	6	4, PUC Chile, FGV-EASP, UTD, EGADE
INSEAD	Francia Fontainbleu	11	4%	15	Tiene subsede en Singapur
Montpellier	Francia	No figura			10, U. Externado, U. del Desarrollo, U. de Talca, U. S. Ignacio de Loyola, USACH, U.ESAN, UDLAP, U.del Norte, U.Diego Portales, U.de Belgrado
Reims	Francia	No figura			6. U. de los Andes, U. San Ignacio de Loyola, USACH, U.de Belgrano, EGADE



Nombre	País	Ranking Global América Economía 2008 (y 2007)	% alumnos latinoamericanos y número de actividades para América Latina	Número de actividades para América Latina	Doble titulación y otros comentarios sobre relaciones externas
Toulouse (Ecole)	Francia	No figura			3, EGADE, U.de Belgrano
Universidad Abat Olive	Francia				1, U.Anahuac
Universidad Pierre Mendes	Francia	No figura			1, FIA
Maastricht	Holanda	No figura			1, PUC Perú
Erasmus University RSM	Holanda, Rotterdam	18 en el 2007	6%	5	
Rentlingen	Irlanda Dublin	No figura			
Bocconi SDA	Italia	44	10%	8	Da cursos en EEUU y China
Francisco de Vittoria	Italia	No figura			3, U. Anahuac, U.del Norte
Pepperone	Italia	No figura			1. EGADE
Sacro Cuore	Italia				2, UDLAP, U.de los Andes
Universidad Nova Lisboa	Portugal	No figura			1, FGV-EASP
Bath University	Reino Unido, Londres	41	3%	12	
Cambridge University Judge	Reino Unido, Cambridge	15			
Cranfield University	Reino Unido, Near Milton Keynes	43	9%	4	
London Business School	Reino Unido	9	8%	4	
Manchester Business School	Reino Unido, Manchester	37	13%	1	
Oxford University-Said	Reino Unido, Oxford	13	8%	s/d	
IMD	Suiza Laussane	16	8%	23	

