

# Universidades



# CONSEJO EJECUTIVO

Unión de Universidades de América Latina y el Caribe

## **PRESIDENTE**

Dra. Dolly Montoya Castaño  
Rectora de la Universidad Nacional de Colombia  
(Bogotá, Colombia)

## **VICEPRESIDENTES**

### **Vicepresidente (Región Andina)**

Dr. Elio Iván Rodríguez Chávez  
Rector de la Universidad Ricardo Palma  
(Lima, Perú)

### **Vicepresidente (Región Brasil)**

Dr. Marcelo Knobel  
Rector de la Universidad Estatal de Campinas  
(San Pablo, Brasil)

### **Vicepresidente (Región Caribe)**

Dra. Miriam Nicado García  
Rectora de la Universidad de La Habana  
(La Habana, Cuba)

### **Vicepresidente (Región Centroamérica)**

Msc. Ramona Rodríguez Pérez  
Rectora de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua  
(Managua, Nicaragua)

### **Vicepresidente (Región Cono Sur)**

Dr. Hugo Oscar Juri  
Rector de la Universidad Nacional de Córdoba  
(Córdoba, Argentina)

### **Vicepresidente (Región México)**

Mtro. David Fernández Dávalos  
Rector Universidad Iberoamericana  
(Ciudad de México, México)

### **Vicepresidente de Organizaciones y Redes**

Ing. Jorge Fabián Calzoni  
Rector de la Universidad Nacional de Avellaneda  
(Buenos Aires, Argentina)

### **Vicepresidente de Autonomía**

Lic. Rodrigo Arim  
Rector de la Universidad de La República  
(Montevideo, Uruguay)

## **VOCALES**

### **Vocal de Organismos y Redes**

Dra. Rossana Valeria de Souza e Silva  
Secretaria Ejecutiva del Grupo Coimbra de Universidades Brasileñas  
(Brasília, Brasil)

### **Vocal de Organismos de Cooperación y Estudio**

Dra. Olivia Sanhueza  
Presidente de la Asociación Latinoamericana de Escuelas  
y Facultades de Enfermería, ALADEFE (Concepción, Chile)

### **Secretario General**

Dr. Roberto Escalante Semerena  
(Ciudad de México, México)

# Universidades

## DIRECTOR

Hugo Enrique Sáez

## EDITOR

Praxedis Razo

## COMITÉ EDITORIAL

Analhi Aguirre. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, MÉXICO.  
Armando Alcántara. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO.  
Rodrigo Arocena. UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. URUGUAY.  
Sandra Carli. UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA.  
Sylvie Didou. CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS, MÉXICO.  
Claudio Rama. UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA, UDE, URUGUAY.  
† Eduardo Remedi. CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS, MÉXICO.  
Iris Santacruz Fabila. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, MÉXICO.  
Francisco Tamarit. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA.  
Lorenza Villa Lever. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO.

## COORDINADOR DE ESTE NÚMERO

Pablo Henri Ramírez

## PORTADA Y CONTRAPORTADA

Alejandro Santiago, obra  
Federico Chao y Cecilia Cruz, fotografías

## INTERIORES

Los Migrantes de Santiago fueron fotografiados, en interiores, por Cecilia Cruz Ocampo y Olivia González Reyes, en exteriores por Federico Chao, a quien va dedicada la Galería. Los diableros, de las páginas 61, 63 y 69, y "El artista en reposo" de la página 86 también son de Chao.  
La fotografía de la página 75 es de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, UDCA, y las de las páginas 76-79 del sitio Virtual educa.  
Las imágenes de las páginas 97 y 98 son cortesía de la Embajada de México en Cuba; las de Reseña, de la Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial de la UNAM.

## PLÁSTICA

Alejandro Santiago

## DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Olivia González Reyes

## TRADUCCIÓN

Ana Amador, portugués  
Iliana Fuentes, inglés

## CORRECCIÓN Y LECTURAS

Gabriela Ortuño, Jennifer Vázquez y Raulí de los Monteros

## AGRADECIMIENTOS

*Al Antigo Colegio de San Ildefonso, al embajador Miguel Ignacio Díaz Reynoso y a Marisol Martínez por todas sus atenciones.*

La revista **Universidades** se une a la iniciativa de libre acceso a la información, por lo que se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra, siempre que no sea con finalidad comercial y que se reconozca la autoría de la obra original. No se permite la creación de obras derivadas.

**Universidades** está indizada en:

- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) [www.iisue.unam.mx/iresie](http://www.iisue.unam.mx/iresie)
- Sistema Regional de Información en Línea para revistas científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal. (Latindex\_Catálogo)
- Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC) <https://www.redalyc.org/>

**Universidades** es una publicación trimestral editada por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, especializada en asuntos de educación superior, en donde se analiza la dinámica, situación y perspectivas en esta área. Asimismo, conforma una tribuna para el pensamiento universitario en general y muy particularmente para el que emana de las instituciones afiliadas a la UDUAL, por lo que el material que publicamos es representativo de múltiples sectores de opinión. La proyección de nuestra revista es hacia toda América Latina y el Caribe, además de otras instancias de Europa y Estados Unidos. Toda la correspondencia deberá dirigirse a Praxedis Razo al apartado postal 2-450, Ex-Hipódromo Peralvillo, Ciudad de México o a los siguientes correos electrónicos: [praxedis.razo@udual.org](mailto:praxedis.razo@udual.org) y [publicaciones@udual.org](mailto:publicaciones@udual.org)

ISSN: 2007-5340. Publicación periódica.

Año LXXI, Nueva época, núm.84, abril-junio, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.84>

# CONTENIDO

PRESENTACIÓN	
<i>Hugo Enrique Sáez</i>	6
DOSSIER	
Introducción. Una perspectiva de la internacionalización	
<i>Pablo Henri Ramírez</i>	7
La regionalización de la educación superior en América Latina y el Sureste de Asia: experiencias contrastadas	
<i>Pablo Henri Ramírez</i>	11
Asimetrías y consolidación progresiva de los intercambios académicos entre México y Japón, siglo XXI	
<i>Gerardo Tanamachi Castro y Sylvie Didou Aupetit</i>	23
Estudios de Asia Oriental en el ámbito hispanoparlante: la apuesta de la Universidad de Málaga	
<i>Manuel Montalbán y María Auxiliadora Durán</i>	41
Cooperación académica entre Corea del Sur y América Latina: el Programa e-School de la Fundación Corea y el uso de las tecnologías de la información y comunicación para la internacionalización educativa	
<i>Juan Felipe López Aymes, Renato Balderrama Santander y Ana Karen Velázquez</i>	56
A DISTANCIA	
José María Antón, adiós a un precursor de la innovación educativa	
<i>Mónica Torres León</i>	74
REFLEJOS	80
retablo	
Los pálpitos de Santiago	
<i>Luis Kelly y Elías Razo Hidalgo</i>	82
museo	
500 cabezas y un solo soplo gestual	
<i>Iranyela A. López</i>	89
entrevista	
Gilberto Bosques, un mexicano que ama a Cuba	97
galería	
Federico Chao, una mirada	101
DOCUMENTOS	
No a la universidad como retén	102
RESEÑA	
Vindictas en altos vuelos	
<i>Socorro Venegas, Ave Barrera, Lola Horner, Claudina Domingo, María Jazmina Barrera Velázquez y Nora de la Cruz</i>	106

# Migraciones, educaciones

HUGO ENRIQUE SÁEZ

Director de Universidades

**L**a UDUAL ha sido pionera desde su fundación en el proceso de integración de las universidades de la región. Así se ha logrado el reconocimiento de créditos y títulos en varias carreras, proceso en constante progresión con el intenso intercambio de estudiantes e investigadores entre numerosas universidades del mundo.

Los artículos de este número presentan amplia información y análisis sobre la internacionalización de la educación superior, que comprende planes en las universidades con miras a facilitar el desplazamiento de sus estudiantes y profesores a instituciones ubicadas incluso en destinos muy lejanos, como China, Japón y la República de Corea. También es relevante el intercambio entre España y los países de América Latina y el Caribe.

Este movimiento de miembros de instituciones educativas y de investigación que cruzan fronteras arroja también un mayor conocimiento entre culturas que anteriormente permanecían separadas y ahora protagonizan una mutua influencia, que ojalá contribuya a la disminución de la violencia que arrasa territorios en todos los continentes.

Frente a los resultados alentadores de la internacionalización de las instituciones de educación superior, contrasta un acontecimiento no regulado por legislación alguna. Se trata de las migraciones mundiales de los últimos años, que constituyen el mayor movimiento de personas en la historia. En el origen de este fenómeno se hallan la violencia física que amenaza en su territorio a las personas que deciden migrar impulsadas por la violencia del hambre que los expulsa hacia otros rumbos.

Los países latinoamericanos y caribeños han padecido una incesante marcha de quienes, con esfuerzo, abandonan sus moradas en busca de un refugio con mejores condiciones de vida. Sus sueños a menudo se tronchan, ya sea porque son empujados a las márgenes de la sociedad de recepción, o bien porque el negocio de su traslado termina con su vida.

El artista oaxaqueño Alejandro Santiago buscó consolidar, precisamente, las presencias de estos sueños que acompañan las páginas de este número. Después de una estancia de dos años en París, Santiago regresó a su natal Teococuilco, en donde una gran mayoría de gente había escogido migrar. Entonces decidió realizar el mismo viaje que sus paisanos, hacia los Estados Unidos, en las mismas condiciones precarias—de hecho, acudió a los polleros en Tijuana para cruzar la frontera—. Comenzó su tránsito por la frontera de ese país como ilegal, y un día se asombró al observar un cúmulo de cruces en memoria de los que fallecieron en la travesía hacia el otro lado. Alguien le dijo “son 2500”, cifra que se inscribió en su mente.

Retornó a su comunidad con un propósito claro extraído de la experiencia vivida, objetivo que se traduciría en una ardua tarea en la que lo ayudarían 35 jóvenes de la zona para crear esculturas de barro, ocupación de larga data entre los campesinos e indígenas zapotecas de la región. En un rancho adquirido para tal fin se diseñaron los hornos en que se quemarían y se escogieron los colores y pigmentos que darían expresión a sus 2501 migrantes. Como en el tequio, la ancestral costumbre del trabajo colectivo, se llevó a cabo la labor de plasmar en esas figuras un homenaje a los caídos en el intento de escapar de la miseria.

Se seleccionaron 501 piezas de esa obra y se exhibieron en el Colegio de San Ildefonso entre 2019 y marzo de 2020. En éstas se representa a mujeres, hombres, niños, anónimos, inermes frente a un destino de soledad y abandono. Las 2501 esculturas, en línea con la mejor tradición creadora de México, ecos del *Páramo* rulfiano, no se singularizan por un nombre, se erigen como un conjunto. Esos fantasmas habitan en sus pueblos junto a los vivos que los convocan y los mantienen entre ellos.

Junio, 2020.

# Una perspectiva de la internacionalización

Los paralelismos entre América Latina y Asia son muchos. Si nos fijamos en lo que ha pasado a nivel de integración económica, podemos darnos cuenta que las dos regiones, a pesar de sus distancias y de sus diferencias, han seguido caminos similares, pero con resultados distintos.

En América Latina, los primeros intentos de integración económica se iniciaron en los años sesenta del siglo pasado, con el origen de la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio y del Mercado Común Centroamericano, en 1961. Con la creación de estas instituciones se esperaba que la integración económica avanzara mediante un aumento de las exportaciones e importaciones entre los países de la región en el total de sus balanzas comerciales (Hosono, 2001).

Sin embargo, el comercio al interior de América Latina no se puso en marcha de la manera en la que se esperaba y todo quedó en papel mojado. La región del este de Asia, que no construyó instituciones de este tipo hasta mediados de los años noventa del siglo pasado, realizó una transformación rápida de sus intercambios comerciales internos, logrando así una integración económica sustancial y, por ende, una regional mucho más avanzada que la que existe en América Latina.

Tales procesos contrastantes de la unificación económica en el este de Asia y América Latina fueron el foco de la investigación pionera, de la ONU-CEPAL, en 1993, y estudios posteriores, que sostienen que existen dos diferentes patrones de procesos integracionistas. En el primer caso, la creación de instituciones para promover la fusión, o la integración *de jure*, mediante el establecimiento de tratados de libre comercio bilaterales, la creación de uniones aduaneras multilaterales y el establecimiento de áreas de libre comercio. Una vez establecidos estos mecanismos de unificación económica, se desencadena una expansión del comercio intrarregional, acompañada de sus respectivas inversiones.

El segundo patrón de integración económica regional es aquel en el que incluso sin haber establecido instituciones dedicadas a buscarla, el comercio de la región se expande de manera autónoma, lo que se denomina como integración *de facto*. Kuwayana (1993), sin embargo, argumentó que la integración económica regional sería impulsada cuando existiese complementariedad y sinergia entre las *de jure* y *de facto*.

Las integraciones económicas regionales de América Latina y de Asia resultaron en la creación del tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) entre México, Canadá y Estados Unidos, así como de una mayor integración de los países miembros la Asociación de Naciones del

Sureste de Asia (ANSEA) en la región Asia-Pacífico, a través de la Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC). Estos ejemplos de instrumentos de regionalización económica marcaron los mercados de los países que los suscribieron.

México basó su economía en proveer los productos que necesitaban sus vecinos del norte, especialmente Estados Unidos, a través de maquilas y la exportación de petróleo. En el Sureste de Asia pasó algo similar, países como Vietnam o Tailandia se especializaron en maquilar productos para las potencias regionales como Japón, Taiwán o Corea del Sur.

Estas dependencias económicas llevaron a que las universidades también buscaran aliarse de manera similar con sus semejantes en los países con quienes sus economías tuvieron mayores intercambios comerciales. Así, las universidades mexicanas han concretado parte de sus estrategias de internacionalización con universidades europeas, canadienses y estadounidenses. De forma casi paralela, las universidades asiáticas han basado gran parte de sus maniobras con países como China, Japón, Taiwán, Corea del Sur, Europa, Estados Unidos y Australia.

Estos procesos han logrado que la interacción y la cooperación entre las universidades asiáticas y latinoamericanas sean muy limitadas en comparación a los contactos que existen entre instituciones de educación superior de ambas regiones con sus contrapartes europeas o estadounidenses.

Además, el mundo se encuentra en un periodo de cambio dramático. La globalización de las economías, sociedades y culturas de los últimos treinta años se ha visto parada en seco a causa del brote de la COVID-19 originado en Wuhan, China, en diciembre 2019. Por el momento, los países se encuentran sumidos en una lucha nunca antes vista para contener la propagación del virus en sus poblaciones. Muchos países han cerrado sus fronteras, los vuelos comerciales se han reducido en alrededor del 95% a nivel mundial y las cadenas de producción se han visto afectadas a causa de estas medidas dramáticas. Es difícil saber el precio que tendrá esta paralización de las economías a nivel nacional, regional y mundial, o cómo se verán afectadas los planes de las instituciones de educación superior del mundo entero.

Sin embargo, la diversidad cultural entre las regiones de América Latina y Asia, así como las particularidades de cada país, ofrecen oportunidades enormes de cooperación a las instituciones de educación superior que busquen expandir sus horizontes de internacionalización fuera de las potencias educativas de cada región. Bolivia, Perú, Centroamérica y el Caribe pueden compartir sus experiencias en la integración de pueblos originarios dentro de sus sistemas educativos nacionales, mientras que países como Tailandia y Vietnam pueden aportar mucho con sus experiencias en la producción agrícola y el manejo de recursos naturales.

Este número de *Universidades* busca mostrar algunos ejemplos de cooperación entre Asia y América Latina. Dado el tamaño de ambas regiones, y el número de instituciones de educación superior en cada una de ellas, ésta no es más que una pequeña recopilación de esfuerzos en torno a la educación superior para facilitar el contacto y conocimiento entre ambas regiones.

Para abrir, el artículo de Pablo Henri Ramírez analiza la gestación y establecimiento de los procesos de integración académica regional en el Sureste de Asia como en América Latina, dada la necesidad global de poder formar estudiantes para que puedan ejercer sus profesiones en cualquier país del mundo.

El segundo artículo, de Gerardo Tanamachi y Sylvie Didou, presenta la panorámica de los intercambios universitarios entre Japón y México, a través del estudio de los indicadores de movilidad estudiantil y de los convenios existentes. Este análisis permite entender de qué manera las instituciones de educación superior de cada país se benefician de estos acuerdos de cooperación e internacionalización.

En el tercer artículo, Manuel Montalbán y María Auxiliadora Durán, presentan un caso concreto de internacionalización con la creación de un programa de estudios coreanos por parte de la Universidad de Málaga. Dicho programa está basado en una perspectiva transversal de la internacionalización que mezcla estrategias diferentes. Todo esto en triangulación con las universidades latinoamericanas que cuentan con programas similares, contribuyendo al diálogo ibero-latinoamericano-asiático.

Finalmente, el artículo de Juan Felipe López Aymes, Renato Balderrama y Ana Karen Velázquez, presenta el programa e-School de la Fundación Corea y su implantación en universidades de América Latina. Este programa ha sido la solución con la cual Corea del Sur ha buscado satisfacer la demanda al interés por parte de universidades de todo el mundo en proponer contenidos educativos sobre dicha cultura, mediante la creación de una plataforma académica virtual, que permite la enseñanza y promoción del estudio de Corea en universidades públicas o privadas.

De estos cuatro casos se podrá obtener, aunque sea, una percepción de los procesos que se están llevando entre Asia y América Latina a nivel educación superior, para que pueda existir un diálogo y una cooperación académica entre las dos regiones. Vivimos en un mundo de incertidumbres a causa del Coronavirus y de la crisis económica que le va a seguir, sin embargo puede ser la oportunidad de diversificar no solo las relaciones comerciales de cada país, sino también las relaciones académicas con el resto de países que conforman Latinoamérica, el Caribe y Asia.

*Pablo Henri Ramírez, coordinador.*

## Referencias

- Hosono, Akio (2001), "Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC) and the Free Trade Area of the Americas (FTAA): Possibilities of Trans-Pacific Cooperation." Saavedra-Rivano, *Neantro*, Akio Hosono, and Barbara Stallings (eds.) (2001).
- Kuwayama, Mikio (1993), "Regionalización abierta de América Latina para su adecuada inserción internacional." *Documento de trabajo* (No.20). UN-ECLAC.



# La regionalización de la educación superior en América Latina y el Sureste de Asia: experiencias contrastadas

PABLO HENRI RAMÍREZ

Realizó sus estudios de licenciatura en Periodismo y Comunicaciones en la Universidad Ming Chuan, gracias a una beca de estudios del gobierno de Taiwán, República de China. Obtuvo su maestría en Estudios Contemporáneos de Asia por la Universidad de Ámsterdam y su doctorado en Estudios Tailandeses por la Universidad de Chulalongkorn, gracias a una beca de investigación otorgada por la Embajada Real de Tailandia en México.

Desde el 2015 hasta finales de Julio de 2017, trabajó como Coordinador de Investigación en la Universidad de Bangkok, donde estuvo a cargo de la negociación de los acuerdos de colaboración y la movilidad académica con otras instituciones de educación superior, tanto de Asia como de Europa y América Latina. De agosto del 2017 a diciembre 2018 fue Coordinador de Internacionalización en la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, desarrolló estrategias de movilidad académica y docente, colaboración e investigación inter-institucional y el reconocimiento de créditos y títulos en la región de América Latina y el Caribe. En 2019 y principios de 2020 se desempeñó como asesor del Subsecretario de Educación Básica en la Secretaría de Educación Pública de México en donde participó en el diseño de las estrategias nacionales de educación inclusiva y de educación inicial. Desde abril del presente año es asesor político a cargo de los temas de educación y desarrollo en la embajada de Nueva Zelanda en México.

---

## Resumen

Este artículo analiza y compara los procesos de regionalización de la educación superior en dos territorios opuestos del mundo. Por un lado el Sureste de Asia y por el otro América Latina y el Caribe. Ambas regiones han buscado crear su espacio común de educación superior desde la década de los años 90. Sin embargo, obtener el reconocimiento de títulos y créditos universitarios ha sido un camino tortuoso, a causa de las diferencias políticas y culturales entre los países de ambas regiones, así como por la falta de un interés verdadero por parte de las universidades y de los gobiernos locales para facilitar los procesos de reconocimiento.

## Palabras clave:

Regionalización, Educación Superior, Sureste de Asia, América Latina, Política educativa.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.84.101>

---

## A regionalização da educação no nível superior da América Latina e o Sudeste da Ásia: experiências contrastadas

### Sumário

Esse artigo procura analisar e comparar os processos da regionalização da educação no nível superior em duas regiões contrárias no mundo. Por um lado o Sudeste da Ásia e pelo outro a América Latina e o Caribe. As duas regiões tem procurado criar um espaço comum em educação superior desde a década dos anos 90, porém, obter o reconhecimento dos títulos e créditos universitários tem sido um caminho torturante a causa das diferenças políticas e culturais entre os países das duas regiões, assim como também pela falta dum verdadeiro interesse por parte das universidades e dos governos locais por facilitar os processos de reconhecimento.

### Palavras-chave

Regionalização; Educação no nível superior; Sudeste da Ásia; América Latina; Política educativa.

---

## The regionalisation of Higher Education in Latin America and South-East Asia: Contrasting Experiences

### Abstract

This study consists in analysing and comparing the processes of regionalisation of two opposite higher education areas of the world: on one side, South-East Asia; on the other side, Latin America and the Caribbean. Both regions have sought the creation of a common space of higher education since the '90s; nevertheless, obtaining the recognition of academic degrees and credits has been a difficult quest, due to the political and cultural differences between countries of the two areas, as well as the universities and local governments' lack of true interest to ease the processes of recognition.

### Key words

Regionalisation; higher education; South-East Asia; Latinoamerica and the Caribbean; educative politics.

## La regionalización de la educación superior

En las últimas décadas, las políticas de educación superior han pasado de ser objeto reservado a los gobiernos nacionales a decisiones tomadas en pos del beneficio de una región u organización regional. En Europa, el Proceso de Bolonia ha sido fundamental para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior lo que ha permitido la libre circulación de estudiantes, personal académico y la colaboración para la creación y diseminación del conocimiento a través de estructuras de títulos comunes y transferencia de créditos (Gornitzka, 2010; Ravinet, 2008). Sin embargo, esto no ha sido un ejercicio exclusivo de Europa, existen esfuerzos similares en la creación de estructuras de títulos comunes de educación superior en África (Hoosen, Butcher y Njenga, 2009), América Latina (Verger y Hermo, 2010) y Asia Oriental (Knight, 2012). Este fenómeno del “regionalismo de la educación superior”, ha sido definido como “un proyecto político de creación de región que involucra al menos a una autoridad estatal, ya sea nacional, supranacional o internacional, quien a su vez designa y delimita la región geográfica del mundo a la que se extienden las políticas de educación superior creadas” (Chou y Ravinet, 2015: 368). Estas políticas de educación superior regionales ponen de lado la diversidad regional para enfocarse en la movilidad intrarregional y el reconocimiento de títulos para que las plantas docentes, los estudiantes y el conocimiento creado en las universidades puedan competir en el mercado mundial de la educación superior.

En este artículo, compararemos y analizaremos dos ejemplos de regionalismos de la educación superior para entender cómo surgen y se institucionalizan las ideas políticas del regionalismo de la educación superior en dos partes del mundo totalmente distintas. Para llevar a cabo este ejercicio, se seleccionaron el Sureste asiático y América Latina, dos regiones que han intentado llevar a cabo sus propios procesos de regionalización de la educación superior a través de lo que se ha llamado “la exportación del Proceso de Bolonia”. Esta idea argumenta que los desarrollos llevados a cabo con el Proceso de Bolonia en Europa beneficiaron no solo al sector de la educación superior, si no que desencadenaron intereses políticos en otras áreas de la dimensión regional. Por lo tanto, el Proceso de Bolonia puede verse como un actor para la cooperación en políticas de educación superior para Europa (Huisman, Aldeman, Hsieh, Shams & Wilkins, 2012). A pesar de que esta es una definición euro-centrista que ve a la difusión de las políticas de educación superior como unidireccional y todo poderosa es verdad que se han llevado a cabo procesos similares en otras partes del mundo y en las dos regiones que nos interesan. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que tanto en América Latina como en el Sureste de Asia, los desarrollos regionales se han llevado a cabo de manera endógena a cada región, tomando en cuenta las particularidades de cada una de ellas y sus formas de hacer las cosas. Para este trabajo se rastrearán y compararán los marcos de ideas de cada región para entender cómo surgen y evolucionan las ideas del regionalismo de la educación superior en América Latina y en el Sureste de Asia. Esto nos permitirá saber si la tesis sobre exportación del Proceso de Bolonia es una de las varias explicaciones posibles sobre el entusiasmo de crear espacios comunes de educación superior en otras partes del mundo fuera de Europa.

## Creando el espacio común de educación superior en el Sureste asiático: la ASEAN Way educativa

Desde el principio los gobiernos de las naciones del Sureste asiático ponen énfasis en que la cooperación política regional debe de ir acompañada por la cooperación en temas educativos. De hecho, poco después de que la Oficina de la UNESCO en Asia y el Pacífico fuese establecida en Bangkok en 1961, se creó la Organización de Ministerios de Educación del Sureste de Asia (SEAMEO por sus siglas en inglés) en 1965 para promover la cooperación regional en las áreas de educación, ciencia y cultura. De manera similar, poco después del lanzamiento de la Asociación de Estados del Sureste de Asia (ASEAN por sus siglas en inglés) en 1967, se crean las reuniones ministeriales de educación de la ASEAN (ASED por sus siglas en inglés). Sin embargo, este foro rápidamente quedó inactivo, dejando a SEAMEO la cooperación intergubernamental en cuestiones de política educativa hasta la fecha (Dang, 2012).

En este primer periodo de integración regional en el sureste asiático sobresalen dos características. Primero, la educación superior no se destacó como una de las prioridades de la política educativa dentro del esquema más amplio de la cooperación política, fue simplemente algo que se añadió de manera natural a los acuerdos. En segundo lugar, los esfuerzos para implementar un regionalismo educativo propio a la ASEAN se centraron en establecer primero las infraestructuras políticas necesarias para poder organizar a los diferentes estados y sus ministerios dejando en un segundo plano el contenido sustantivo de las políticas educativas regionales.

No es hasta principios de la década de 1990 que se nota un cambio notable enfocado en la conformación de un espacio común de educación superior en el sureste asiático. Durante esa década, dos organismos regionales jugaron un papel fundamental en la profundización de la cooperación educativa en la región aunque, cada uno de ellos representa una idea política diferente de cómo se entiende el regionalismo de la educación superior en esa parte del mundo. El primero de estos dos organismos es la Red de Universidades de la Asociación de Naciones del Sureste de Asia (AUN por sus siglas en inglés) que fue establecida en 1992 en Bangkok, Tailandia, y que tiene

como misión coordinar las actividades en treinta instituciones emblemáticas de educación superior de la región. La AUN gestiona una variedad de redes de investigación y becas de movilidad entre las mejores universidades de cada país miembro de la ASEAN. Todas las instituciones miembros están invitadas a participar en los proyectos y deciden caso por caso si se involucran o no. Las actividades de AUN también incluyen a países no pertenecientes a la ASEAN como lo son Japón, China y Australia. Cabe mencionar que AUN no es un organismo independiente, sino uno de los muchos organismos sectoriales de los ministerios de educación de los miembros de la ASEAN. Sin embargo, la estructuración organizacional de AUN promueve una idea política específica de lo que la región espera de su regionalismo de educación superior: se trata de establecer redes específicas en cada disciplina entre los investigadores y alumnos de las mejores universidades de la región.

El segundo organismo regional responsable del desarrollo de un espacio común de educación superior en el sureste asiático es el Centro Regional de Educación Superior y Desarrollo de la SEAMEO (RIHED por sus siglas en inglés). La membresía actual de SEAMEO y ASEAN son las mismas, con la excepción de Timor Leste, que no es miembro de la ASEAN todavía. Al día de hoy, SEAMEO permanece fuera del marco institucional de la ASEAN. Desde que fue establecido por los ministros de SEAMEO en Bangkok en 1993, el RIHED ha trabajado en desarrollar 5 áreas objetivo, todas orientadas a fomentar el “acceso, la excelencia y la sinergia en la educación superior para el desarrollo regional”. Originalmente creado y establecido en 1970 en Singapur, la idea de RIHED surgió de una colaboración conjunta entre la UNESCO, la Asociación Internacional de Universidades y la Fundación Ford. El RIHED trabaja una idea política diferente a la de la AUN ya que entiende el regionalismo de la educación superior del Sureste de Asia como una cooperación entre actores gubernamentales con poderes para decidir y adoptar políticas y objetivos sectoriales. Tanto AUN como RIHED han encabezado iniciativas y proyectos de educación superior que incluyen programas de movilidad estudiantil, reconocimiento de créditos y títulos, y marcos de garantía de calidad tanto de universidades como de programas.

A partir de 2005, el regionalismo de la educación superior en el sureste asiático volvió a transformarse ya que los gobiernos de la región impulsaron activamente políticas de cooperación en sus políticas nacionales de educación superior. Este renovado interés por la cooperación regional nace de las cada vez mayores preocupaciones por la “dimensión externa” del Proceso de Bolonia (Zgaga, 2006), es decir, por el interés político en promover el Proceso de Bolonia como modelo de cooperación regional en políticas de educación superior en otras partes del mundo.

La singularidad de la cooperación regional en educación superior en la ASEAN puede ser explicada a través del legado histórico de la región. Desde la creación de los estados nación que conforman la ASEAN, la cooperación política se ha caracterizado por la informalidad, la no injerencia en los asuntos nacionales, la consulta sin confrontación y la creación de consenso como el principal modo de toma de decisiones, en lo que se conoce como la ASEAN Way (Koga, 2010). Este método de cooperación es único en la región y ha permeado a las políticas educativas, como se han visto en los casos de

la AUN y en el RIHED, la cooperación en educación superior se lleva a cabo mediante la creación plataformas para intercambios constructivos entre sus miembros y generar consensos no vinculantes (Dosch, 2011). Esta manera de trabajar juntos es muy diferente a la forma en la que se llevó la integración europea en materia de educación superior. En Europa, de manera general, se establecieron instituciones supranacionales independientes y se adoptaron normas vinculantes en una variedad de sectores.

Este enfoque exclusivo a la ASEAN refleja la preferencia general de los estados miembros participantes para evitar cualquier posible combinación de poderes de toma de decisiones entre los funcionarios estatales y los representantes de la ASEAN. En este contexto, es sorprendente que a mediados de los años 2000, surgiera la idea y el acuerdo de crear un espacio común de educación superior en el sureste de Asia.

En 2007, la ASEAN anunció que el año 2015 sería la fecha límite para la creación de la Comunidad Económica de la ASEAN. Este compromiso político obligó a las otras dos áreas de cooperación fuera del ámbito económico de la ASEAN a avanzar en la cooperación de sus respectivos sectores. Estas áreas son la cooperación sociocultural y la cooperación en asuntos de seguridad. El área sociocultural decidió utilizar el discurso del conocimiento y su énfasis en el rol que juega la educación en el crecimiento económico, la competencia internacional y la cohesión social para avanzar en la creación del espacio común de educación superior de la ASEAN. Ya que dado el papel sociopolítico de la educación superior y su impacto socioeconómico en los países miembros, hubiese sido imposible no integrar a la educación en la idea de una comunidad económica en el sureste de Asia.

Este discurso del conocimiento marcó el comienzo de la posibilidad de establecer un espacio común de educación superior en la región. De igual forma, salieron a la luz los problemas que esto conllevaría para mantener la ASEAN Way en el ámbito educativo. La ASEAN le pidió al RIHED que realizara un ejercicio de mapeo de iniciativas regionales de educación superior que pudiesen proporcionar “un análisis sobre obstáculos, oportunidades y la relevancia de la ASEAN como una plataforma regional de cooperación e integración educativa” (Yavaprabhas, 2010: 10).

Presentado en 2008, este informe reveló que el Proceso de Bolonia fue solo una de varias iniciativas regionales bajo consideración de la Unión Europea para la creación del espacio común de educación superior europeo (SEAMEO RIHED, 2008). Además, el informe advirtió explícitamente que el enfoque general del proceso de Bolonia debía de evitarse debido a las “dudas y sospechas existentes entre los países del Sureste de Asia” (SEAMEO RIHED, 2008: 82).

Esto llevó a los estados miembros de la ASEAN a replantearse su idea del regionalismo de educación superior en el Sureste de Asia para incluir las normas específicas y la cultura de cada país a fin de lograr implementar una idea transnacional como lo es la creación de un espacio común de educación superior en la región (Jetschke, Acharya, De Lombaerde, Kastumata y Pempel, 2015 : 23). De esta manera, los instrumentos existentes como la AUN y el RIHED han usado el discurso del conocimiento como el escudo que les permite poner a la educación superior como motor económico y social



de la región guardando siempre las diferencias entre los estados y los múltiples actores involucrados.

Este reconocimiento de las diferencias de cada país, nos permite entender el espacio común de educación superior del Sureste de Asia como una multiplicidad de medidas y estructuras de gobernanza regionales en el ámbito de la política de educación superior de la región. Del mismo modo, la ASEAN Way inculcó los principios de no interferencia en los asuntos nacionales y la consulta sin confrontaciones, lo que finalmente condujo al establecimiento de 2 plataformas distintas para la cooperación en políticas de educación superior: el Centro Regional de Educación Superior y Desarrollo de la Asociación de Ministerios de Educación del Sureste de Asia (el RIHED) y la Red de Universidades de las Naciones del Sureste de Asia (la AUN) estas dos plataformas trabajan de manera paralela y enfocada a las necesidades individuales de sus miembros sin confrontarse los unos con los otros. Finalmente, el discurso del conocimiento, al destacar la importancia de los sectores de la educación para el avance colectivo de las sociedades y naciones, ayudó a que los estados de la región crearan el espacio común de educación superior en el Sureste de Asia. Este discurso del conocimiento fue el gancho que permitió que la cooperación en políticas de educación superior se hiciera factible en una región donde la no intervención era el método normativo de operación. Esto ha llevado a la creación de programas de movilidad y reconocimiento de títulos entre las mejores universidades de la región así como a la creación de marcos de calidad de programas e instituciones reconocidos por todos los países del Sureste Asiático. Ahora veamos como se ha llevado el proceso de regionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe.

## ENLACES: la frustración latinoamericana y caribeña por crear un espacio común de educación superior en la región

En América Latina desde la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), de 1996, en la Habana, Cuba se empezaba a hablar de la necesidad de crear un espacio común de educación superior en la región. Sin embargo, no es hasta la CRES 2008 de Cartagena de Indias, Colombia, que se declara la intención de lograr una integración regional y la internacionalización de la educación superior a través de la consecución del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES).

De acuerdo con el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), ENLACES es ‘una plataforma regional para la movilización y articulación de acciones concretas de cooperación académica solidaria que promuevan el conocimiento de las características, tendencias y problemas de la Educación Superior en la región; el diálogo entre los actores institucionales con miras a la consolidación de una agenda de consenso encaminadas a la superación de nuestras deficiencias y la promoción de una Educación Superior inclusiva, de calidad y pertinente; el apoyo a los procesos de reforma y/o fortalecimiento de los sistemas nacionales y de las instituciones de Educación Superior y la divulgación de informaciones vinculados a esos procesos’ (IESALC-UNESCO, 2008).

El anuncio de la creación de ENLACES fue una de las resoluciones más importantes de la CRES 2008. Sin embargo, poco o nada se ha avanzado en torno a la creación de un verdadero espacio común de educación superior en América Latina y el Caribe. Uno de los factores importantes de este fracaso ha sido la falta de apoyos económicos por parte de los gobiernos y las universidades de la región. En efecto, este proyecto busca ser una plataforma de promoción de la “cooperación académica solidaria” sur-sur lo cual requiere de financiamiento importante por parte de todos los Estados para lograr una educación superior inclusiva, de calidad y pertinente así como poder ofrecer una oportunidad de movilidad estudiantil en la región más desigual del mundo. Desgraciadamente, las crisis económicas mundiales y locales que han azotado a la región desde 2007 han imposibilitado

que los Estados inviertan de manera adecuada a la creación del ENLACES.

A pesar del fracaso que ha representado ENLACES desde 2008, existen intentos de conformar espacios comunes de educación superior regionales en América Latina y el Caribe y en este artículo nos centraremos en dos de ellos, el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias de los Estados Partes del MERCOSUR y Estados Asociados y el Programa de Cooperación e Integración Universitaria de la UDUAL.

El Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias de los Estados Partes del MERCOSUR y Estados Asociados se creó en 1998 por los 4 países de MERCOSUR, (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay), así como Bolivia y Chile como países asociados para lograr el reconocimiento de títulos universitarios emitidos en cada país en las áreas de agronomía, ingeniería y medicina. Estas carreras fueron escogidas por los países participantes para responder a las necesidades de los Estados de contar con profesionales formados en áreas económicas importantes para la región (Perotta, 2012).

El desarrollo de este proceso de acreditación tuvo muchas singularidades pues en lugar de procurarse una agencia acreditadora supranacional, cada país designó a una agencia local como su agencia nacional para que sea esta la que lleve los procesos de acreditación de las carreras en las universidades interesadas en participar. No obstante, los parámetros y procedimientos de la evaluación son comunes a todas las agencias acreditadoras y fueron aprobados por los ministros de educación de todos los países participantes (Ramírez Didou, 2019).

El éxito del programa ha sido importante, a los 6 países fundadores se les ha sumado Venezuela y, a nivel de programas, se han incluido las carreras de arquitectura, enfermería y odontología. Gracias a este sistema se han fortalecido los lazos entre aquellos encargados de los procesos de aseguramiento de la calidad en los países participantes y esto ha ayudado a que exista un mejor entendimiento de los procesos de evaluación de los programas educativos seleccionados. Sin embargo, este no es el único intento de crear un espacio común de educación superior en América Latina y el Caribe.

El 23 de enero 2018, en las instalaciones de la rectoría de Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se firmó el Programa de Cooperación

e Integración de las Universidades de América Latina y el Caribe (PCIU-UDUAL). Este programa busca el reconocimiento automático de créditos y títulos universitarios en las carreras de administración, enfermería, filosofía, física, ingeniería civil, matemáticas y química entre las universidades participantes. El grupo piloto de 10 universidades que firmaron este acuerdo son, además de la UNAM, la Universidad de Guadalajara (UDG), la Universidad de Panamá (UP), la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), la Universidad Nacional de San Juan (UNSI), la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), la Universidad Pontificia Católica del Perú (PUCP), la Universidad de la Habana (UH), la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP) y la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG).

Este acuerdo es un paso importante porque tiene un alcance regional de toda América Latina y el Caribe. Hasta este momento se han realizado a cabo reuniones de trabajo entre los decanos de cada carrera participante para decidir cómo se llevarán a cabo los procesos de movilidad de estudiantes y docentes. Sin embargo, es tiempo de que se saque la convocatoria para empezar a mover estudiantes entre las universidades participantes y ver qué influencia tendrá este programa en los estudios de posgrado de las generaciones futuras. También es necesario que se inviten a más universidades a participar en el programa e ir aumentando la selección de carreras participantes para, poco a poco, ir expandiendo este pequeño núcleo de espacio común de educación superior en la región. Sería interesante ver si este mismo programa puede ser aplicado a las carreras de las universidades tecnológicas de América Latina y el Caribe pues representan a un importante número de instituciones de educación superior y, por ende, de estudiantes y profesionales.

Desgraciadamente, a pesar de las buenas intenciones de las universidades creando este tipo de proyectos, no podemos dejar de lado que para mantenerlos, es necesario contar con importantes apoyos económicos y la financiación en educación superior no es una de las prioridades presupuestales de los gobiernos de la región. Cabe destacar sin embargo, que el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias de los Estados Partes del MERCOSUR y Estados Asociados cuenta con el respaldo de los gobiernos participantes ya que consideran que las carreras que participan en el programa son de vital importancia para sus economías y, es probable, que para poder sobrevivir y expandirse el Programa de Cooperación e Integración de la UDUAL deba de buscar una alianza con los gobiernos nacionales de los países participantes para crear un fondo que permita la movilidad de estudiantes y docentes así como la cooperación y la investigación conjunta.

## Conclusión

Como se ha visto en este trabajo, tanto el Sureste de Asia como América Latina y el Caribe intentan crear sus espacios comunes propios en educación superior para garantizar una educación de calidad, inclusiva y que beneficie al desarrollo de sus regiones. Sin embargo, a pesar de las diferencias entre las regiones a nivel de tamaño, población, idiomas, sistemas educativos y culturas, ambas regiones pueden aprender de las experiencias de la otra a la hora de formar su espacio común de educación superior.

América Latina y el Caribe pueden analizar cómo funciona la ASEAN Way, esa manera de consultar sin confrontación y el consenso como el principal modo de toma de decisiones para así, sin vulnerar la autonomía universitaria, lograr avanzar en la inclusión de más universidades y carreras en sus programas de regionalización. Además, es posible conformar un organismo supranacional que, en conjunto con los ministerios de educación de la región y las universidades, sienta las bases para la acreditación de programas y universidades latinoamericanas y caribeñas. La acreditación sería voluntaria por parte de las universidades y garantizaría el poder participar en los programas de regionalización establecidos.

La red de Universidades del Sureste de Asia y el Grupo de Ministerios de Educación del Sureste de Asia pueden aprender cómo se han creado acreditado los programas e instituciones en el contexto del Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias de los Estados Partes del MERCOSUR pues sienta bases comunes dejando la acreditación a las acreditadoras locales, sin meterse en los asuntos internos de cada país e institución.

Así, dos regiones opuestas geográficamente tienen problemas y necesidades similares. La cooperación entre ellas debería de ser más cercana ya que tenemos más en común que de diferente.



## Referencias

- Chou, M.-H., & Ravinet, P. (2015). The rise of “higher education regionalism”: An agenda for higher education research. In H. De Boer, D. Dill, J. Huisman, & M. Souto-Otero (Eds.), *Handbook of higher education policy and governance* (pp. 361–378). Palgrave: Basingstoke.
- Dang, Q. A. (2012). The Bologna process goes east? From “third countries” to prioritizing inter-regional cooperation between the ASEAN and EU. In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, & L. Wilson (Eds.), *European higher education at the crossroads: Between the bologna process and national reforms* (pp. 763–783). Dordrecht: Springer.
- Dosch, J. (2011). Southeast Asia: ASEAN and the challenge of regionalism. In M. K. Connors, R. Davidson, & J. Dosch (Eds.), *The new global politics of the Asia Pacific* (2nd ed., pp. 121–139). London: Routledge.
- Gornitzka, Å. (2010). Bologna in context: A horizontal perspective on the dynamics of governance sites for a Europe of knowledge. *European Journal of Education*, 45, 536–548.
- Hoosen, S., Butcher, N., & Njenga, N. K. (2009). *Harmonization of higher education programmes: A strategy for the African Union*. *African Integration Review*, 3(1), 1–36.
- Huisman, J., Adelman, C., Hsieh, C.-C., Shams, F., & Wilkins, S. (2012). Europe’s Bologna process and its impact on global higher education. In D. K. Deardorff, H. de Wit, J. Heyl, & T. Adams (Eds.), *The SAGE handbook of international higher education* (pp. 81–100). Thousand Oaks, CA: Sage.
- IESALC-UNESCO (2008). CRES 2008. Recuperado de [www.unesco.org/ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=pt](http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=pt)
- Jetschke, A., Acharya, A., De Lombaerde, P., Katsumata, H., & Pempel, T. J. (2015, April). Roundtable: Studying Asian and comparative regionalism through Amitav Acharya’s work. *International Relations of the Asia-Pacific*, 26, 1–30.
- Knight, J. (2012). A conceptual framework for the regionalization of higher education: Application to Asia. In J. N. Hawkins, K. H. Mok, & D. E. Neubauer (Eds.), *Higher education regionalization in Asia pacific* (pp. 17–35). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Ravinet, P. (2008). From voluntary participation to monitored coordination: Why European countries feel increasingly bound by their commitment to the Bologna process. *European Journal of Education*, 43, 353–367.
- Koga, K. (2010). The normative power of the “ASEAN way”: Potentials, limitations and implications for east Asian regionalism. *SJEEA*, 2010, 80–95. Winter.
- Perotta, D. (2012). La integración regional de la educación superior en el MERCOSUR en el marco de la orientación general del bloque y la tensión entre un modelo solidario y otro competitivo: el caso de los programas regionales de acreditación de carreras de grado (del MEXA al ARCU-SUR, 1998-2008), Tesis para la obtención del grado de magister, FLACSO Argentina.
- Ramirez Didou, P. (2019) Acreditación internacional de la calidad en la educación superior: Pendientes y proyectos regionales en América Latina’, en: Comas, Javier: *La Internacionalización de la Educación Superior una apuesta y una oportunidad del presente*, Colección Documentos ANUIES, Universidad Autónoma de México.
- SEAMEO RIHED. (2008). *Harmonisation of higher education: Lessons learned from the Bologna process*. Bangkok: Author.
- Verger, A., & Hermo, J. P. (2010). The governance of higher education regionalisation: Comparative analysis of the Bologna process and MERCOSUR-Educativo. *Globalisation, Societies and Education*, 8, 105–120.
- Yavaprabhas, S. (2010, May 10–11). SEAMEO RIHED and the progress towards a common space of higher education in Southeast Asia. Paper presented at the Regional Workshop on Educational Cooperation in East Asia Summit Countries, Jakarta, Indonesia.
- Zgaga, P. (2006). *Looking out: The Bologna process in a global setting. On the “external dimension” of the Bologna process*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.

# Asimetrías y consolidación progresiva de los intercambios académicos entre México y Japón, siglo XXI

GERARDO TANAMACHI CASTRO\*  
SYLVIE DIDOU AUPETIT\*\*

\* Maestro en Estudios de Asia y África en el Colegio de México.

\*\* Investigadora del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional y miembro de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), red temática del CONACYT.

---

## Resumen

Este artículo presenta una panorámica de los intercambios universitarios entre Japón y México. Analiza los indicadores de movilidad estudiantil y convenios para identificar las asimetrías y las características de una cooperación académica emergente, simbólicamente importante pero todavía en ciernes en el ámbito de las IES.

## Palabras clave

Cooperación académica; movilidad estudiantil; convenios; educación superior; México-Japón.

---

## Assimetria e consolidação progressiva nos intercâmbios acadêmicos entre México e o Japão no século XXI

## Sumário

Em esse artigo se apresenta uma panorâmica dos intercâmbios no nível superior entre o Japão e o México. Se analisam os convênios e os indicadores de mobilidade estudiantil para identificar as assimetrias e as características duma cooperação acadêmica emergente e simbolicamente importante, mas que ainda está começando no âmbito das IES.

## Palavras-chave

Cooperação acadêmica; mobilidade estudiantil; convênios; educação no nível superior; México-Japão.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.84.102>

---

# Assymetries and continuing consolidation of the academic exchanges between Mexico and Japan in the XXI century

## Abstract

This article presents a panorama of the university exchanges between Mexico and Japan. It analyzes the student mobility and conventions to identify the asymmetries and characteristics of an emerging academic cooperation, which is symbolically important, but still in process as part of the higher education institutions field.

## Key words

Academic cooperation; Student mobility; Student conventions; Higher education; Mexico-Japan

## Introducción

Las instituciones de educación superior (IES), en el mundo, experimentaron presiones para internacionalizarse, en las pasadas tres décadas (Vavrus & Pekol, 2015: 5). Para responder a ellas, conformaron redes de transmisión o co-producción de conocimientos. Ejecutaron proyectos de diplomacia cultural para elevar la comprensión mutua entre culturas diferentes. Sobre todo, apoyaron la movilidad estudiantil.

Aunque el intercambio académico entre México y Japón no es significativo cuantitativamente para ninguna de las dos contrapartes, para México, esos vínculos académicos son de los más fuertes entre los que mantiene con una nación asiática. Igualmente, la relación con México es de las más importantes entre las que estableció Japón con los países de América Latina. En este artículo, consideraremos que ese intercambio es indisoluble de la relación bilateral entre las dos naciones. Está influido por las políticas públicas, los recursos con los que cuentan los participantes, los acuerdos suscritos y los obstáculos acarreados por las asimetrías crecientes entre los niveles de desarrollo entre ambos países. En este orden de ideas, cabría preguntarse si cualquier cooperación académica entre un país más desarrollado (como Japón) y uno menos desarrollado (como México) genera desigualdad.

Plantaremos que una modalidad sobresaliente de la internacionalización de la educación es la movilidad, entendida como el desplazamiento temporal de miembros de una comunidad académica a otra, con un propósito educativo específico (Quiroz, 2013: 59-60). Se lleva a cabo por iniciativas individuales o se rige conforme con lo dispuesto en los acuerdos bilaterales entre IES. Nuestra hipótesis es que la presión y los estímulos asociados a la internacionalización de las IES en México y en Japón han redundado en la proliferación de acuerdos de intercambio académico. Sin embargo, las IES con más experiencia en la movilidad internacional tienen mayores posibilidades de aprovechar estos acuerdos. En los demás casos, los obstáculos económicos, políticos y culturales tienden a imponerse. Por otro lado, dado el respaldo que obtienen las IES japonesas del gobierno y del sector privado, su capacidad de negociación rebasa la de las mexicanas. Así, en México, los acuerdos son provechosos principalmente para la carrera profesional de los individuos participantes mientras que, en Japón, los beneficios se extienden al desarrollo institucional de las IES.

Presentaremos, en este artículo, un estado del arte de las investigaciones existentes en cada país sobre las movidades internacionales, en general y entre México y Japón. Examinaremos el intercambio académico entre IES de ambos países, situándolo en el marco de su relación bilateral global. Identificaremos los recursos con los que cuentan los participantes y especificaremos los perfiles disímiles de los establecimientos académicos involucrados.

## La cooperación académica y la movilidad México-Japón: un tema con baja visibilidad

Numerosas investigaciones han versado sobre la internacionalización de las IES. *La Comparative and International Education Society*, en 2014, último año en el que clasificó la bibliografía revisada por tema, reportó 73 referencias en el rubro “Internationalization and Study Abroad” (CIES, 2015: S2).

En Japón, la Japan Student Services Organization (JASSO) realiza estudios anuales sobre los estudiantes extranjeros en Japón y los japoneses en otros países. El Ministry of Education, Culture, Sports, Science



and Technology (MEXT) registra los acuerdos de movilidad académica suscritos por las IES japonesas. En la investigación académica, las revistas *Hikaku Kyōikugaku Kenkyū*, publicada por la Japan Comparative Education Society desde 1974,<sup>1</sup> y la *Ibunkakan Kyōiku*, editada desde 1987, por la *Intercultural Education Society of Japan* atienden con frecuencia el tema. Esa última dedicó sus números 5 (1991), 13 (1999) y 48 (2018) a los estudiantes en el extranjero. Por su parte, desde 2007, la Universidad de Kioto especializó su revista *Kaigai Ryūgaku no Tebiki* en los estudios en el extranjero.<sup>2</sup> Entre 1955 y 2005, 800 textos concierne- ron a los estudiantes japoneses en el extranjero (Tsuboi, 2006). Más de la mitad data de los noventa. Versan, principalmente, sobre los japoneses en Estados Unidos y los asiáticos en Japón, los conflictos culturales y de comunicación y las políticas públicas. En los últimos quince años, las publicaciones sobre internacionalización abordaron los problemas de las universidades japonesas para internacionalizarse (Yonezawa, 2010), las dificultades para que aumente el número de japoneses que estudian en otros países (y el desequilibrio con el número de estudiantes extranjeros en Japón) (Ota, 2011) y los cambios en las políticas de internacionalización (Ota, 2012). Reflexionaron sobre la diversificación de los destinos y orígenes de los estudiantes (Rodríguez, 2013), la compatibilidad de los sistemas educativos de otros países con el de Japón (Shimauchi, 2014), el impacto a largo plazo de los estudios en el extranjero (Tanaka, 2010). Como temas supeditados, estudiaron el rol del lenguaje para la multiculturalidad y la internacionalización (Sugimura, 2015), el aumento de estancias muy cortas en el extranjero (Shinmi y Ota, 2018) y los debates sobre las habilidades que requieren los estudiantes para desempeñarse profesionalmente en un ambiente global (Abe, *et al.*, 2018).

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) coordinó dos encuestas de movilidad estudiantil internacional.<sup>3</sup> García y Chapa (2016) integraron una revisión bibliográfica sobre las motivaciones de los estudiantes internacionales mexicanos al seleccionar una universidad destino. Además, estudios de caso sobre la internacionalización de las IES enfatizaron el papel de programas innovadores.

En contraste, la bibliografía sobre la movilidad estudiantil y la cooperación académica entre Japón y México es reducida. En México, Didou (1998) ana-

lizó la cooperación científica y tecnológica japonesa en México y Barajas (2002) la técnica y cultural. Recientemente, otros estudios versaron sobre los servicios específicos que los japoneses consumen o contratan en las universidades mexicanas, tales como los cursos de español o las prácticas de vinculación con empresas (Didou, 2019: 163-164). Se hicieron estudios de caso sobre las IES mexicanas, públicas y privadas, que consolidaron su cooperación con Asia, estudiando las modalidades y experiencias de colaboración con Japón (Ramírez Bonilla, coord., 2017 y 2019). Finalmente, la Red sobre Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC) subió a su página web entrevistas a especialistas de las relaciones México-Japón y a estudiantes mexicanos con experiencias de movilidad a dicho país.<sup>4</sup> En Japón, Tanaka *et al.* iniciaron un proyecto etnográfico, en 2018, sobre las experiencias de los becarios japoneses en México, con soporte del Ministerio de Educación de Japón. Ochiai (2019) describió la cooperación entre la Universidad Hitotsubashi y el Colmex, ubicando su relevancia en la cooperación internacional de la primera institución.

En suma, aunque los temas de movilidad estudiantil y de internacionalización estén instalados en las agendas nacionales de investigación de ambos países, como tópicos generales, su visibilidad es mucho menor cuando están referidos a la relación bilateral entre México y Japón.

## La progresiva consolidación de un tejido de cooperación académica

La historia de las relaciones diplomáticas y comerciales entre México y Japón repercutió siempre en las actividades académicas y científicas. El viaje a Yokohama en 1874 de una comisión mexicana para la observación del tránsito de Venus, encabezada por Francisco Díaz Covarrubias, fue un precedente de la firma, en 1888, del *Tratado de Amistad, Comercio y Navegación* entre ambos países, el cual fue el primer acuerdo suscrito por Japón en términos de igualdad (Toda, 2012). En 1897, inició la migración de japoneses a México, con respaldo gubernamental. Se establecieron en México escuelas para los hijos de los migrantes a cargo de profesores japoneses y fueron enviados a Japón estudiantes mexicanos de padres



japoneses cuando ellos disponían de medios económicos suficientes (Ota Mishima, 1983: 35-93).

Las buenas relaciones entre México y Japón se mantuvieron a principios del siglo xx. En 1917, los gobiernos de México y Japón firmaron el *Convenio para el Libre Ejercicio de la Profesión de Médico, Farmacéutico, Dentista, Partero y Veterinario*, vigente hasta 1928. Aunque ningún mexicano viajó a Japón al amparo de este acuerdo, decenas de especialistas japoneses ejercieron en México y transmitieron sus conocimientos a compatriotas suyos residentes en el país.<sup>5</sup> El gobierno mexicano invitó en 1919 al bacteriólogo Hideyo Noguchi a Yucatán, para combatir la fiebre amarilla (Toda, 2013: 305-306). En los años siguientes, el biólogo Eizi Matuda y el director de teatro Seki Sano se mudaron a México (Toda, 2013: 147-148, 294-298). José Juan Tablada y Manuel Gamio visitaron Japón, así como seis estudiantes y un profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1930 (Uscanga, 2011a: 159-171).

La Segunda Guerra Mundial interrumpió esta dinámica, pues México le declaró la guerra a Japón en 1942. No obstante, en los cincuenta, se reanudó con mayor fuerza. Aunque los vínculos entre ambos países se restablecieron de manera oficial hasta 1952,<sup>6</sup> en 1951, el físico Hideki Yukawa, galardonado con el premio Nobel en 1949, visitó México para asistir a los festejos de los 400 años de la fundación de la UNAM.<sup>7</sup> En 1954, los gobiernos de México y Japón firmaron un convenio de cooperación cultural.<sup>8</sup> Esa consolidación de la cooperación académica fue, además, concomitante a la expansión de la industria japonesa a nivel mundial. Empresas como Marubeni, Mitsui, Itochu,<sup>9</sup> Telares Toyoda y Laboratorios Takeda se establecieron en México. En 1958, la *Japan External Trade Organization* (JETRO) instaló una oficina en este país (Toda, 2013: 198-211 y 229-236). Japón empezó a contribuir a la cooperación internacional, después de adherirse al plan Colombo<sup>10</sup> en 1954 (Uscanga, 2011b: 85). Para coordinar los esfuerzos de la industria privada japonesa en dicha cooperación, en 1959, fundó la *Association for Overseas Technical Cooperation and Sustainable Partnerships* (AOTS), con el apoyo del *Ministry of International Trade and Industry* (MITI).<sup>11</sup>

Durante los sesenta, Mitsubishi, Sumitomo<sup>12</sup> y Nissan invirtieron en México. La primera planta de producción que esta última empresa construyó fuera de Japón fue instalada en Cuernavaca (Toda, 2013: 217-228). A finales de la década, México se convirtió en beneficiario de las acciones de cooperación internacional de Japón (Embajada del Japón en México, 2016: 8) y ambos países firmaron un primer tratado comercial (Castañeda, 2000: 120). El Colegio de México (Colmex) y la UNAM crearon centros de estudios asiáticos. El Colmex contó con el apoyo del Proyecto Mayor Oriente-Occidente, patrocinado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Ota Mishima, 1975: 363-364).

En 1971, inició el Programa Especial de Intercambio para Estudiantes y Becarios Técnicos, bajo la responsabilidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la *Japan International Cooperation Agency*<sup>13</sup> (JICA).<sup>14</sup> Originalmente con cien participantes de cada país al año, hasta la fecha, ha capacitado a más de 4,500 becarios.<sup>15</sup> En los años siguientes, las relaciones entre ambos países se fueron diversificando. El MEXT de Japón empezó a asignar becas a mexicanos para estudios de posgrado (Castañe-

da, 2000: 120). En 1977, el gobierno japonés donó alrededor de un millón de dólares para abrir el Liceo Mexicano Japonés (Toda, 2013:129-144). En 1980 se fundó la Asociación Japonesa de Estudios Latinoamericanos.<sup>16</sup>

Por su parte, en 1983, el gobierno japonés lanzó un plan para atraer a 100,000 estudiantes extranjeros en 2000. Sus objetivos eran fomentar la comprensión mutua con otras naciones, elevar el nivel educativo y de investigación de Japón y promover la formación de personal en los países en vías de desarrollo.<sup>17</sup> En ese contexto, en 1986, México y Japón firmaron un convenio sobre cooperación técnica (Didou, 2019: 164), y, ese mismo año, Japón se convirtió en el segundo socio comercial de México después de Estados Unidos (Castañeda, 2000: 120). En 1987, la Fundación Japón estableció una oficina en México.<sup>18</sup>

Desde finales de los ochenta, México se involucró activamente en organismos internacionales. En 1989, ingresó como miembro oficial del *Pacific Economic Cooperation Council* (PECC).<sup>19</sup> En 1994, firmó el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), convirtiéndose en un atractivo receptor de inversión extranjera, por sus privilegios de exportación a Estados Unidos y Canadá. Ese mismo año, se incorporó al foro *Asia-Pacific Economic Cooperation* (APEC)<sup>20</sup> (Ramírez, 2017: 13-14) y a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos<sup>21</sup> (OCDE).<sup>22</sup>

Ante este escenario, la Universidad de Guadalajara creó un Departamento de Estudios del Pacífico, y la de Colima un Centro Universitario de Estudios e Investigaciones sobre la Cuenca del Pacífico. Académicos de la UNAM y de El Colegio Mexiquense se sumaron a proyectos de investigación sobre dicha región del mundo, en la cual se ubica Japón (Ramírez, 2017: 14). En 1997, se formalizó el *Esquema de Apoyo a la Cooperación Sur-Sur entre México y Japón*, que incluía la instrumentación de proyectos de cooperación triangular (Uscanga, 2011b: 89).

Japón cumplió en 2003 con la meta de recibir 100,000 estudiantes extranjeros (Tsuboi, 2005: 1), y en 2008 lanzó un plan para hospedar a 300,000 en 2020. Este número representa aproximadamente el 10% de la matrícula inscrita en las universidades japonesas y equivale a alrededor del 5% de los estudiantes en movilidad internacional a nivel mundial.<sup>23</sup>

El gobierno japonés implementó programas para alcanzar ese nuevo objetivo, a través del MEXT y de su Japan Society for the Promotion of Science (JSPS). El primero fue el programa Global 30, lanzado en 2009, del

que se beneficiaron 13 universidades japonesas. Su objetivo fue favorecer la internacionalización de las instituciones participantes con el desarrollo de programas académicos en inglés.<sup>24</sup> El año siguiente, el Inter-University Exchange Project (Re-Inventing Japan Project) promovió el intercambio académico con determinados países o regiones del mundo y en ciertas disciplinas.<sup>25</sup>

En 2012, comenzó el Project for Promotion of Global Human Resource Development,<sup>26</sup> enfocado en la formación de recursos humanos capaces de enfrentar los retos de la globalización. A partir de 2014, este proyecto continuó en el programa llamado *Go Global Japan*.<sup>27</sup> Ese mismo año, el programa Global 30 se transformó en el Top Global University Project<sup>28</sup> e incluyó a 35 IES japonesas.<sup>29</sup>

Por otro lado, la larga historia de las relaciones entre México y Japón fue una motivación para firmar, en 2004, el Acuerdo para el Fortalecimiento de la Asociación Económica entre México y Japón (Kerber, 2006: 356-373). Esta asociación se fortaleció cuando México y Japón suscribieron su Asociación Estratégica Global en 2010 (Granados, 2016: 80). Como resultado, actualmente, se encuentran establecidas en México más de 1,200 empresas japonesas.<sup>30</sup>

Para alentar la cooperación académica entre ambos países, desde 2011, se han llevado a cabo cuatro Cumbres de Rectores México-Japón. Éstas han propiciado la firma de acuerdos entre instituciones educativas y el fortalecimiento de las colaboraciones. En la primera de ellas (Tokio, 2011), los participantes recomendaron “fomentar la cooperación entre las sociedades del conocimiento y garantizar el intercambio continuo de puntos de vista en temas de interés común y la promoción de la educación, la ciencia y la innovación”.<sup>31</sup> En la segunda (Guanajuato y Aguascalientes, 2014), destacaron los vínculos establecidos entre instituciones mexicanas y la Universidad de Chiba.<sup>32</sup> En la tercera (Hiroshima, 2017), discutieron principalmente la colaboración de triple hélice academia-industria-gobierno.<sup>33</sup> En la Cuarta (Ciudad de México, 2019), atendieron tópicos como la Sociedad 5.0, la contribución de las universidades a la sustentabilidad, los riesgos y peligros relacionados con los fenómenos naturales y el futuro de las universidades.<sup>34</sup>

Así, a pesar de la distancia, del moderado número de estudiantes que circulan entre uno y otro país, de sus desigualdades económicas, de sus diferencias culturales y de sus sesgos en la estructuración de políticas públicas, la relación bilateral entre México y Japón es

añeja y sólida. Recientemente, la importancia creciente de la industria japonesa en México ha confortado dicha tradición. Ahora, entre los beneficios esperados de la movilidad académica, no solo destacan la comprensión de una cultura distinta por parte de los participantes sino el mejoramiento de los perfiles profesionales y la creación de redes.

## El intercambio académico entre México y Japón: un flujo reducido

Según la JASSO (2019a: 1), en 2000, 64,011 estudiantes extranjeros estaban inscritos en IES japonesas. Alrededor del 14% lo hacía con algún tipo de beca del gobierno japonés y poco más del 2% recibía apoyo de su propio país. Más del 80% estudiaba con sus propios recursos. En 2018, dicha cifra llegó a 298,980 estudiantes, estando muy cerca de cumplirse la meta de los 300,000 estudiantes. Poco más del 3% era becado por el gobierno japonés y alrededor del 1% por su propio país. Más del 95% estudiaba con sus propios recursos. Del total, casi el 70% estudiaba en IES y el resto en escuelas de idiomas. El 94.4% de estos alumnos eran asiáticos y solo el 0.5% correspondía a latinoamericanos, entre ellos 315 mexicanos.

En contraste, el número de japoneses en el extranjero había disminuido: en 2010, eran 60,000 pero, en 2014, solo 54,000 (Ota & Watabe, 2018: 21). Según el MEXT (2019: 4), la OCDE reportó, en 2016, 55,969 estudiantes japoneses en el extranjero. La JASSO (2019b: 6) informó que el año siguiente había 105,301, o sea, casi el doble. En las fuentes consultadas no se proporciona una explicación sobre dicha discrepancia en los datos. Según JASSO, cerca del 63% del total viajó bajo las provisiones de algún acuerdo de intercambio académico. 63.5% hacia estancias menores a un mes. Alrededor del 37% estudiaba en el continente asiático y cerca del 27% en Estados Unidos o Cana-



dá. Los japoneses en América Latina<sup>35</sup> correspondían a menos del 1% del total.

En México, la encuesta *Patlani* de la ANUIES, en 2014-2015, registró 24,000 estudiantes en movilidad saliente y 15,608 en movilidad entrante y, en el ciclo siguiente, 29,401 y 20,322 respectivamente. En movilidad saliente, los principales países por orden de importancia fueron España, Estados Unidos y Francia. En movilidad entrante fueron Estados Unidos, Colombia y Francia (Maldonado, 2017: 17-31). Japón y México no fueron contrapartes significativas el uno para el otro.

Por otro lado, en su base de datos sobre los acuerdos bilaterales en los que participa Japón<sup>36</sup> en 2016, el MEXT refiere 168 acuerdos entre IES japonesas y mexicanas. Involucran 88 instituciones japonesas (36 públicas, entre ellas 30 nacionales y 52 privadas) y 52 mexicanas (36 públicas y 16 privadas). 69 acuerdos corresponden a universidades públicas japonesas, 58 de ellas universidades nacionales y 99 privadas. 105 convenios fueron celebrados con instituciones públicas mexicanas y 63 con privadas.

La Tabla 1 muestra las once instituciones mexicanas y japonesas con mayor número de acuerdos. En México, se aprecia una concentración de universidades con acreditaciones nacionales e internacionales.

Tabla 1. Instituciones mexicanas y japonesas con más acuerdos

Instituciones mexicanas	núm. de acuerdos	Instituciones japonesas	núm. de acuerdos
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	20	Universidad de Chiba	8
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)	15	Universidad Tecnológica de Nagaoka	7
Universidad de Guanajuato (UGTO)	13	Universidad Sophia	7
Universidad de Guadalajara (UDEG)	11	Universidad de Kansai Gaidai	5
Universidad de Monterrey (UEM)	8	Universidad Ritsumeikan	5
Colegio de México (COLMEX)	7	Universidad Prefectural de Aichi	4
Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG)	7	Universidad de Estudios Internacionales de Kanda	4
Universidad Iberoamericana (UIA)	6	Universidad de Kansai	4
Instituto Politécnico Nacional (IPN)	6	Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto	4
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	5	Universidad Internacional de Osaka	4
Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)	5	Universidad Tecnológica de Toyohashi	4

Fuente: Elaboración Gerardo Tanamachi, con información del MEXT ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/shitu/1287263.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shitu/1287263.htm) [recuperado el 11 de julio de 2019]).



En Japón, en cambio, los acuerdos con las siete antiguas universidades imperiales (las de Tokio, Kioto, Tohoku, Kyushu, Hokkaido, Osaka y Nagoya), que gozan de singular prestigio, son apenas 12. En la lista de las mejores universidades de Times Higher Education de 2016, esas siete universidades se ubican en los primeros diez lugares de su país. Las instituciones mexicanas que firmaron acuerdos con ellas son la UNAM, el Colmex, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la UAG, el ITESM, la Universidad de Guadalajara, el IPN y la Universidad de Sonora. Las otras tres IES en la lista del Times son el Instituto Tecnológico de Tokio, la Universidad Médica y Dental de Tokio y la Universidad Metropolitana de Tokio. Ninguna universidad mexicana ha firmado convenios con las primeras dos. Solo el Centro de Investigación Científica de Yucatán tiene un acuerdo con la tercera. Los demás acuerdos fueron suscritos con otros tipos de instituciones públicas o con universidades privadas.

En 2009, cuando el Ministerio japonés de Educación puso en marcha el proyecto Global 30 constituyó un núcleo de 13 instituciones: siete universidades públicas<sup>37</sup> y seis privadas: Keio, Sophia, Meiji, Waseda, Doshisha y Ritsumeikan.<sup>38</sup> En 2016, esas 13 IES tenían 32 acuerdos vigentes con IES mexicanas (menos del 20% de los acuerdos bilaterales). Cuando el Global 30 se transformó en el *Top Global University Project*, abarcó 37 universidades, incluyendo 14 privadas. A 13 de las instituciones participantes se les clasificó como *Top Type*, por sus posibilidades de ubicarse entre las mejores instituciones del mundo o porque ya se encontraban dentro de este selecto grupo. A las demás, se les ubicó en el rubro *Global Traction Type*: IES líderes en la globalización de la sociedad japonesa.

La única institución del programa Global 30 que no formó parte del nuevo proyecto fue la Universidad de Doshisha. Esta vez sí se incluyó a la Universidad de Hokkaido.<sup>39</sup> La Tabla 2 indica que menos del 40% de los acuerdos entre instituciones mexicanas y japonesas se enmarca en dicho programa y que 19 acuerdos fueron firmados con universidades Top Type.

Tabla 2. Instituciones participantes en el Top Global University Project

Nombre de la institución	Núm. de acuerdos
Universidad de Chiba ■	8
Universidad Tecnológica de Nagaoka ■	7
Universidad Sophia ▲ ●	7
Universidad Ritsumeikan ▲ ●	5
Universidad Tecnológica de Toyohashi ■	4
Universidad de Kyushu ■ ● ▼	3
Universidad de Hiroshima ■ ▼	2
Universidad de Tokio ■ ● ▼	2
Universidad de Nagoya ■ ● ▼	2
Universidad de Osaka ■ ● ▼	2
Universidad Keio ▲ ● ▼	2
Universidad de Waseda ▲ ● ▼	2
Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio ■	2
Universidad Ritsumeikan Asia Pacífico ▲	2
Universidad Meiji ●	2
Universidad Hosei ▲	2
Universidad Kwansei Gakuin ▲	2
Universidad de Kioto ■ ● ▼	1
Universidad de Tsukuba ■ ● ▼	1
Universidad de Hokkaido ■ ▼	1
Universidad de Tohoku ■ ● ▼	1
Universidad de Kumamoto ■	1
Instituto Tecnológico de Shibaura ▲	1
Universidad de Rikkyo (Universidad de San Pablo) ▲	1
Universidad de Kanazawa ■	1
Instituto Tecnológico de Tokio ■ ▼	0
Universidad Médica y Dental de Tokio ■ ▼	0
Instituto Tecnológico de Kioto ■ ▼	0
Universidad Soka ▲	0
Universidad de las Artes de Tokio ■	0
Universidad de Okayama ■	0
Universidad de Aizu ■	0
Universidad Toyo ▲	0
Universidad Internacional Cristiana ▲	0
Universidad Internacional de Akita ■	0
Universidad Internacional de Japón ▲	0
Instituto de Ciencia y Tecnología de Nara ■	0
Total	64

■ = Universidad pública

▲ = Universidad privada

● = Universidad participante en el programa Global 30

▼ = Universidad clasificada como Top Type

Fuente: Elaboración G. Tanamachi, con información del MEXT ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1360288.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1360288.htm) [recuperado el 11 de julio de 2019]).

No todos esos acuerdos bilaterales produjeron resultados. Según el MEXT, solo 100 de los 168 suscritos (menos del 60%) auspiciaron intercambios con 794 participantes: 334 en movilidad saliente desde México hacia Japón y 460 en sentido inverso.

En 2015, como parte del Inter-University Exchange Project, el gobierno japonés empezó a financiar programas de intercambio académico con universidades de América Latina. Seis de los ocho aprobados involucraron IES mexicanas.



Tabla 3. Participación de IES mexicanas en el Inter-University Exchange Project

Nombre del programa*	Instituciones japonesas involucradas	Instituciones mexicanas involucradas
1. Desarrollo mundial de un modelo de educación tecnológica a partir de los 15 años de edad en colaboración con México, base de producción del TLCAN	Instituto Tecnológico de Nagaoka Escuela Industrial Superior Especializada de Tsuruoka Escuela Industrial Superior Especializada de Ibaraki Escuela Industrial Superior Especializada de Koyama Escuela Industrial Superior Especializada de Nagaoka	UGTO UDEM UANL
2. Programa colaborativo transpacífico de formación de recursos humanos para contribuir a una seguridad social duradera	Universidad de Tsukuba	COLMEX
3. Programa de innovación para la vida post urbana	Universidad de Chiba	UNAM Universidad Autónoma de Aguascalientes Universidad Veracruzana UDEM Universidad Panamericana
4. Programa colaborativo de formación de recursos humanos en Ciencias y Humanidades para resolver los problemas globales a los que se enfrentan Japón y América Latina	Universidad de Tokio de Estudios Extranjeros Universidad de Tokio de Agricultura y Tecnología Universidad de Electrocomunicaciones	Universidad Autónoma Chapingo (UACH) UGTO UNAM IPN
5. Programa de intercambio educativo para la solución de los problemas que afectan la dignidad humana y la armonía, en el contexto de la migración y la coexistencia	Universidad Sophia Universidad Nanzan	UGTO UNAM UIA Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
6. Proyecto de formación de especialistas prácticos en las áreas de la alimentación, la agricultura y el medio ambiente en América Latina	Universidad de Agricultura de Tokio	UACH

\* Traducciones propias de los nombres en japonés de los programas.

Fuente: Elaboración G. Tanamachi, con información de la JSPS. ([https://www.jsps.go.jp/j-tenkairyoku/sentei\\_ji-gyo\\_h27.html](https://www.jsps.go.jp/j-tenkairyoku/sentei_ji-gyo_h27.html) [recuperado el 21 de octubre de 2019]).

## Conclusiones

Lo anterior muestra que el gobierno japonés mantiene una política pública de cooperación académica bastante estructurada, iniciada hace más de 35 años: ésta incluye la asignación de un presupuesto para apoyar proyectos específicos de internacionalización. Aunado a esto, la movilidad estudiantil de Japón es mucho mayor a la de México. Sin embargo, mientras que, en Japón, la movilidad entrante es superior a la saliente, en México sucede lo contrario.

El número de japoneses que estudian en México es comparable al de los mexicanos que estudian en Japón, lo que comprueba que México es un destino relativamente atractivo para los estudiantes japoneses. Pero, en términos cuantitativos, la movilidad estudiantil entre México y Japón es modesta, aunque Japón es un destino importante para los mexicanos que estudian en Asia y México uno relevante para los japoneses que estudian en América Latina.

Las universidades japonesas han firmado muchos acuerdos con la UNAM y el ITESM, mientras que las mexicanas han firmado relativamente pocos convenios con universidades japonesas con reconocimiento internacional o que participan en los programas gubernamentales de internacionalización de la educación superior. Las tres IES con mayor número de acuerdos con instituciones mexicanas (Chiba, Tecnológica de Nagaoka y Sophia) reciben financiamiento del Inter-University Exchange Project. Sin embargo, se ha registrado una actividad considerable en acuerdos que operaron al margen de estos mecanismos y una escasez de resultados notables, en algunos respaldados por los programas del gobierno japonés.

## Notas

1. <http://www.gakkai.ne.jp/jces/kiyou.html> (recuperado el 21 de octubre de 2019).
2. [http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/about/public/issue/ryugaku\\_tebiki](http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/about/public/issue/ryugaku_tebiki) (recuperado el 21 de octubre de 2019).
3. <http://patlani.anuies.mx/> (recuperado el 21 de octubre de 2019).
4. <http://www.rimac.mx>
5. <https://www.mx.emb-japan.go.jp/sp/guadalajara2014discurso.html> (recuperado el 21 de octubre de 2019).
6. [https://www.mx.emb-japan.go.jp/sp/linea\\_tiempo\\_3.html](https://www.mx.emb-japan.go.jp/sp/linea_tiempo_3.html) (recuperado el 21 de octubre de 2019).
7. [https://www.mx.emb-japan.go.jp/sp/anecdota\\_mayo\\_09\\_2016.html](https://www.mx.emb-japan.go.jp/sp/anecdota_mayo_09_2016.html) (recuperado el 21 de octubre de 2019).
8. [https://www.mx.emb-japan.go.jp/sp/linea\\_tiempo\\_3.html](https://www.mx.emb-japan.go.jp/sp/linea_tiempo_3.html) (recuperado el 21 de octubre de 2019).
9. <https://embamex.sre.gob.mx/japon/index.php/es/embajada/relacion-politica/120-relacion-politica-mx-jpn/historia-de-la-relacion-bilateral/318-historia-esp> (recuperado el 21 de octubre de 2019).
10. Organización intergubernamental establecida en 1950 por iniciativa de la Mancomunidad de Naciones, con el propósito de fortalecer el desarrollo económico y social de la región Asia-Pacífico.
11. <https://www.aots.jp/about/> (recuperado el 21 de octubre de 2019).
12. <https://embamex.sre.gob.mx/japon/index.php/es/embajada/relacion-politica/120-relacion-politica-mx-jpn/historia-de-la-relacion-bilateral/318-historia-esp> (recuperado el 21 de octubre de 2019).
13. Entonces llamada Overseas Technical Cooperation Agency (OTCA). Estableció una oficina en México en 1973.
14. <https://www.rimac.mx/movilidad-academica-en-la-relacion-mexicano-japonesa-en-la-posguerra-programa-especial-de-intercambio-para-estudiantes-y-becarios-tecnicos-jica-conacyt-de-1971/> (recuperado el 21 de octubre de 2019).
15. <https://www.gob.mx/amexcid/es/articulos/intercambio-de-estancias-tecnicas-de-alto-nivel-mx-jpn-un-puente-construido-con-la-experiencia-de-4-763-becarios?idiom=es> (recuperado el 21 de octubre de 2019).
16. <https://gakkai.jst.go.jp/gakkai/detail/?id=G00966> (recuperado el 21 de octubre de 2019).
17. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/007/gijiroku/030101/2-1.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/007/gijiroku/030101/2-1.htm) (recuperado el 21 de octubre de 2019).
18. <https://www.fjmex.org/v2/site/nota.php?id=265&sc=129> (recuperado el 21 de octubre de 2019).
19. Asociación propuesta por los primeros ministros de Japón y Australia, y fundada en 1980. Está conformada por comités nacionales integrados por individuos de círculos industriales, gubernamentales y académicos, y se dedica a promover la cooperación entre los países de la región Asia-Pacífico.
20. Foro multilateral establecido en 1989 para promover la integración y el crecimiento de la economía de la región Asia-Pacífico. Japón estuvo entre los países fundadores.
21. <https://www.oecd.org/centrodemexico/15aosdemexicoenlaocde.htm> (recuperado el 21 de octubre de 2019).
22. Organización intergubernamental con el propósito de fomentar el comercio y el desarrollo económico. Japón era miembro desde 1964.
23. <https://www.studyjapan.go.jp/jp/toj/toj09j.html> (recuperado el 21 de octubre de 2019).
24. [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/03/30/1383779\\_06.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/03/30/1383779_06.pdf) (recuperado el 21 de octubre de 2019).
25. <https://www.jsps.go.jp/j-tenkairyoku/> (recuperado el 21 de octubre de 2019).
26. <https://www.jsps.go.jp/aboutus/index2.html#enkaku> (recuperado el 21 de octubre de 2019).
27. <https://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/news/news.html> (recuperado el 21 de octubre de 2019).

28. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/26/09/1352218.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/09/1352218.htm) (recuperado el 21 de octubre de 2019).
29. <https://www.jsps.go.jp/english/e-tgu/selection.html> (recuperado el 21 de octubre de 2019).
30. <https://www.gob.mx/se/prensa/mexico-y-japon-se-comprometen-a-continuar-el-mejoramiento-de-su-ambiente-de-negocios> (recuperado el 21 de octubre de 2019).
31. <https://www.mx.emb-japan.go.jp/rectores2014sp.pdf> (recuperado el 21 de octubre de 2019).
32. <https://www.rimac.mx/las-primeras-dos-cumbres-de-rectores-mexico-japon-un-fomento-a-la-cooperacion-academica-bilateral/> (recuperado el 21 de octubre de 2019).
33. <http://www.rimac.mx/la-tercera-cumbre-de-rectores-mexico-japon-un-balance-preliminar-de-resultados/> (recuperado el 21 de octubre de 2019).
34. [https://www.mx.emb-japan.go.jp/itprtop\\_es/00\\_001873.html](https://www.mx.emb-japan.go.jp/itprtop_es/00_001873.html) (recuperado el 21 de octubre de 2019).
35. Bajo la categoría de América Central y del Sur, en la cual se incluye a México.
36. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/shitu/1287263.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shitu/1287263.htm) (recuperado el 11 de julio de 2019).
37. Se incluyó a las antiguas universidades imperiales, a excepción de Hokkaido con la cual el ITESM tiene un acuerdo. La séptima fue la Universidad de Tsukuba, institución con la que, en México, solo el COLMEX tiene un convenio.
38. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/1383342.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/1383342.htm) (recuperado el 11 de julio de 2019).
39. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1360288.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1360288.htm) (recuperado el 11 de julio de 2019).

## Referencias

- Abe, Hitoshi, *et al.* (2018). Gurōbaru Kankyō de Hagukumu Yottsu no Chikara: Ryūgaku Zengo ni Okeru Haken Gakusei no Konpitenshi Henka ni tsuite (Las cuatro capacidades que se deben cultivar en un ambiente global: acerca de los cambios en las competencias de los estudiantes enviados al extranjero antes y después de sus estudios en otros países). *Hitotsubashi Daigaku Kokusai Kyōiku Sentā Kiyō*, 9: 5-18.
- Barajas, Mónica (2002). *La cooperación técnica y educativa-cultural entre México y Japón de 1970 a 1994*. Tesina profesional. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Castañeda, Erica (2000). *Las relaciones culturales-educativas entre México y Japón: 1976-1994*. Tesina profesional. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Comparative & International Education Society (2015). CIES Bibliography 2014. *Comparative Education Review*, 59, S4: S1-S228.
- Didou, Sylvie (1998). Cooperación científica y tecnológica japonesa en México. *Comercio Exterior*, 48(2): 114-121.
- Didou, Sylvie (2019). La internacionalización de las universidades mexicanas hacia Asia del Este. ¿Una modalidad de cooperación Sur-Sur? *Perfiles Educativos*, XLI(163): 159-175.
- Embajada del Japón en México (2016). *Boletín informativo de la Embajada del Japón*, 3. Embajada del Japón en México.
- García, David Horacio y Sepúlveda, Patricia Rebeca (2016). Factores determinantes para los estudiantes internacionales en la selección de una universidad destino a través de la revisión de literatura: un preámbulo para el estudio de los estudiantes internacionales en México. *Política, Globalidad y Ciudadanía*, 2(3): 13-35.
- Granados, Ulises (2016). La relación México-Japón: más allá de la coyuntura económica. *Revista Mexicana de Política Exterior*, 108: 69-85.
- JASSO (2019a). *Heisei 30 Nendo Gaikokujin Ryūgakusei Zaiseki Jōkyō Chōsa Kekka* (Resultados del estudio sobre la situación de los estudiantes extranjeros matriculados en Japón en 2018). JASSO.
- JASSO (2019b). *Heisei 29 Nendo Kyōtei ni Motozuku Nihonjin Ryūgaku Jōkyō Chōsa Kekka* (Resultados del estudio sobre la situación de los estudiantes japoneses matriculados en el extranjero en 2017). JASSO.

- Kerber, Víctor (2008). El sol naciente de Vicente Fox. México y Japón 2000-2006. *Foro Internacional*, XLIII(1-2): 352-374.
- MEXT (2019). “Gaikokujin Ryūgakusei Zaiseki Jōkyō Chōsa” Oyobi “Nihonjin no Kaigai Ryūgakushū” nado ni tsuite (Acerca del “Estudio sobre la situación de los estudiantes extranjeros matriculados en Japón”, el “Número de estudiantes japoneses en el extranjero”, etc.). MEXT.
- Ochiai, Kazuyasu (2019). Transferencia intercultural de conocimientos: estrategia formal y comunicación sustantiva. En Didou, Sylvie, França, Thais y Padilla, Beatriz (eds.). *Geoestrategia de la internacionalización y espacialidad de las migraciones académicas*. UDUAL-CINVESTAV.
- Ota, Hiroshi (2011). Naze Kaigai Ryūgaku Banare wa Okotte iru no ka (¿Por qué se ha presentado un distanciamiento de los estudios en el extranjero?). *Kyōiku to Igaku*, 59(1): 68-76.
- Ota, Hiroshi (2012). Changes in Internationalization of Japanese Higher Education. *IAU Horizons*, 17: 26-27.
- Ota, Hiroshi y Watabe, Yuki (2018). Mapping Internationalization of Japanese Universities: Goals, Strategies, and Indicators. En *International Briefs for Higher Education Leaders*, 7. American Council on Education y The Boston College Center for International Higher Education.
- Ota Mishima, María Elena (1975). Ryuji Oki: Director, Japonés para hispanohablantes (reseña). *Estudios de Asia y África*, 3(29): 363-367.
- Ota Mishima, María Elena (1983). *Siete Migraciones Japonesas en México, 1890-1978*. El Colegio de México.
- Quiroz, Elena (2013). Internacionalización e interculturalidad; un reto para la educación superior. *Reencuentro*, 67: 59-64.
- Ramírez, Juan José (coordinador) (2019). *La internacionalización de las Instituciones de Educación Superior privadas mexicanas*. CINVESTAV/RIMAC/UNESCO.
- Ramírez, Juan José (coordinador) (2017). *La internacionalización en las Instituciones de Educación Superior mexicanas. Experiencias de vinculación con Asia del Pacífico*. RIMAC/CONACYT/CINVESTAV.
- Rodríguez, Juan David (2013). Educación universitaria en Japón: políticas para la atracción de estudiantes extranjeros. *Mundo Asia Pacífico*, 2(3): 59-66.
- Shimauchi, Sae (2014). Gurōbaru Jinzai Ikusei to Daigaku no Kokusaika ni Kansuru Ikkōsatsu. *Yokohama Shiritsu Daigaku Ronsō Jinbun Kagaku Keiretsu*, 66(1): 109-126.
- Shinmi, Yukiko y Ota, Hiroshi (2018). “Super-Short-Term” Study Abroad in Japan: A Dramatic Increase. *International Higher Education*, 94: 13-15.
- Sugimura, Miki (2015). Roles of Language in Multicultural Education in the Context of Internationalisation. *Education Studies in Japan: International Yearbook*, 9: 3-15.
- Tanaka, Kyoko (2010). *Nihon Ryūgaku 30 Nengo -Raten Amerika Shushinsha no Jirei Kenkyū-* (30 años después de estudiar en Japón. El caso de la investigación sobre los latinoamericanos). Hiroshima Daigaku Ryūgakusei Kyōiku.
- Toda, Makoto (traductor). Historia de las Relaciones Mexicano-Japonesas (traducción del *Nichiboku Kōryūshi*), tomos I (2012) y II (2013). Artes Gráficas Panorama.
- Tsuboi, Tsuyoshi (2005). Ryūgakusei Chōsa kara Mieru Mono -Komadai Ryūgakusei 15 Nenkan no Dōkō- (Lo que se aprecia en las investigaciones sobre los estudiantes en el extranjero. Las tendencias durante 15 años de los estudiantes de la Universidad Komazawa en el extranjero). *Komazawa Daigaku Bungakubu Kenkyū Kiyō*, 64: 1-17.
- Tsuboi, Tsuyoshi (2006). Ryūgakusei Kenkyū Kanren Bunken Mokroku (1955-2005) (Catálogo de bibliografía relacionada con las investigaciones sobre los estudiantes en el extranjero, 1955-2005). *Komazawa Shakaigaku Kenkyū*, 64: 23-65.
- Uscanga, Carlos (2011a). México y Japón en los años treinta: los avatares del intercambio académico. *Revista Relaciones Internacionales de la UNAM*, 110: 159-171.
- Uscanga, Carlos (2011b). La cooperación triangular México-Japón. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 28: 83-93.
- Vavrus, Frances & Pekol, Amy (2015). Critical Internationalization: Moving from Theory to Practice. *FIRE: Forum for International Research in Education*, (2) 2: 5-21.
- Yonezawa, Akiyoshi (2010). Much Ado About Ranking: Why Can't Japanese Universities Internationalize? *Japan Forum*, 22 (1-2): 121-137.

# Estudios de Asia Oriental en el ámbito hispanoparlante: la apuesta de la Universidad de Málaga

MANUEL MONTALBÁN\*

MARÍA AUXILIADORA DURÁN\*\*

\* Profesor de Antropología Social en Estudios de Asia Oriental, Universidad de Málaga.

\*\* Profesora de Psicología Social en Estudios de Asia Oriental, Universidad de Málaga.  
Coordinadora del Título de Grado de Estudios de Asia Oriental, mención Corea,  
Universidad de Málaga.

---

## Resumen

El presente artículo parte de la idea general de que el concepto clásico de educación se ve profundamente afectado por la globalización contemporánea. Una de las más importantes expresiones de la globalización en el ámbito educativo es la internacionalización, sobre todo en la etapa de la formación universitaria. Así, las universidades de todo el mundo consideran la internacionalización un elemento privilegiado en sus planes de desarrollo y futuro.

Es en este contexto que entre las universidades españolas crece el interés por intensificar la internacionalización con universidades de Asia Oriental, sobre todo China, Japón y Corea del Sur. De igual modo, se ha ampliado y diversificado en los últimos años la oferta de formación de grado y posgrado al respecto en el territorio nacional, con iniciativas variadas. En el caso de la Universidad de Málaga, hemos apostado por la enseñanza de grado con intensificación en Corea, desde una perspectiva transversal que recoge un amplio programa de estrategias de internacionalización *at home* y movilidad internacional de docentes y estudiantes, entre universidades de los dos países, sin olvidar una fuerte vocación de diálogo ibero-latinoamericano.

La puesta en marcha del nuevo título de grado representó un salto cualitativo fundamental en la configuración de un espacio propio de colaboración e investigación para el desarrollo de los estudios coreanos en el ámbito hispanoparlante. Hemos querido vertebrar este esfuerzo en torno a los siguientes ejes: transdisciplinariedad, interculturalidad y triangulación Latinoamérica-España-Corea.

## Palabras clave

Globalización, Internacionalización de la educación, Estudios de Asia Oriental, Corea del Sur.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.84.103>

---

## Estudos da Ásia Oriental no âmbito hispanoparlante: A aposta da Universidade de Málaga

### Sumário

O presente artigo parte da idéia geral de que o conceito clássico de educação é profundamente afetado pela globalização contemporânea. Uma das expressões mais importantes da globalização no âmbito educativo é a internacionalização, principalmente na etapa de formação no nível superior. É assim que as universidades de todo o mundo consideram a internacionalização como um dos elementos privilegiados nos seus planos de desenvolvimento e de futuro.

Em esse contexto é que nas universidades da Espanha cresceu o interesse por intensificar a internacionalização com as universidades da Ásia Oriental, principalmente com as da China, o Japão e a Coréia do Sul. De igual modo, nos últimos anos se tem aumentado e diversificado, no território nacional e com iniciativas variadas, a oferta ao respeito do tema nos estudos de graduação e pós-graduação. No caso da Universidade de Málaga, a graduação apostou pelo ensino intensificado da Coréia desde uma perspectiva transversal que colheu um grande programa de estratégias de internacionalização *at home*, e um programa de mobilidade internacional de professores e alunos entre as universidades dos dois países, sem se esquecer da grande vocação do diálogo ibero-latinoamericano.

A implementação do novo título de graduação representou um salto qualitativo fundamental na configuração dum espaço próprio de colaboração e pesquisa para o desenvolvimento dos estudos coreanos no âmbito hispanoparlante. Se teve a intenção de articular esse esforço em redor dos seguintes eixos: transdisciplinariedade, interculturalidade e triangulação América Latina-Espanha-Coréia.

### Palavras-chave

Globalização; Internacionalização da educação; Estudos da Ásia Oriental; Coréia do Sul.

---

## East Asian Studies in the Spanish-speaking sphere: The University of Malaga case

### Abstract

This research is based on the idea that the classic concept of education is profoundly affected by the contemporary globalisation. One of the most important expressions of globalisation in the educative field is *internationalisation*, especially in the university stage. Thus, higher education colleges from around the world consider internationalisation as a privileged element in their development and future plans.

Spanish universities have a growing interest in this context, particularly, in strengthen internationalisation with East Asian universities, China, Japan and South Korea above all. In the same way, the offer of bachelor de-

gree and postgraduate degree education has been widened and diversified in the last years.

In the University of Malaga, we have ventured into the bachelor degree teaching with intensification in Korea, from a transverse perspective that takes a wide program of “at home” internationalisation strategies, and international mobility of teachers and students between colleges of both countries, and with a strong vocation of a Ibero-Latino America dialogue.

The launch of the new degree represented an essential qualitative step to the configuration of an own space of collaboration and research, destined to the Korean studies development in the Spanish-speaking sphere. We have wanted to support this effort around three axes: transdisciplinarity, interculturalism and Latino America-Spain-Korea triangulation.

#### Key words

Globalisation; Internationalisation of higher education; East Asian studies; South Korea.

## Globalización y educación superior

La globalización es un concepto polisémico hoy en día, que pretende designar un fenómeno histórico multidimensional de amplias resonancias, consecuencias y recorrido. En principio, se ha querido primar su carácter eminentemente económico y comercial, pero el avance tecnológico que ha acompañado, y vehiculado, a la globalización, así como el flujo consecuente de personas, ideas, artefactos varios, bienes y servicios, permite vislumbrar un proceso más amplio y diverso.

En realidad, la globalización tiene una historia más larga, que puede extenderse desde los inicios de la apertura de las rutas del Pacífico o en el siglo XVI hasta la actualidad, y que solo puede comprenderse en su historicidad, y no como expresión descontextualizada. Así, lo que Hausberger (2018) llama “globalización temprana” ya implicó a extensas regiones, como el este de Asia y México, y otros países latinoamericanos y España, como puerta para Europa, sin olvidar el papel del comercio portugués. Es en la globalización reciente que se condensan procesos de aceleración, solo intuidos hasta fechas recientes, con la regeneración continua de las TIC, que afectan intensamente las relaciones humanas y todo tipo de interacción económica, política, social, cultural, medioambiental, etc. (Rosenau, 2003).

También la educación está directamente implicada en estas transformaciones. Tiene un papel importante que jugar en estos procesos, pues, aunque el concepto clásico de educación se ve profundamente afectado por la globalización, la educación se convierte en puente necesario para atravesar estas nuevas fronteras, y herramienta esencial para afrontar los retos del nuevo orden global, más y nuevos conocimientos y habilidades, innovación, soluciones alternativas, etc. (Garratt, Phillips and Piper, 2003).

Una de las más importantes expresiones de la globalización en el ámbito educativo es la internacionalización, sobre todo en la etapa de la formación universitaria. Las universidades de todo el mundo consideran la internacionalización como un elemento privilegiado en sus planes de desarrollo y futuro. Las estrategias de internacionalización contribuyen a aumentar la visibilidad de las universidades en un marco competitivo para lograr mayor relevancia académica. La oportuna labor de internacionalización facilita también el establecimiento de redes plurinacionales de investigación y cooperación, así como la llegada de inversiones, y el incremento del número de estudiantes. De igual modo, las posibilidades de intercambio y movilidad académica de estudiantes, profesores y empleados, suelen relacionarse con la mejora de competencias globales respecto a la empleabilidad y adaptabilidad a escenarios de naturaleza multicultural.

## Movilidad académica

La movilidad académica no es exclusivamente una tendencia al alza entre las universidades de países occidentales. El número de estudiantes y profesores del área de Asia Oriental que participan en programas de educación superior en el extranjero ha crecido exponencialmente. Así, por ejemplo, algunos países que han asumido la globalización como una verdadera cuestión de Estado, como la República de Corea (Corea a partir de ahora en este texto), realizan importantes esfuerzos económicos, académicos y logísticos para ofrecer una gran variedad de opciones para enviar estudiantes al extranjero y atraer estudiantes foráneos (Kwon, 2013). En este sentido, están cambiando incluso las tendencias tradicionales de movilidad de países asiáticos hacia el ámbito anglosajón, y se buscan nuevos socios de intercambio, como es el caso de España, fundamentalmente considerada puente entre Europa y Latinoamérica.

A pesar de que se ha producido un retroceso consecutivo en el número total de estudiantes universitarios coreanos que realizan una estancia formativa en el extranjero entre 2012-2014, el país sigue representando uno de los puntos de origen más importantes para la movilidad académica internacional. Un informe de McKinsey & Company en 2013 achaca este descenso a la propia disminución de la tasa de natalidad y a los efectos económicos sobre la clase media del adelgazamiento de los cuadros intermedios de muchas corporaciones (Choi, Dobbs, Suh, Mischke, Chon, Cho, Kim, and Kim, 2013). Así, después de varios años en el top 3 de los países de origen de la movilidad estudiantil, solo por detrás de China e India, en 2013 cedió esta posición a Alemania. En concreto, los principales países de destino de los estudiantes coreanos son, en este orden, Estados Unidos (63,952), Japón (14,958), Australia (6,234), Gran Bretaña (4,752) y Canadá (4,685) (UNESCO, 2013). En los últimos años, se abren también otros destinos, fundamentalmente en el ámbito geoeconómico circundante y área del pacífico, como Nueva Zelanda y China-Hong Kong.

Por otra parte, la llegada de estudiantes internacionales a instituciones coreanas de enseñanza superior se ha elevado regularmente. El crecimiento total alcanzó el 7.6% en 2015 y el 14.2% en 2016, con un número total de 104,262 estudiantes. Estos datos recogen el aumento progresivo de estu-

diantes de Asia Central, del Sur, y Sureste, aunque esta progresión quede ensombrecida por sentimientos de discriminación y peor recibimiento y trato en comparación con estudiantes de otros países, según reflejan algunas investigaciones recientes (World Education Services, 2017). En concreto los países de origen mayoritarios de estos desplazamientos hacia universidades coreanas son China (34,513), Vietnam (2,548), Mongolia (2,129), Estados Unidos (1,355), Taiwán (1,286) e Indonesia (841) (UNESCO, 2013).

Por su parte, el sistema universitario español afirma estar implicado en una estrategia de internacionalización de los programas educativos, ofreciendo oportunidades de aprender y adquirir competencias para trabajar en entornos transnacionales, como habilidades lingüísticas y comunicativas, interculturales, habilidades para el trabajo en grupo, emprendimiento, liderazgo, entre otras (MECD, 2016). Sin embargo, podemos detectar algunos problemas para alcanzar un objetivo tan ambicioso, por ejemplo, el número inferior de estudiantes internacionales que deciden realizar sus estudios universitarios, de grado, máster o doctorado, en universidades españolas respecto a los datos de otros países desarrollados. Así, solo el 2.8% de los estudiantes en el sistema español eligen España para cursar sus estudios de grado o posgrado (ajenos a la movilidad temporal de uno o dos semestres), en contraste con otros países de su entorno, como el 4% en Italia o el 4.7 en Portugal (Michavila, Martínez & Merhi, 2015). Sin embargo, la universidad española es el principal emisor y receptor de estudiantes de movilidad temporal en Europa, consiguiéndose un balance positivo en los últimos años para la salida de estudiantes hacia el extranjero.

Precisamente, en 2017 se han cumplido treinta años del famoso programa de movilidad Erasmus, denominado en la actualidad Erasmus+, cuya aplicación se extenderá hasta 2020. En la convocatoria de 2014, 42,537 estudiantes de Educación Superior eligieron España para cursar su Erasmus, por delante de Alemania (32,871), Reino Unido (30,183), Francia (29,558) e Italia (21,564). España ocupa esta primera posición de manera ininterrumpida desde el año 2001. En estos 30 años del Programa Erasmus, España ha pasado de enviar 95 alumnos (año 1987) a casi 42,000 participantes (en 2014). Asimismo, se ha incrementado un 14.86% el número de estudiantes que realizó prácticas en empresas, lo que sitúa a España en el grupo de cabeza en este tipo de movilidad, por detrás solo de Alemania y Francia. Entre las razones para este liderazgo se esgrime la amplia oferta formativa, el interés por la lengua y la cultura, el estilo de vida, el clima y el gran atractivo turístico, condiciones que también son valoradas por los participantes no europeos de este tipo de intercambios (Pérez-Encinas, Howard, Rubley y De Witt, 2017).



DOSSIER

## El contexto español: estudios asiáticos en la Universidad de Málaga

Es en este contexto que entre las universidades españolas crece el interés por intensificar la internacionalización con universidades de Asia Oriental, sobre todo China, Japón y Corea, generándose una actividad intensa y cierta competitividad por establecer lazos y acuerdos interuniversitarios (Del Águila, Montalbán y Padilla, 2017). Los intercambios académicos entre Corea y España se centran en movibilidades recíprocas ligadas sobre todo a la enseñanza del idioma y a programas específicos dentro de convenios de colaboración interuniversitarios. Para España, Corea representa un socio minoritario todavía, pero emergente, en la estrategia de internacionalización, definiendo las autoridades españolas la educación en el país asiático como de calidad y orientada a las nuevas tecnologías. Concretamente, la movilidad correspondió en 2013 a 32 estudiantes de salida desde España y 81 estudiantes coreanos recibidos en universidades españolas (UNESCO, 2013). En general, para este tipo de movilidad se recurre a programas co-financiados por la Unión Europea y los países socios, que apoyan el intercambio de estudiantes y personal académico asociado a proyectos de colaboración en educación e investigación, promoviendo la internacionalización de las universidades y personal académico, incluyendo la posibilidad para los jóvenes de adquirir experiencia laboral o profesional temporal. Recientemente también, el Consejo de Ministros del gobierno español (1 de diciembre de 2017) ha autorizado la firma de un acuerdo con el gobierno de la República de Corea relativo a un programa de movilidad juvenil con el que se beneficiarán jóvenes de 18 a 30 años de ambos países, que podrán compaginar las vacaciones con la adquisición de conocimientos de la cultura del otro país (Gobierno de España, 2017).

La Universidad de Málaga (UMA, a partir de ahora) trabaja desde 2006 para convertirse en socio prioritario en el ámbito iberoamericano de universidades e instituciones coreanas. En 2010 este proyecto se concreta en un acuerdo con la Universidad Nacional de Incheon para construir canales fluidos de colaboración en proyectos

académicos, de investigación, de emprendimiento empresarial, etc. La mayoría de estas iniciativas se recogen en el marco del Campus de Excelencia Internacional Andalucía-TECH, que conformaron las Universidades de Sevilla y Málaga. Este nuevo espacio de intercambio permitió gestar una amplia colaboración entre ambas instituciones, orientada al desarrollo de actuaciones en el ámbito de la investigación y la transferencia de conocimiento, apostando ambas instituciones por la excelencia docente e investigadora, la internacionalización y la captación de talento. Ese espíritu común animó, entre otros objetivos, el desarrollo de seis titulaciones de grados conjuntas, junto a otras de especial interés para la especialización del campus de excelencia.

Si bien la mayor parte de su oferta formativa estuvo orientada al ámbito de carreras técnicas (Ingeniería de la Energía o Ingeniería en Electrónica, Robótica y Mechatrónica), tuvo cabida la propuesta de un título conjunto en Estudios de Asia Oriental que comienza su andadura en el curso 2011-2012. Este nuevo grado fue propuesto con una estructura que reconoce tres menciones de especialización para el alumnado: China, Japón y Corea. Las menciones están distribuidas en cuanto a docencia entre ambas sedes: China y Japón pueden cursarse en Sevilla, quedando emplazada en la UMA la mención Corea como colofón a las distintas iniciativas académicas y culturales precedentes. Esta mención aspira a capacitar a profesionales como intermediarios culturales entre el mundo de habla española y el mundo de los negocios, la cultura, las relaciones internacionales, etc. en Corea (Doménech, Montalbán, Llorente, Zurita, Kang, Botella & Chica, 2016).

Se ponía así de manifiesto el fuerte vínculo de la UMA con universidades coreanas, en especial con la Universidad Nacional de Incheon. Reflejo de este trabajo conjunto, en el año 2019 se ha celebrado el x Aniversario del inicio de esta apuesta común, uno de cuyos símbolos más destacados es la presencia de la Oficina Puente con Corea en la UMA, y de su equivalente por parte de la Universidad de Málaga en Incheon. La labor de ambas entidades está orientada a favorecer los intercambios académicos y culturales, desarrollando una labor de enlace entre ambos



países. En esta línea de difusión, y fruto del interés por lo intercultural, anualmente se ha venido celebrando la Semana de Corea, cuyo programa de actividades abarca tanto el contexto universitario como diversos espacios culturales de la ciudad. Estas iniciativas han aumentado el número de intercambios académicos UMA-Corea, sobre todo por parte de los estudiantes coreanos. De forma recurrente en estos años el número de estudiantes procedentes de y con destino a la Universidad Nacional de Incheon es el más elevado en los intercambios de movilidad que se producen entre la UMA y diversas universidades coreanas.

Centrándonos en la formación en Estudios de Asia Oriental, el Grado se ofertó por primera vez en el curso académico 2011-12, habiendo egresado en la actualidad cinco promociones. El alumnado a lo largo de estos años se ha mantenido estable en cuanto a la demanda de plazas, y suelen cubrirse todas las de nuevo ingreso en primero (en torno a 50 plazas anuales en el marco de la oferta de Distrito único de las universidades andaluzas).

La estructura del título recoge materias de formación básica, obligatorias, optativas de mención (aunque en la práctica funcionan como asignaturas obligatorias debido a la oferta de créditos a cursar) y optativas. En esta configuración es requisito para el alumnado cursar un itinerario específico, el cual incluye las asignaturas de idioma, junto a las obligatorias de mención y optativas correspondientes, para obtener cada una de las menciones. El total de créditos a cursar es de 240, quedando distribuidos del siguiente modo:

Tabla 1. Distribución de créditos ECTS del Plan de Estudios del Grado en Estudios de Asia Oriental según el tipo de materia

Tipo de materia	Créditos
Formación Básica	60
Obligatorias	48
Optativas	126
Trabajo Fin de Grado	6
Total	240

Fuente: Resolución 8230 BOE (jueves 13 de julio de 2017, número 166; Sec. III. p. 61516).

En la Tabla 2 se recogen, como ejemplo de un itinerario dentro del Grado conjunto, las diferentes asignaturas de la titulación estructuradas por módulos tras la modificación del plan de estudios de Graduado en Estudios de Asia Oriental según la Resolución del 31 de mayo de 2017 (Resolución 8230 BOE, jueves 13 de julio de 2017, número 166; Sec. III).

Tabla 2. Módulos y asignaturas del Grado en Estudios de Asia Oriental  
(Universidad de Sevilla/ Universidad de Málaga)

Módulo	Asignatura	Carácter	Créditos
Formación Básica	Arte y Estética en Asia Oriental	F	6
	Comercio y Relaciones Internacionales de Asia Oriental	F	6
	Economía Contemporánea de Asia Oriental	F	6
	Geografía de Asia	F	6
	Historia de las Religiones de Asia Oriental	F	6
	Historia Premoderna de Asia Oriental	F	6
	Literaturas Clásicas de Asia Oriental	F	6
	Mediación y Negociación Intercultural con Asia Oriental	F	6
	Modelos de Pensamiento en Oriente y Occidente	F	6
	Sistemas Políticos Contemporáneos de Asia Oriental	F	6
Idiomas	Coreano I (CO)	P	6
	Coreano II (CO)	P	6
	Coreano III (CO)	P	6
	Coreano IV (CO)	P	6
	Coreano V (CO)	P	6
	Coreano VI (CO)	P	6
	Coreano VII (CO)	P	6
	Coreano VIII (CO)	P	6
Optativas	Escénicas, Danza y Música en Corea (CO)	P	6
	Chamanismo, Naturaleza y Prácticas Religiosas (CO)	P	6
	Coreano para los Negocios (CO).	P	6
	Cultura Empresarial y Negociación en Corea (CO)	P	6
	Cultura Popular y Contemporánea en Corea (CO)	P	6
	Marcos de Innovación y Nuevas Tecnologías (CO)	P	6
	Medicina Tradicional y Salud en Asia Oriental (JA, CH, CO)	P	6
	Relaciones de España y Latinoamérica con Corea (CO)	P	6
Turismo e Intercambios Culturales y Educativos con Corea (CO)	P	6	
Prácticas Externas	P	18	
Sociedades y culturas	Economía de las Empresas Asiáticas y su penetración en España e Iberoamérica	O	6
	Historia Contemporánea de Asia Oriental	O	6
	Cultura Digital y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en Asia Oriental	O	6
	Economía y Finanzas de Asia Oriental	O	6
	Escrituras Contemporáneas de Asia Oriental	P	6
	Estética y Arte Coreanos (CO)	O	6
	Historia Moderna de Asia Oriental	P	6
	Literatura de Corea a Través de sus Textos (CO)	P	6
	Pensamiento y Religiones en Corea a Través de sus Textos (CO)	P	6
	Política y Geoestrategia en Corea (CO)	O	6
	Teorías del Diálogo y la Interculturalidad	O	6
	Turismo y Flujos Migratorios en Asia Oriental	O	6
Trabajo Fin de Grado	T	6	

Fuente: Adaptado de Resolución 8230, BOE (jueves 13 de julio de 2017, número 166) // Nota: F (Formación Básica); P (Optativas); O (Obligatorias); T (Trabajo Fin Grado) // CH: China; JA: Japón; CO: Corea.



Esta configuración de materias se orienta a lograr que el alumnado alcance competencias generales en el ámbito de los Estudios de Asia Oriental, al tiempo que permite focalizar el objeto de estudio en China/Japón/Corea a través del aprendizaje del idioma y del estudio de aspectos culturales, sociales, o económicos más específicos. Esa dualidad hace posible diferenciar la titulación de otras ofertas formativas que enfatizan la competencia lingüística o consideran algunas de estas menciones como una formación complementaria (estudiando el idioma coreano como segunda opción, o incluyendo algunas optativas vinculadas a Corea en la oferta general).

## Enfocando los estudios coreanos desde el mundo hispanoparlante

En definitiva, la puesta en marcha del nuevo título de grado representó un salto cualitativo fundamental en la configuración de un espacio propio de colaboración e investigación para el desarrollo de los estudios coreanos en el ámbito hispanoparlante. Podemos vertebrar este esfuerzo en torno a los siguientes ejes.

### Transdisciplinariedad

La puesta en marcha del Espacio Común Europeo de Enseñanza Superior conllevó una importante transformación de la oferta de los estudios universitarios tanto en su diseño formal y de nuevos contenidos metodológicos. Se conformaron redes interuniversitarias de reflexión sobre el estado del arte en cada disciplina y desde la administración educativa se animó la realización de Libros Blancos. En el caso de los Estudios de Asia Oriental existía ya alguna experiencia previa plasmada en la oferta de licenciaturas de segundo ciclo a las que se podía acceder desde estudios universitarios previos. Sin embargo, esta andadura no cristalizó en ningún Libro Blanco específico, sino que se asimiló al área de la enseñanza de las lenguas y sus culturas, desde la que, se apostaba por una orientación inclusiva de disciplinas que ayudaran a comprender el hecho diferencial nacional, y regional, y su inserción en un mundo globalizado, más allá de las materias de índole lingüística y literaria (Elizalde, 2007).

Así, los Estudios de Asia Oriental en España, organizados ya bajo la fórmula de grado y *master*, reflejan cuando menos una aproximación multidisciplinar con temáticas, además de naturaleza idiomática, relativas a historia, geografía, antropología, sociedad, arte y cultura, economía, comercio, ciencia política, relaciones internacionales, negocios, etc. Desde la puesta en marcha de la titulación de la UMA se han sucedido diferentes iniciativas de coordinación para conseguir alcanzar un paso más en la mera diversidad temática y diseñar iniciativas transdisciplinares, sobre todo a través de proyectos de innovación educativa y de investigación que afronten retos formativos y objetos de estudio de manera conjunta.

## Interculturalidad

En el título, considerándolo como ilustración privilegiada de *internationalization at home*, y siendo conscientes del papel fundamental que la movilidad académica, altamente incentivada en los estudios, tiene para nuestros alumnos, hemos apostado por una concepción avanzada de competencia intercultural que abarque actitudes, habilidades y conocimientos, que permitan evaluar, y responder con eficacia, a los requerimientos interpersonales, emocionales, educativos, organizacionales, derivados de la diversidad cultural. Queremos tener presente la recomendación de Dervin (2011) acerca de la idea extendida de enriquecimiento abstracto que supone cualquier experiencia de movilidad. El autor insta pues a trascender los discursos contradictorios y circulares sobre las relaciones entre movilidad académica, internacionalización e interculturalidad. Lo intercultural representa un desafío que apunta a transformar las ideas preconcebidas y las opiniones poco contrastadas acerca del otro. Se trata de un desafío para trascender el culturalismo rígido, que justifica la descripción multicultural, esencializando las diferencias culturales, y definiendo lo intercultural como viaje de ida y vuelta entre universos culturales cerrados.

De esta manera, se han desarrollado algunos proyectos empíricos para comprender mejor la experiencia de movilidad de nuestros estudiantes. Podemos destacar el proyecto de investigación “Building the Future: Korean Studies Postgraduate Program and Research Development at the University of Malaga”, financiado por The Academy of Korean Studies durante el periodo 2016-2019 (Seed Program for Korean Studies), que ha puesto de manifiesto la existencia de toda una serie de condiciones que determinan un aprovechamiento de estos desplazamientos académicos desde el punto de vista intercultural: nivel de conocimiento de la lengua en el país de destino, motivación para la estancia, búsqueda y apertura a contactos en destino, relaciones interpersonales derivadas, etc.

Recientemente se ha realizado también desde la UMA un estudio sobre la presencia de competencias interculturales en los planes existentes corroborando que en los casos analizados se prima el conocimiento sociolingüístico e instrumental, y el título conjunto de la Universidades de Sevilla-Málaga-Campus Andalucía TECH destaca por un perfil más centrado en las competencias interculturales (Del Águila, Montalbán y Padilla, 2017).

## Triangulación España-Latinoamérica-Corea

También al comienzo de la década del 2000 el interés internacional que desde España se mostraba hacia las emergentes economías del este asiático se reforzaba con la hipótesis de que el país ibérico pudiera asumir el papel de puente entre China, Japón y Corea, y los países latinoamericanos, fundamentado además en su inclusión en el marco común de la Unión Europea. Esta apuesta, más retórica que pragmática, ha mostrado diversas intensidades en sus formas de presentación a lo largo de estos años, dependiendo de los ciclos políticos y económicos, internos y en la cooperación iberoamericana, y en la actualidad necesita ser redefinida, sobre todo a partir de la constancia de datos macroeconómicos, y diplomáticos, que corroboran la potencia de alianzas regionales Asia-Pacífico, así como la relevancia de las relaciones bilaterales directas de los países latinoamericanos y de Asia Oriental.

Aun así el título ha optado por explorar estas opciones, incluyendo materias específicas, pero sobre todo a través del establecimiento de contactos e incorporación a redes interuniversitarias con instituciones latinoamericanas con oferta o intereses en los estudios asiáticos. Los intercambios y colaboraciones, en este sentido, han ido creciendo exponencialmente. Existen, por ejemplo, acuerdos triangulares que incluyen a la Incheon National University y a la Universidad Autónoma de Nuevo León. La UMA está integrada igualmente en el consorcio de universidades del *eSchool Program for Latin America* de la *Korea Foundation*. La presencia de investigadores de la UMA también es habitual en encuentros y foros en tierras latinoamericanas, ALADAA, WCAAS, EECAL, etc. Asimismo, desde la UMA se han organizado tres encuentros iberoamericanos de estudios coreanos bianuales, que han reunido a expertos de Corea, Latinoamérica y España, en torno a aspectos como colaboración y movilidad académica, interculturalidad, juventud y cambios sociales, etc.

De estas iniciativas se deriva la necesidad de redefinir el concepto de triangulación desde una perspectiva académica, pues es en esta dimensión que ofrece grandes posibilidades de construcción de un espacio común para enriquecer con perspectiva de futuro los estudios coreanos, no solo desde una perspectiva regional, histórica o de similitudes culturales entre España y Latinoamérica. Las sinergias despertadas evidencian la necesidad de combinar y compensar fortalezas y debilidades. España presenta un mapa académico en proceso de consolidación en la oferta de Estudios de Asia Oriental, y en particular en los estudios coreanos, por lo que a la UMA afecta. No obstante, la oferta continuada de los últimos años obliga también a explorar nuevos horizontes de inserción e influencia de la masa crítica generada, sobre todo teniendo en cuenta que las relaciones económicas, comerciales y culturales de España con Corea, aunque reflejan buenas expectativas, son poco significativas si las comparamos con las de algunos países latinoamericanos como Chile, Perú, Colombia o México. En Latinoamérica, sin embargo, y a pesar de las contrastadas tradiciones existentes en algunos países enraizadas en la historia de relaciones bilaterales y en la existencia de diáspora con flujos diversos, la oferta de educación superior formal especializada es bastante limitada.

## Retos comunes en el ámbito de los estudios coreanos

Prestando atención a la reciente implantación de los Estudios de Asia Oriental en las Universidades de Sevilla y Málaga son aún muchos los retos propios planteados. Entre otros hemos destacado como apuestas claras para su consolidación el desarrollo de propuestas de formación de posgrado específicas, avanzar en la identificación de trayectorias de empleabilidad del alumnado egresado y los vínculos con los potenciales empleadores, o la puesta en marcha de equipos multidisciplinares transnacionales que permitan afianzar líneas de investigación en este ámbito y fomenten la transmisión del conocimiento a la sociedad.

Para completar nuestro recorrido incluimos una mirada a otras latitudes. Así algunos de los retos que recoge el informe *Future Visions. Opportunities and Challenges of Korean Studies in North America* (2018), fruto de las jornadas organizadas por el Korea Program-Shorenstein APARC y cuyas conclusiones ha publicado la Universidad de Stanford, pueden ser generalizados a los estudios coreanos en España y al *status quo* de los estudios coreanos en general. Salvando la distancia que supone la ampliamente consolidada tradición de este ámbito en Estados Unidos, podemos asumir como propio el reto de desarrollar una narrativa compartida, interdisciplinar, con el fin de afirmar la relevancia de este ámbito de estudio para un público más amplio, siendo así que el futuro de los estudios coreanos descansaría en la transformación del apasionado y extendido interés en la cultura pop coreana en un interés académico duradero. Este interés suscitado por el nuevo contexto coreano ha contribuido a que la matriculación en cursos de coreano se haya incrementado notablemente en un entorno como el estadounidense, de reducido interés en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y destaca el hecho de que muchos de estos estudiantes no están vinculados a Corea por lazos familiares. Se nos ofrece así una figura similar a la encontrada en la Universidad de Málaga; sin embargo, este prometedor inicio se ve comprometido debido, en parte, al limitado número de horas de idiomas incluidas en los programas formativos de grado y a la ausencia de posgrados específicos, tanto vinculados al estudio de la lengua como de otras disciplinas.



Otro importante punto de confluencia con nuestro propio desarrollo como titulación es el inestimable apoyo continuado recibido de instituciones como la Korea Foundation. Junto a esta valoración positiva, podría apuntarse como una debilidad de la formación ofrecida la dependencia que conlleva, en especial para el aprendizaje del idioma, siendo necesario que esa inversión se mantenga a largo plazo y pueda traducirse en oportunidades para los estudiantes tanto de incrementar su nivel de coreano como de vivir una experiencia de inmersión cultural en Corea durante un período prolongado.

Desde una perspectiva más académica podríamos sumarnos a uno de los retos esenciales planteados en estas jornadas: propiciar un giro copernicano que posibilitara a los estudios coreanos avanzar desde un enfoque centrado en “qué podemos aprender sobre Corea” a otro que nos permita orientarnos a “qué podemos aprender de Corea” (y por qué no: “qué podemos aprender con Corea”) dando carta de naturaleza a la doble vía en los procesos de globalización. En este sentido, una aportación fundamental que pueden llevar adelante los coreanistas, en sus respectivas disciplinas de origen, se vincula a la puesta en cuestión tanto del eurocentrismo como del sinocentrismo, funcionando como antídoto frente a un entorno académico que toma la experiencia occidental como dogma, o tiende a asimilar China como equivalente de Asia Oriental en conjunto. La comunicación fluida con académicos coreanos y la estructuración de líneas de investigación conjuntas apoyaría el desarrollo de una comunidad académica crítica global en este ámbito de estudio.

A pesar de que en el ámbito de las ciencias sociales, Corea se valora como un entorno cuasi-experimental, reflejo de una modernidad condensada, la inercia académica y las tendencias de las principales publicaciones disciplinares suponen aún un cierto obstáculo al desarrollo de investigación autóctona en el marco coreano. La presión a colocar publicaciones en revistas de impacto también afecta este avance, pues resulta complejo desde este ámbito publicar en revistas destacadas de la propia disciplina de origen (a excepción del ámbito de gestión de empresas), manteniéndose la tendencia al crecimiento de las publicaciones en revistas consideradas de estudios de área.

En este sentido, consideramos que se hace necesario un diálogo más intenso entre investigadores y académicos de ambos lados del Atlántico, lo que puede desembocar en la actualización de las agendas empíricas y de debate sobre los estudios coreanos en los países hispanoparlantes. Temas sobre responsabilidad social, desarrollo humano y territorial, flujos migratorios, interculturalidad, incluso comparativas de afrontamiento de retos sociales en Corea y Latinoamérica, pueden sumarse a otros con más larga presencia, e ilustrar que la globalización no es únicamente un viaje de ida.

## Referencias

- Del Águila, A.R., Montalbán, F.M., y Padilla, M. (2017). Asian studies degrees and intercultural competence: The case of Spain, *KEDI Journal of Educational Policy*, 14:1, 45-58.
- Choi, W., Dobbs, R., Suh, D., Mischke, J., Chon, E., Cho, H., Kim, B., y Kim, H. (2013). *Beyond Korean style: Shaping a new growth formula*. McKinsey Global Institute, April. Disponible en <https://www.mckinsey.com/global-themes/asia-pacific/beyond-korean-style>
- Dervin, F. (2011). Introduction, En F. Dervin (Ed.) *Analysing the consequences of academic mobility and migration*. Cambridge, U.K.: Cambridge Scholars Publishing.
- Doménech, A.J., Montalbán, F.M., Llorente, F.M., Zurita, E., Kang, E.K., Botella, L.A., y Chica, P. (2016). We-Uri 2.0: Identities and Transcultural Mediations in Korea-Spain Academic Exchanges, *8th World Congress for Korean Studies*, 5-7 october, Center for East Asian Studies, University of Pennsylvania disponible en [http://congress.aks.ac.kr/korean/files/2\\_1478847096.pdf](http://congress.aks.ac.kr/korean/files/2_1478847096.pdf)
- Elizalde, M. D. (2007). La investigación sobre Asia y el Pacífico en España en el área de las ciencias humanas y sociales, *Anuario Asia Pacífico 2006*. Barcelona: CIDOB, Casa Asia y Real Instituto Elcano, 495-506.
- Future Visions. Opportunities and Challenges of Korean Studies in North America. Conference report December 2018 [en línea]. Stanford-Korea Program. Shorenstein APARC // Foundation Academia Platonica. Disponible en: <https://fsi.stanford.edu/publication/future-visions-opportunities-and-challenges-korean-studies-north-america>
- Garratt, D., Phillips, R. and Piper, H. (2003). Globalisation and its Impact Upon Education: prospects and challenges. *British Educational Research Journal*, 29: 441-449. doi:10.1080/01411920301840
- Gobierno de España (2017). *ACUERDO por el que se autoriza la firma del Acuerdo entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República de Corea relativo al Programa de movilidad juvenil*. Disponible en <http://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/referencias/Paginas/2017/refc20171201.aspx>
- Hausberger, B. (2017). *Historia mínima de la globalización temprana*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Kwon, K-S (2013). Government Policy and Internationalization of Universities: The Case of International Student Mobility in South Korea, *Journal of Contemporary Eastern Asia*, 12, 1, 35-47.
- MECD (2016). *Internationalization strategy*. Spanish Ministry of Education. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/EstrategiaInternacionalizaci-n-Final.pdf>
- Michavila, F., Martínez, J. M., & Merhi, R. (2015). *Comparación internacional del Sistema Universitario Español*. CRUE Universidades Españolas. Disponible en [http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Monograf%C3%ADas/Monografia\\_Web\\_Comparacion.pdf](http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Monograf%C3%ADas/Monografia_Web_Comparacion.pdf)
- Pérez-Encinas, A., Howard, L., Rubley, L., y De Witt, H. (2017). *The internationalisation of higher education in Spain*. Madrid: SEPIE.
- Resolución 8230 de 31 de mayo de 2017, conjunta de la Universidad de Sevilla y de la Universidad de Málaga, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Estudios de Asia Oriental (Grado conjunto de las universidades de Sevilla y Málaga). *Boletín oficial del Estado*, 13 de julio de 2017, núm 166, pp. 61516-61520 [Consultado el 26 Octubre 2019] Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2017/07/13/pdfs/BOE-A-2017-8230.pdf>
- Rosenau, J. (2003). *Distant Proximities: Dynamics Beyond Globalisation*. Princeton: Princeton University Press.
- UNESCO (2013). *Global Flow of Tertiary-Level Students*. Disponible en <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>

# Cooperación académica entre Corea del Sur y América Latina: el Programa e-School de la Fundación Corea y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación para la internacionalización educativa

JUAN FELIPE LÓPEZ AYMES \*  
RENATO BALDERRAMA SANTANDER\*\*  
ANA KAREN VELÁZQUEZ\*\*\*

\*CRIM-UNAM

\*\*CEA-UANL

\*\*\*CEA-UANL

*Este reporte fue realizado gracias al financiamiento de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC) Proyecto 293325 del Programa de Redes Temáticas, CONACYT, México.*

## Resumen

En este artículo se presenta la implementación, reestructura y evaluación del Programa e-School para América Latina auspiciado por la Fundación Corea para impulsar los estudios asiáticos y coreanistas en la región. Aquí se apunta al cambio de sede de la coordinación de California a Nuevo León como fundamental para el crecimiento del impacto del programa. A lo largo del texto se analiza cuáles han sido los principales aciertos de la e-School para conseguir estabilidad educativa en la impartición de sus cursos, el freno a la deserción escolar y el uso de una plataforma educativa de vanguardia que combina diversas herramientas para aprovechar de manera eficaz los recursos tecnológicos de la información en universidades latinoamericanas. A la vez, se reflexiona en torno a los retos que han sido superados desde el inicio del programa y en su transición, así como los que se presentan en la actualidad, en especial la cuestión del financiamiento. Asimismo, se aborda la importancia de la formación de espacios para establecer el intercambio de experiencias educativas entre alumnos y profesores del programa que contribuyan a la construcción de una comunidad de coreanistas latinoamericanos a través de los talleres internacionales, lo que permitiría incrementar entre las universidades del continente el interés por los estudios de Corea en distintos ámbitos.

## Palabras clave

Corea del Sur, América Latina, universidades, Programa e-School.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.84.104>

---

## Cooperação acadêmica entre Coréia do Sul e América Latina: o Programa e-School da Fundação da Coréia e o uso dos TIC para a internacionalização educativa

### Sumário

Em esse artigo se apresenta a implementação, reestrutura e avaliação do Programa e-School para a América Latina, patrocinado pela Fundação da Coréia para impulsar os estudos da Ásia e da Coréia na região. É mencionada a mudança da sede da coordenação de Califórnia a Nuevo León como base fundamental para o aumento no impacto do programa. Ao longo do texto se analisa quais tem sido os principais acertos da e-School para alcançar a estabilidade educativa ao ministrar seus cursos, no freio na deserção escolar, e no uso duma plataforma educativa moderna que misture diferentes ferramentas para aproveitar eficazmente os recursos tecnológicos da informação nas universidades da América Latina. Além disso, se reflete em redor aos desafios que foram superados desde o início do programa e na sua transição, assim como também os que se apresentam na atualidade, principalmente a questão do financiamento. Da mesma forma, se aborda a importância da formação de espaços para estabelecer o intercâmbio de experiências educativas entre os professores e os alunos que contribuíram, através dos cursos internacionais, à construção de uma comunidade latino-americana interessada na Coréia, razão que permite o crescimento, nas universidades do continente, do interesse pelos estudos da Coréia em distintos âmbitos.

### Palavras-chave

Coréia do Sul; América Latina; universidades; Programa e-School.

---

## Academic cooperation between South Korea and Latin America: The Korea Foundation e-School Program and the use of TIC for the educative internationalisation

### Abstract

This article presents the implementation, restructure and evaluation of the Korea Foundation e-School Program for Latin America, created to encourage the Asian and Korean studies in the mentioned region. The research focuses on the change of the coordination's headquarters from California to Nuevo León as an essential movement of the program growing impact. Here is also an analysis about which are the e-School program good choices to acquire educative stability in the implement of courses, the brake of school dropout, and the use of an advance education platform that combines different tools to make the most of technological information resources in Latin American universities. At the same time, here is a reflection about challenges that have been accomplished from the beginning of the program, during in its transition, and those that are present, especially the financial. Additionally, this research refers to the importance of the forma-

tions of spaces to establish the exchange of educative experiences between the program students and teachers, that contribute to the construction of a Korean-study community in Latin America, through international workshops that will allow to increase the interest in the diverse fields of Korean research, between universities of the continent.

#### Keywords

South Korea, Latina America, University, e-School program

## Introducción

La reciente y amplia presencia de Corea en el mundo ha detonado un incremento en el interés por conocer todo lo relacionado con ese país en áreas como política, economía y las relaciones internacionales, así como en su lengua, literatura, historia y cultura. Sin embargo, la mayoría de los países no tiene el personal especializado suficiente para satisfacer dicha demanda y Corea no cuenta con los recursos humanos y financieros para cubrirla a cabalidad. Para remediar la cuestión, la Fundación Corea (FC) creó en 2011 el Programa Global e-School, el cual es una estrategia de poder para la proyección internacional que consiste en la enseñanza y promoción del estudio de Corea en universidades públicas o privadas mediante cursos académicos virtuales en tiempo real a través de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC). Al igual que en los cursos tradicionales, los estudiantes tienen la responsabilidad de completar el programa temático y cumplir con las tareas y actividades establecidas por los instructores.

El Programa Global e-School fue establecido originalmente para cuatro regiones: Asia, Estados Unidos, Eurasia<sup>1</sup> y América Latina. Esta división regional permite resolver problemas en cuanto a la diferencia de husos horarios y, en algunos casos, la conveniencia de impartir cursos en un idioma accesible. Los cursos ofrecidos para el continente asiático se imparten desde Corea, pero no hay una universidad que coordine de manera centralizada el programa como en el caso de Estados Unidos y América Latina, sino que participan varias, de manera independiente, y cada una se vincula y administra directamente con los grupos de las universidades asiáticas receptoras.<sup>2</sup>

Por su parte, el e-School en Estados Unidos está conformado por un consorcio de universidades que conforman la llamada Big Ten Academic Alliance, que actualmente cuenta con 12 miembros.<sup>3</sup> El consorcio se coordina desde el Centro Nam de Estudios Coreanos de la Universidad de Michigan. En este sistema, la universidad desde donde se imparte la clase funge como anfitriona para que otras universidades del consorcio reciban el curso, los cuales se definen según aquellos ya existentes dentro de la malla curricular de dichas universidades, se parte del principio de colaboración en el que las instituciones participantes comparten sus recursos.

El Programa e-School para América Latina fue establecido bajo la coordinación del Centro de Estudios Coreanos de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA). Los cursos se impartían en inglés por profesores adscritos a esa universidad y otras también estadounidenses. En 2014 inició una nueva etapa al traspasar la coordinación al Centro de Estudios Asiáticos (CEA) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) en México. Desarrollaremos con detalle ese proceso más adelante.

El enfoque de la FC respecto al alcance del Programa Global e-School en las diferentes sedes regionales y sus objetivos ha variado. En su etapa inicial, la prioridad del programa era más bien asegurar la calidad de los cursos y de sus estudiantes, por lo que se solicitaba que fueran grupos de licenciatura en semestres avanzados o bien estudiantes de posgrado. Posteriormente, la prioridad fue alentar la masificación de los cursos y sus receptores para optimizar los recursos, lo cual implicaba reducir los criterios de selección y aceptar el registro de grupos principalmente de licenciatura, sin importar el avance alcanzado por los alumnos en sus respectivos estudios universitarios. Tales objetivos se han ajustado constantemente en la búsqueda de un punto intermedio entre calidad y cantidad que fuera satisfactorio y estimulante para todas las partes, esto es, para la Fundación, las universidades coordinadoras y las receptoras.

Como incentivo adicional, el Programa e-School estableció un taller internacional anual en el que se invitaron a los estudiantes más destacados de cada curso. El taller tiene el propósito de profundizar en algunos de los temas abordados en las materias impartidas durante el año transcurrido y propiciar una interacción directa y cara a cara entre los estudiantes y los profesores. Como resultado, los estudiantes incrementaron su interés por el estudio de Corea y, para el caso de América Latina, ha facilitado la formación de una incipiente red de coreanistas jóvenes. El primer Taller Internacional para América Latina se llevó a cabo en la UCLA y a partir del segundo, en México.

Desde su establecimiento, el Programa para América Latina ha mostrado una notable capacidad de adaptación en el proceso enseñanza-aprendizaje y este trabajo da cuenta del proceso organizacional y operativo, su dinamismo e impacto en varios ámbitos, desde la transmisión y acumulación de conocimiento respecto al este de Asia, hasta la formación de una red académica netamente latinoamericana enfocada en el estudio de Corea. También revisa las diferentes problemáticas a las que se ha enfrentado y los principales desafíos que todavía tiene por resolver.

## Trayectoria del Programa e-School para América Latina

El e-School para América Latina ha transitado por varias etapas marcadas por cambios en la coordinación, estrategias operativas y de administración. La primera etapa, que podríamos llamar de introducción, transcurrió de 2011 a 2014 y consistió en cursos impartidos por videoconferencia en inglés, pues estaba coordinado por la UCLA. Aunque la respuesta hacia el nuevo proyecto por parte de los colegas latinoamericanos fue aceptable y hasta cierto punto entusiasta, tuvo muchas dificultades ya que la FC establecía requisitos técnicos y cierta formalidad administrativa que hacían

inviabile la aceptación inmediata de las autoridades de las universidades potencialmente interesadas. Además, el idioma fue un factor importante ante un público estudiantil latinoamericano que todavía no cuenta con ese tipo de competencias. En septiembre de 2013, la UCLA anunció su intención de transferir la coordinación general del Programa e-School para América Latina y junto con la FC y el Comité de Desarrollo Curricular<sup>4</sup> (CDC), creado en 2011, se optó por asentar la responsabilidad en el CEA-UANL pues contaba con un marco normativo y legal sólido para albergar el programa.

La segunda etapa que denominamos de transición comprendió de 2014 a 2017, cuando la coordinación fue finalmente transferida a la UANL y se llevaron a cabo cambios importantes. Por ejemplo, las clases comenzaron a ser impartidas en español –mayormente por profesores latinoamericanos– y el uso de una plataforma de aulas virtuales de la empresa WIZIQ cuya ventaja era que solo se requería que cada instructor y cada grupo tuvieran una computadora, un proyector estándar, altavoces y una buena señal de internet. En consecuencia, la demanda de receptores se incrementó enormemente, así como la oferta y diversificación de cursos con materias de ciencias sociales y humanidades. Con dicha ampliación, también aumentó el número de profesores que impartieron cursos completos o módulos en cursos compartidos. El reclutamiento inicial de instructores fue, principalmente, a partir de la red informal de algunos de los académicos más involucrados en el programa. El otro frente en expansión fue el de instituciones o personas interesadas en los cursos y también se llevó a cabo de manera personalizada a partir de las redes de colegas estudiosos de Asia.

En 2015, un semestre después de que la UANL asumiera la coordinación del programa, el CEA emprendió una estrategia de promoción más estructurada. Para ello se buscó a las cinco universidades más prestigiosas de algunos países latinoamericanos, preferentemente que tuvieran centros de estudios coreanos o asiáticos o, en su defecto, programas de grado o posgrado relacionados con Asia o, cuando menos, algún curso sobre esa región. Una vez identificadas, se estableció contacto con las autoridades de cada universidad y con las instancias relevantes para invitarlas a participar en el Programa e-School.

A partir de entonces, el número de cursos, universidades y estudiantes aumentó de forma creciente. En el semestre enero-junio de 2015 se ofrecieron 4 cursos en español en más de 30 universidades participantes de 6 países latinoamericanos y un total de 311 estudiantes. Además, en ese semestre se llevó a cabo el Cuarto Taller Internacional (el primero realizado por la UANL como sede del programa) al cual acudieron los estudiantes seleccionados por los profesores de cada curso durante el semestre enero-junio y agosto-diciembre de 2014.

En el semestre agosto-diciembre 2015 se incrementó aún más la cifra de estudiantes, alcanzando los 341 alumnos provenientes de 17 universidades diferentes. Los alumnos y universidades captados durante el semestre agosto-diciembre 2014 (el primero coordinado por la UANL) fue gracias a los contactos de universidades que tenían los profesores que impartieron los cursos, lo cual contrasta con la captación para el semestre agosto-diciembre 2015, después de realizar la estrategia de promoción mencionada anteriormente.

En lo sucesivo, como mencionamos arriba, la expansión del programa obedeció a una estrategia de promoción intensiva cada vez más sistematizada, que apunta especialmente a los niveles más altos de autoridad en universidades que se mostraron interesadas o con las que se buscó un acercamiento por su importancia estratégica, prestigio y capacidad técnica. A diferencia de la etapa anterior, esta vez se procuró mayor formalidad con las universidades para lograr mayor estabilidad de grupos receptores y planificar mejor la oferta de cursos para cumplir con los tiempos administrativos de inscripción de las universidades. Mediante convenios interinstitucionales, el registro de estudiantes en cursos regulares que otorgaran créditos propiciaba mayor estabilidad y certidumbre de ambas partes. En consecuencia,



la eficiencia terminal del e-School creció significativamente, y eso contribuyó para obtener mayor confianza por parte de la Fundación Corea.

El semestre de primavera de 2016 fue muy importante porque más universidades comenzaron a incluir los cursos del programa en su malla curricular, es decir, que otorgaban créditos a los estudiantes que los concluían. En ese semestre se ofrecieron 4 cursos (3 en español y 1 en inglés), y se inscribieron 493 estudiantes en total. El crecimiento cuantitativo del Programa e-School causó gran impresión a los funcionarios de la Fundación Corea y a la comunidad académica que ha seguido de cerca este proceso.

Sin embargo, como era de esperarse, el crecimiento acelerado en el número de materias, profesores, universidades y estudiantes acarreo proporcionalmente una gran cantidad de complicaciones y problemas, sobre todo de índole administrativo, además de que la deserción fue mucho más notoria desde que el programa inició su franca expansión. Asimismo, aunque el crecimiento en cierto sentido era deseable, el financiamiento para mantener la expansión del programa, simplemente no era suficiente para cubrir las nuevas necesidades. Por lo anterior, se requirió una reingeniería operativa del programa. En este sentido, además de que se reformuló el papel de los coordinadores en cada sede, en 2017 el CDC aceptó la propuesta del CEA-UANL para establecer un consorcio de univer-

sidades parecido al estadounidense, denominado G-13 e-School Program para América Latina. Las 13 universidades fueron seleccionadas según criterios como: haber establecido los cursos de e-School como cursos con créditos en su currícula, la cualificación de la persona asignada para ocupar la coordinación del programa en la universidad receptora, su compromiso con el programa y el apoyo institucional que tienen de sus universidades para impulsar los estudios coreanos. Con la formación del consorcio se establecieron nuevas y más eficientes formas de organizar el programa y la permanencia de las universidades participantes está condicionada al cumplimiento de los criterios señalados arriba.<sup>5</sup>

Con el establecimiento del G-13 el número de estudiantes inscritos disminuyó a 253, y el de países involucrados fueron 6 (341 estudiantes de 17 universidades y 5 países en el periodo agosto-diciembre de 2015). Esta reducción de universidades y estudiantes permitió reorientar el objetivo de trabajar por privilegiar la calidad sobre la cantidad.

Además del consorcio, se instauró un límite de 60 alumnos inscritos como regulares en cada curso, con lo cual se pudo asegurar un poco más el compromiso de los estudiantes que lograron un espacio y quienes, por lo general, son seleccionados por los coordinadores de cada universidad. Esta preselección es clave para contar con estudiantes realmente interesados en Corea y reducir lo más posible la deserción.

Las universidades que no pertenecen al G-13, pero que están interesadas en que sus estudiantes reciban cursos del e-School, o estén en espera de un espacio disponible por cancelación de alguna membresía, pueden hacerlo como universidades asociadas. Los estudiantes de estas últimas se inscriben como oyentes y no representan una carga de trabajo adicional para los instructores, ya que no tienen responsabilidad de asistir al número mínimo de clases ni entregar tareas y trabajos asignados, pero tampoco reciben un certificado al terminar el curso.

Como puede apreciarse, el Programa e-School de la Fundación Corea para América Latina se ha transformado bastante desde su inicio en cuanto al involucramiento institucional, la forma de impartir los cursos, la dinámica entre universidad sede y las universidades receptoras y el reclutamiento de profesores. Los cambios del programa en las etapas iniciales ocurrieron en reacción a las circunstancias cambiantes debido a los ajustes en las reglas, metas, expectativas y directrices establecidas por la Fundación Corea, así como por innovaciones técnicas y organizacionales propuestas y ejecutadas por el CEA-UANL, el CDC, los profesores del programa y por los colaboradores académicos de las universidades donde se reciben los cursos.

Cabe mencionar que el papel de la Fundación Corea ha sido muy positivo, no solo por el patrocinio financiero, sino por la autonomía académica y operativa otorgada al CEA-UANL y al CDC en cuanto al desarrollo de sus planes y proyectos. Es más, la Fundación ha sido lo suficientemente flexible para aceptar un gran número de innovaciones propuestas, aunque todavía hay cierta resistencia en cambiar algunas prácticas.

## Características de los cursos

A diferencia de los cursos en línea, el programa e-School para América Latina consiste en cursos sincrónicos, es decir, en tiempo real, que se imparten por medio de la plataforma de la empresa privada WIZIQ. Con suficiente anticipación, el profesor o instructor entrega al personal del CEA-UANL el programa temático de la materia que impartirá, el cual es distribuido en las universidades receptoras participantes del e-School. Cada programa consiste en 48 horas de clase, dividido en 16 sesiones de tres horas cada una.

Los cursos pueden ser impartidos por una sola persona, pero también pueden estar diseñados en formato modular, con 2, 3 o hasta 4 instructores quienes se dividen los temas de acuerdo con sus respectivas áreas de especialización. En el caso de cursos modulares, el personal del CEA-UANL revisa el contenido temático y, en la medida de lo posible, busca coordinar la selección y secuencia de temas para optimizar el material y los recursos humanos en beneficio de los estudiantes, sin menoscabo de la libertad de cátedra.

A diferencia del modo anterior de videoconferencias a cargo de la UCLA –en el que se requería un costoso equipo generalmente ubicado en salones especiales–, en la etapa operativa a cargo de la UANL se utiliza una aplicación informática que genera un aula virtual. Existen en el mercado varias plataformas semejantes pero, desde su inicio, el Programa e-School para América Latina contrató una cuenta de WIZIQ, la cual fue aceptada por el CDC en su reunión de 2014 y posteriormente por la Fundación Corea por parecer lo suficientemente amigable, aún para profesores no expertos en las TIC. Esta plataforma, en particular, no requiere de descargar e instalar alguna aplicación en la computadora del profesor, estudiante o grupo receptor. Cada sesión se programa de manera anticipada y se genera una liga específica que se activa el día y la hora establecida. Cada profesor o instructor es responsable de proporcionar al CEA-UANL la presentación y el material de lectura que requiera.



El video del instructor aparece automáticamente en un recuadro preestablecido y los coordinadores y estudiantes pueden interactuar activamente durante la sesión por medio de la herramienta de conversación por escrito (chat). Los coordinadores y estudiantes receptores también pueden escribir en el “pizarrón”, usar el micrófono, e incluso transmitir video, aunque deben tener permiso concedido por parte del instructor titular. Cada sesión queda grabada en la cuenta adquirida por el CEA-UANL.

Finalmente, la plataforma wiziQ es compatible con otras usadas en MOOC como Moodle, Blackboard, Joomla, Sakai, etcétera; lo cual incrementa de manera importante las herramientas para una experiencia integral de aprendizaje. Además, los profesores pueden emplear otras herramientas informáticas gratuitas para crear dinámicas paralelas y fortalecer la comunicación, el intercambio de material y la colaboración en línea, como Google Drive, Dropbox, Survey Monkey, Flipgrid, Poll Everywhere, entre otras. De esta manera, salvo por la falta de interacción física de la forma de educación tradicional, la experiencia de aulas y cursos virtuales del e-School puede resultar estimulante.

## Actividades adicionales

Además de los cursos, el Programa e-School desarrolla dos actividades anuales: el Taller Internacional y los cursos intensivos. El taller o *Workshop* se lleva a cabo durante dos días, generalmente en la universidad coordinadora del e-School. Como mencionamos arriba, el primero fue en la UCLA (2012) y, por cuestión de costos y facilidad logística, el segundo y tercero en la UNAM (2013 y 2014), aun cuando la coordinación general seguía estando a cargo de la UCLA. A partir de 2015 la sede de los talleres ha sido la UANL. A cada taller se invita, con todos los gastos pagados, a los estudiantes más destacados durante el año escolar inmediato anterior, algunos profesores que impartieron un curso durante ese periodo y una selección de coordinadores de grupo. También se invita a profesores destacados en alguna temática particular de Corea para impartir una conferencia magistral y colaborar en los trabajos del taller.

El taller ha tenido modificaciones importantes desde sus primeras versiones. En todos los casos se han impartido conferencias magistrales o paneles de discusión de profesores, en un formato tradicional de conferencia y un tiempo final para preguntas y respuestas. En ediciones más recientes se ha buscado la participación más activa de los estudiantes, de tal manera que puedan ser escuchados y, sobre todo, discutir a detalle los temas que a ellos les interesan más. Como ocurrió con los cursos, la experiencia y el aprendizaje mediante prueba y error han transformado la práctica del taller para convertirse en un ejercicio de intercambio colectivo de conocimientos mucho más interesante, dinámico y provechoso.

El taller ha servido como uno de los incentivos más importantes para muchos alumnos, quienes no solo hacen un esfuerzo especial para concluir los cursos, sino que saben que de hacerlo muy bien pueden ser recomendados por sus coordinadores y los profesores, quienes toman en cuenta la asistencia a cada sesión, la asiduidad y pertinencia de sus participaciones durante el semestre, así como la calidad de sus trabajos. Por supuesto, aque-

llos que asisten al taller reciben un reconocimiento especial con un certificado impreso y firmado por autoridades universitarias y de la Fundación Corea. Al final la convivencia y el intercambio de ideas, experiencias y emociones constituyen la base para la formación de una comunidad de coreanistas jóvenes que, en muchos casos, los ha encauzado a continuar el estudio de Corea en sus respectivos países y mantener el contacto con sus compañeros, para así formar una red que se espera rinda frutos a largo plazo.

Paralelamente al Programa e-School, en 2015 la Fundación Corea estableció un programa de cursos intensivos presenciales orientados a las diferentes universidades latinoamericanas participantes, los cuales podrían ser impartidos en inglés o español. A pesar de que los destinatarios eran universidades latinoamericanas, los cursos eran coordinados directamente por el Centro de Estudios Coreanos de la UCLA, por lo que se impartían en inglés y únicamente por profesores de esta institución. Los cursos consistían en sesiones de 4 horas por día durante 2 semanas, para así sumar 40 horas. Los estudiantes que finalizaban y aprobaban el curso recibían un certificado de la UCLA. Dado que el programa solo contaba con 2 cursos intensivos por año, se intentaba que se impartiera uno durante el semestre de primavera y el otro en el de otoño.

## Problemáticas institucionales, operativas, técnicas y curriculares

Aun cuando el Programa e-School de la Fundación Corea para América Latina ha sido exitoso y es reconocido por varias universidades latinoamericanas como una oportunidad de internacionalización educativa, se trata de un proyecto que ha tenido que superar muchos obstáculos de diversa índole. En esta sección destacamos algunas problemáticas que han sido resueltas total o parcialmente.

### Disposición de autoridades

Es un hecho que Corea es un país cada vez más conocido y que el interés por saber más sobre su cultura, su sociedad, su política y su economía es un factor determinante en la popularidad de los cursos. A pesar del creciente interés en Corea y la promoción realizada por el CEA-UANL, la gestión para la apertura de cursos tan específicos en el mapa curricular de algunas carreras universitarias requiere una gran labor de convencimiento, que no necesariamente se basa en la importancia de los estudios de área *per se*, sino en factores más pragmáticos y normativos. Por lo general, la respuesta de las autoridades suele ser positiva y entusiasta, especialmente de universidades pequeñas que bus-

can vínculos internacionales para sus programas de educación continua y a distancia, pues esto incrementa gradualmente su relevancia para afianzar la imagen institucional y, además, porque suele formar parte de los nuevos criterios normativos de evaluación y acreditación por parte de las autoridades educativas de los países latinoamericanos. Eso explica en parte el interés de varias universidades latinoamericanas receptoras por firmar convenios de cooperación interinstitucional e incluir cursos internacionales del e-School en sus programas.

## Problemas operativos de la expansión del Programa e-School

Mencionamos anteriormente que las estrategias de promoción por parte del CEA-UANL fueron exitosas en cuanto a la expansión cuantitativa del Programa e-School para América Latina. Al inicio, la tarea consistió en aumentar el número de estudiantes sin restricciones ni filtro alguno, por lo que cualquier persona podía inscribirse de manera individual o formar un grupo de alumnos entusiastas sin siquiera tener un coordinador. A pesar del creciente número de alumnos, el personal del CEA-UANL y el CDC reconocieron las deficiencias de este proceso, especialmente en cuanto a la deserción que se hacía notar hacia la mitad de cada semestre.

Por otra parte, el gran número de universidades y alumnos inevitablemente trajo consigo problemas de administración y operación al personal del CEA-UANL, pues con un reducido *staff* y un presupuesto modesto e inflexible tenían que resolver situaciones que se multiplicaban exponencialmente cada semestre. Esto afectó también a los instructores de los cursos, ya que, además de su asignación normal de docencia, aumentó su carga laboral al tener que atender casi directamente a varias docenas de estudiantes de toda latinoamérica, provenientes de diversas disciplinas, tanto en etapas iniciales como finales de formación universitaria y de bagajes educativos muy dispares, esto aunado a la dificultad intrínseca de la comunicación a distancia y la incapacidad de conocer a detalle las circunstancias de cada alumno y alumna por el carácter impersonal del aula virtual.

En consecuencia, hubo numerosos casos de tensión porque el CEA-UANL simplemente no podía satisfacer los cuantiosos requerimientos de toda índole por parte de alumnos que demandaban atención detallada a sus respectivos asuntos. En cuanto a los profesores e instructores del programa, también tuvieron que idearse formas de simplificar la carga de trabajo para minimizar el desgaste provocado por el gran número de alumnos que debían atender. Se formularon respuestas estandarizadas como contratos e instructivos pormenorizados a profesores, coordinadores y autoridades que, en su mayoría, lograban satisfacer las solicitudes recibidas. Empero, la calidad de la atención individual ciertamente sufrió una merma durante el 2015

y hasta mediados de 2016, debido a la masificación del programa en esa etapa. En pocas palabras, la expansión del e-School para América Latina provocó que la atención del profesorado se dispersara y se enfrentó al clásico dilema de optar entre cantidad y calidad.

Con el reordenamiento del programa entre 2016 y 2017 y la conformación del consorcio o G-13, la respuesta al dilema se inclinó por favorecer la calidad del programa en general, por lo que los problemas mencionados arriba se redujeron sensiblemente. Para empezar, el número de universidades receptoras se contrajo a una cantidad fija, lo cual ha dado mayor estabilidad y fluidez a la comunicación y se puede esperar mayor compromiso institucional.

Al establecer cupos o lugares disponibles a cada universidad y la fijación de un número máximo de estudiantes por curso (60), también se logró reducir la carga a los instructores y mejorar su desempeño en cuanto a la atención y evaluación de estudiantes. Asimismo, se confirió un papel más formal y activo a los coordinadores en las diferentes sedes en cuanto a responsabilidades de supervisión, monitoreo y seguimiento, acompañado de un estipendio superior al recibido anteriormente, el cual está sujeto al cumplimiento de sus responsabilidades. Esto fue posible precisamente gracias al nuevo orden del consorcio, ya que el presupuesto asignado para el rubro de coordinadores no aumentó, sino que su empleo se hizo más efectivo. El renovado papel de los coordinadores también contribuyó a una mejor retroalimentación entre los grupos y los profesores, gracias al contacto directo entre ellos y el llenado de un formulario semanal que debe enviarse al personal del CEA-UANL y a los profesores de la cátedra.

Otro factor relevante en el proceso de consolidación fue la estabilidad en la oferta de cursos. Después de dos años de aprendizaje en el reclutamiento de profesores e invertir tiempo en una capacitación técnica adecuada, el e-School ha establecido una plantilla docente permanente y estable con un profesorado comprometido y de una alta calidad académica. Los docentes que forman la base del programa son aquellos que, según las encuestas y las observaciones del equipo del CEA-UANL en consulta permanente con miembros del CDC, lograron combinar un buen contenido académico con una dinámica acorde a las necesidades y expectativas de los estudiantes, que demostraron comodidad el uso del *software* y lo utilizaron a cabalidad. Además, el personal del CEA ha establecido lineamientos estandarizados escritos con gran claridad y detalle, los cuales son entregados a los profesores con mucha antelación, de tal forma que desde el principio conocen sus responsabilidades y pueden decidir si están dispuestos a comprometerse con el programa.

Gracias a que el programa cuenta ahora con un grupo estable de docentes, es posible programar los cursos con suficiente

anticipación para que las universidades a su vez los puedan registrar en sus plantillas o mallas curriculares y ofertarlos entre sus estudiantes. A diferencia de los primeros dos años, ahora existe completa certidumbre en la programación anual y semestral de las universidades del G-13.

### Retos técnicos y curriculares en las universidades receptoras

La ventaja del *software* wizIQ que se emplea en el e-School para América Latina es que brinda flexibilidad en cuestión del espacio y los requerimientos tecnológicos de las universidades receptoras y los profesores. Con programas informáticos de aulas virtuales, la sesión puede ocurrir en cualquier salón que tenga acceso a una buena señal de internet y un proyector. Es más, los profesores también pueden llevar a cabo su clase desde cualquier parte del mundo. Entre los problemas más comunes encontramos la insuficiente amplitud de la banda o problemas de conectividad en la red. Este tipo de cuestiones técnicas son resueltas por las propias universidades y no compete al CEA-UANL intervenir al respecto. Lo que sí puede hacer es considerar la capacidad e infraestructura tecnológica como un elemento central en el proceso de selección del G-13.

En cuanto al perfil curricular de las universidades latinoamericanas, ha sido extremadamente difícil encontrar instituciones de educación superior que tengan interés en Asia, no se diga en un tópico tan específico como el estudio de Corea. Paradójicamente, aunque en todo el mundo se reconoce la importancia de Asia y hasta se dice que el futuro y el motor económico global se encuentra en esa región, pocos son los esfuerzos y proyectos concretos que llenan ese vacío en los programas curriculares de educación superior en América Latina. Para un programa académico como el e-School esto es fundamental, pues los cursos están destinados a proveer de conocimientos y análisis avanzados sobre Corea y Asia. Sin embargo, debido a la diversidad de estudiantes y las brechas en cuanto a su conocimiento previo sobre historia y economía política no solo de Corea, sino de Asia entera, conducen a que los cursos conserven un carácter introductorio y general, por lo que la aspiración de profundizar en los temas debe ser moderada.

Salvo algunas excepciones, las universidades latinoamericanas no están haciendo ajustes significativos en sus programas académicos para colocar Asia en el mismo plano de relevancia que Estados Unidos o Europa.<sup>6</sup> En consecuencia, los estudiantes que toman los cursos del e-School no solo carecen de un conocimiento básico de la región asiática, sino que los cursos son los únicos que existen sobre Asia en su mapa curricular. Lo anterior puede tener cierto mérito, pues confiere una gran responsabilidad al programa. Sin embargo, el oasis que representa el e-School en el desierto académico latinoamericano es insuficiente para consolidar los estudios de Corea y Asia y aspirar a la formación de especialistas que avancen el estudio a niveles equiparables a los de Estados Unidos y Europa. Para ello se requiere una planeación estratégica por parte de las universidades y no solo como iniciativas aisladas de algunos de académicos quienes, por muy diversos motivos, razones y circunstancias, se han formado en disciplinas afines y han optado por desarrollar estudios avanzados sobre Asia y/o en Asia. Varios de esos académicos han sido claves para posicionar el Pro-

grama e-School en sus respectivas instituciones, pero son una minoría, no son todos coreanistas y no es posible contar con ellos de manera estable.

Lo anterior quiere decir que, aunque el Programa e-School lleva a cabo una labor académica extraordinaria en el sentido de ir más allá de sus objetivos originales (la promoción del estudio de Corea en América Latina), es preciso que las instituciones de educación superior en la región impulsen aún más los estudios de Asia en general. Ciertamente el impulso debe ocurrir desde los niveles más altos de autoridad universitaria, pero también de los niveles medios y de la demanda de los estudiantes, pues se requiere la formación de sinergias hacia la formación de recursos humanos especializados en aquella región. Las autoridades pueden detonar la demanda mediante convenios de intercambio, promoción de becas y establecimiento de departamentos académicos enfocados en Asia, preferentemente con una orientación multidisciplinaria. También deberían incluirse más materias sobre Asia o en las que Asia aparezca en el programa temático. Ese tipo de acciones son fundamentales para la formación gradual y constante de recursos humanos que, eventualmente, conformen la masa crítica necesaria para ampliar y profundizar la transmisión, generación y acumulación de conocimiento sobre la región.



### Retos en el seguimiento, estabilidad y autonomía financiera

Finalmente, el e-School todavía tiene que idear e instrumentar mecanismos de seguimiento de sus actividades, sus logros y, más importante, los de los estudiantes. Es muy difícil seguir la pista de tantos alumnos, además de costoso y quizás innecesario. El Taller Internacional que se lleva a cabo anualmente en Monterrey puede ser un medio para la integración, la convivencia y la gestación de un sentido de pertenencia a la comunidad latinoamericana de coreanistas, y también como preámbulo para la formación de algún mecanismo de seguimiento a los alumnos destacados egresados del e-School.

Se sabe que, a raíz del Taller Internacional, otros estudiantes han seguido en contacto por iniciativa propia y resulta gratificante saber que varios de ellos han encontrado en el estudio de Asia, y Corea en particular, una línea de estudio, con lo cual se puede dar continuidad. Otros han decidido tomar

varios cursos del e-School para así tener una visión más completa de Corea y la región asiática, con el firme propósito de formarse en estudios de esa región. Podría ser conveniente establecer algún sistema informático para identificar a los estudiantes que han tomado más de un curso y dar seguimiento particular a su trayectoria. El CEA-UANL, además, ha desarrollado una amplia red interinstitucional y de titulación conjunta que puede ser un incentivo para que ese tipo de ex alumnos del programa continúen sus estudios en programas afines.

Por otra parte, una cuestión central en la estabilidad del Programa e-School para América Latina es, sin duda, el financiamiento. Nada de lo logrado hasta ahora habría sido posible solo con el entusiasmo, esmero e interés de aquellos que han dedicado su tiempo y energía a promover el programa y los cursos, ni de las decenas de profesores que los han impartido, ni la participación diligente y vital de los coordinadores; tampoco sería posible la realización del Taller Internacional o los cursos intensivos. Todo eso requiere financiamiento y éste ha sido en su gran mayoría provisto por la Fundación Corea.

El Programa e-School para América Latina todavía no está en condiciones de seguir sus tareas de manera autosuficiente. Para ello, no solo el programa debe estar consolidado en sus funciones operativas y en la estructura como podríamos decir que está en este momento, sino que se requiere que la demanda en estudios coreanos sea lo suficientemente firme en la región como para poder recibir recursos financieros de los receptores y que el programa sea costeable en caso de que alguna vez no se cuente con el auspicio de la Fundación Corea. Todavía no se ha realizado ningún estudio de mercado para determinar en qué punto se encuentra la demanda de estudios coreanos en América Latina, pero podría inferirse que las universidades todavía estarían más dispuestas a invertir en estudios de China o Japón o bien en un enfoque regional, en lugar de uno tan particular como el de Corea. Eso quiere decir que la promoción debe mantenerse y desarrollarse de manera constante, sobre todo porque China y Japón también invierten en la internacionalización de su imagen. Asimismo, en el mercado de cursos en línea existen un gran número de cursos gratuitos, varios de ellos de universidades muy prestigiosas. Como en otras áreas de la política y la economía internacional, Corea enfrenta una competencia formidable y el proyecto educativo tipo

e-School, como medio para ejercer el poder suave, no es la excepción. Por lo tanto, la Fundación Corea todavía puede encontrar útil sostener el programa con el financiamiento correspondiente.

Finalmente, un punto importante para que la autonomía financiera no sea por ahora una prioridad es que la Fundación Corea ha confiado en los criterios del CEA-UANL, así como del CDC, para la selección de materias y docentes que las imparten. El respeto mostrado por la Fundación en el trabajo colegiado de los académicos latinoamericanos contribuye a una actitud recíproca por parte de la comunidad y a la entrega de resultados deseados, a veces más allá de las expectativas.

## Conclusiones

El Programa e-School de la Fundación Corea para América Latina es relativamente nuevo y ha transitado por varias etapas. Los cambios han sido respuestas a circunstancias diversas y en diferentes niveles, pero también a la planificación consciente y metódica de sus coordinadores. Tanto las decisiones de la Fundación Corea en cuanto a sus preferencias (por ejemplo, cantidad frente a calidad, el formato, etcétera), la disposición de coordinar el programa por parte del Centro de Estudios Coreanos de la UCLA, y el relevo del CEA-UANL en la operación de éste han sido factores que impactaron su estructura y características. El liderazgo y visión de los coordinadores en la UCLA y en la UANL también han sido determinantes, en especial su capacidad de convocatoria y su habilidad para trabajar de manera colegiada y, sobre todo, transparente.

Puede decirse que el e-School también ha evolucionado a partir de la experiencia de sus coordinadores, sus equipos de trabajo y de los profesores que han colaborado. Todo se ha aprendido en el camino, pero aun así, la expansión pudo ser administrada y la consolidación está en marcha con un esquema asequible y controlable. Sin embargo, todavía no queda claro cómo es que funciona el programa en otras regiones, lo cual sería de gran ayuda para mejorarlo en América Latina y, posiblemente, la experiencia latinoamericana pueda contribuir en innovaciones positivas para el Global e-School en general.

Con la reorganización del e-School para América Latina en el G-13, podría decirse que el programa llegó a un punto de consolidación que le permite al CEA-UANL tener más control sobre los recursos y hacer un uso eficiente de ellos. Además, alivia la carga al docente, lo cual le permite una mayor concentración en la preparación de contenidos y dinámicas de interacción para cada sesión. Finalmente, los estudiantes se sienten más motivados, pues la mayoría de los cursos son válidos curricularmente, obtienen créditos requeridos para su titulación y reciben una gran experiencia educativa que puede concluir en un viaje al Taller Internacional.

## Retos del programa y oportunidades de réplica

El Programa e-School ha sido exitoso en muchos sentidos, tanto en la etapa de la coordinación de la UCLA como de la UANL. El principal logro ha sido responder al objetivo central de la Fundación Corea que es promover y difundir extensamente el estudio de Corea. Esta tarea, vale recalcar, se ha logrado con un amplio espacio de autonomía por parte de la Fundación Corea en cuanto a la utilización de las TIC y en la selección de cursos, contenidos y cuerpo docente. También ha sido exitoso en cuanto a producir cursos con una calidad aceptable no obstante los obstáculos técnicos, tecnológicos y la gran diversidad de bagajes educativos existentes en las universidades de América Latina. También es cierto que todavía existe un buen número de retos por zanjar y en este artículo pudimos identificar algunos de ellos, especialmente ante la posibilidad de que esta experiencia pueda ser útil a otras iniciativas para la internacionalización educativa.

## Notas

1. El e-School para Eurasia se lanzó en 2012 dentro de la Universidad Central Europea (Central European University-CEU) en Hungría, y contaba con 8 universidades, pero actualmente se encuentra suspendido.
2. Existen muchas universidades en Asia que cuentan con programas de licenciatura y posgrado especializados en Corea, por lo cual los estudiantes pueden recibir los cursos en coreano y en inglés y obtener créditos completos porque suelen estar registrados formalmente en el mapa curricular.
3. Las universidades participantes del consorcio son: Universidad de Indiana, Universidad Estatal de Michigan, Universidad Estatal de Ohio, Universidad de Iowa, Universidad Estatal de Pennsylvania, Universidad Purdue, New Brunswick, Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, Universidad de Maryland, Universidad de Michigan, Universidad de Minnesota y Madison.
4. El CDC tenía la función de un cuerpo colegiado que aportaría una visión integral al programa y donde se discutirían asuntos académicos respecto a la selección de materias de acuerdo con las necesidades e intereses de las universidades involucradas y evaluar su desempeño general. La formación del Comité buscaba la representatividad geográfica e institucional de la academia latinoamericana con potencial para desarrollar estudios sobre Corea en la región.
5. Otros requisitos de permanencia que deben cumplirse son: entregar reportes semanales a la sede del programa (la UANL) para cada curso que estén recibiendo, registrar a un determinado número de estudiantes por semestre, que el 70% de sus estudiantes registrados aprueben el curso que tomaron, entre otros.
6. La universidad EAFIT en Colombia, la Universidad Central de Chile y la Universidad de Costa Rica, pueden contarse en ese pequeño grupo de instituciones de educación superior que cuentan con programas especializados en Asia. En el caso de la Universidad Central de Chile y la Universidad de Costa Rica, se han abierto programas especializados en Corea, pero son de muy reciente creación y están apenas en proceso de germinación.



# a distancia

*En los esfuerzos por articular plenamente un microcosmos de la educación superior, saludamos este nuevo apartado a cargo de la maestra Mónica Torres.*

*A distancia será un espacio que favorecerá la revisión igual de grandes personajes que de profundas problemáticas educativas que se relacionen con el fenómeno de la educación y la extinción de sus fronteras a partir de las tecnologías de comunicación.*

*Como gran inicio de este trabajo editorial se quiso reconocer, en un gesto que lo homenajea póstumamente, a José María Antón, un visionario del ámbito educativo que marcó con su gran iniciativa un paradigma de la enseñanza virtual.*

## José María Antón, *adiós a un precursor de la innovación educativa*

## MÓNICA TORRES LEÓN

Cursó los estudios de nivel medio superior, superior y posgrado en el IPN, en donde por más de 20 años se desempeñó como funcionaria a nivel directivo en diversos cargos. Uno de los proyectos que le fue encomendado en 2007 fue la instauración y operación del Campus Virtual Politécnico, que con las redes interinstitucionales Espacio Común de Educación Superior a Distancia (Ecoesad), la Red de Bachilleratos Universitarios Públicos a Distancia y la Red Metropolitana de Educación a Distancia de la ANUIES, se reconocen como los más sobresalientes proyectos que ha desarrollado.

Ante la creciente demanda de acceso a la educación superior hace tiempo que las universidades en el mundo han venido diseñando diversas ofertas educativas basadas en modelos que son distintos al sistema escolarizado tradicional. Así, las modalidades no convencionales han sido coadyuvantes en atender el reto de ampliar la cobertura educativa mediante la atención a estudiantes de distintas edades, con diferente disponibilidad de tiempo para el estudio, sin acceso a centros educativos o con alguna discapacidad. A ello se suman los enormes desafíos derivados de la pandemia causada por la COVID-19, para dar continuidad a la formación de millones de estudiantes de los sistemas educativos presenciales de las naciones de todo el mundo.

En ese contexto, la revista *Universidades* incluye ahora esta sección que tiene el propósito de poner a disposición de sus lectores una mirada *A distancia* sobre la evolución, los aportes



José María, viendo siempre a la constante innovación.



y, por qué no, el futuro de los modelos educativos no convencionales. A manera de homenaje de despedida, hemos decidido inaugurar esta sección con algunas entrevistas en torno a la trayectoria de un reconocido promotor de la innovación e inclusión educativa en Iberoamérica, José María Antón, quien hasta marzo de este año fungió como Secretario General de Virtual Educa.

Virtual Educa, organización multilateral que se creó en 2001 con el auspicio de la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), para impulsar la innovación en educación con el objetivo de favorecer la transformación social y el desarrollo sostenible, especialmente en América Latina y el Caribe; asumió carácter global a partir del año 2017 por mandato de su Patronato (Resolución de fecha 09.06.2014, Lima, Perú).<sup>1</sup> Su principal contribución consiste en la celebración anual del Encuentro Internacional Virtual Educa, que durante 20 años ha venido congregando a nuevos y avezados en el tema de hacer accesible la educación en todos los niveles y para todos, con el apoyo de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Antes de conducir Virtual Educa, José María Antón ocupó importantes cargos como secretario general del Liceo Español de París (Francia), asesor en la Agregaduría de Educación de Nueva York y agregado de educación del Consulado de España en Los Ángeles (EE.UU.), director del Departamento de Programas del Instituto Cervantes (Ministerio de Asuntos Exteriores, Gobierno de España), director del Centro regional de la UNED en Miami (EE.UU.) y coordinador del Instituto de Estudios Avanzados para las Américas (OEA). A partir del año 2000, José María Antón encabezó las gestiones con instancias gubernamentales, universidades y organizaciones de la sociedad civil de los países de habla hispana en los que se celebró el citado Encuentro Internacional Virtual Educa.

En este espacio de entrevista, se dan cita dos perspectivas en torno a la contribución de José María al impulso de la innovación educativa desde Virtual Educa. A saber, un colaborador de su equipo de trabajo y un colega experto.



## MARY MOROCHO

Coordinadora de la Unidad de Evaluación Institucional de la UTP y Subdirectora del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED).

Desde su óptica, ¿cuáles serían los proyectos de Virtual Educa más significativos?

Dentro de la acción de la Conferencia Regional de Educación Superior, el plan de trabajo permanente de Virtual Educa que enfatiza a la universidad de la sociedad del conocimiento, se han implementado diversos proyectos, y nosotros, desde la CALED hemos estado involucrados en esta acción.

Desde la CALED, el programa de actuación con Virtual Educa fue uno de los proyectos destacados, a la vanguardia dentro de ese contexto del asesoramiento a las instituciones de educación superior anexadas a la UDUAL. Otro, desde los orígenes mismos de Virtual Educa, es el Programa de Formación de Posgrado Universitario de Entornos Virtuales de aprendizaje, en el que a partir de las varias participaciones, se permitieron desarrollar habilidades y conocimientos que estaban contemplados en el análisis de esas buenas prácticas de la educación.

De estas iniciativas, en el marco de trabajo y colaboración, el tema de calidad ha sido uno de los impulsos más importantes que se desarrollaron desde nuestro trabajo para poder contribuir de forma continua en el desarrollo de la calidad de la educación a distancia, sin desmerecer cada uno de los trabajos de Virtual Educa, que constantemente forma a los docentes a nivel latinoamericano e iberoamericano.

Las medidas de inclusión digital, la cohesión social y el desarrollo sostenible, así como el aporte hacia los modelos y recursos tecnológicos, mecanismos de gestión, de conocimiento en educación, han sido los ejes permanentes desde donde siempre ha actuado Virtual Educa.

¿A qué desafíos se enfrentó Antón en la organización de los eventos internacionales desde Virtual Educa?

En un inicio dichos eventos se desarrollaban de manera iberoamericana en un contexto europeo y un contexto latinoamericano, dentro del cual uno de los desafíos era contar con el apoyo directo de un presupuesto que permitiera solventar las iniciativas que de ese encuentro se desprendían.

Conseguir la cooperación de mucho recurso humano en el marco de colaboración para el desarrollo de los grandes eventos fue un gran logro de José María Antón. Sin embargo, la buena gestión de Antón llevó al éxito muchos de los rubros, desde la organización hasta la divulgación misma de los eventos, así como el permanente enlace y los acuerdos entre los conceptos de cada una de las organizaciones que eran convocadas.

¿Cuáles rasgos de la personalidad de Antón considera que definieron a Virtual Educa?

Su liderazgo para impulsar cada una de las ideas y los proyectos que iniciaba y podían tornarse en proyectos de cualquier clase de niveles y plazos hasta fortalecerlos con el apoyo de muchos de los países donde se continúa el proyecto. La fuerza de Antón para poder avanzar con todas las responsabilidades en el desarrollo de todas sus actividades. La responsabilidad es otra de sus características, pues de pronto tenía hasta tres viajes en las rutinas que tenía de un país a otro, y siempre estuvo presto a seguir con todas las labores que se proponía. Su empatía para cruzar y lograr acuerdos es otro de esos rasgos propios, así como el empuje, el nunca darse por vencido, seguir con definiciones claras.



## CLAUDIO RAMA

Ensayista, economista y profesor uruguayo, especializado en temas de gestión y políticas de educación superior de América Latina.

Era conocido el entusiasmo que José María Antón le imprimía a los proyectos que lideraba, ¿cuáles fueron los proyectos de Virtual Educa más significativos?

Los sucesivos encuentros internacionales, regionales y locales fueron, a mi criterio, el proyecto más importante de Virtual Educa. A través de un permanente y persistente trabajo de integración de académicos, equipos gubernamentales y empresas del sector de comunicación, información y de contenidos, se fue consolidando un amplio espacio global de las iniciativas en la materia, en un aparato de discusión intelectual, de análisis y formulación de políticas, y de muestra de innovaciones y de productos educativos.

Ello le permitió consolidar amplias redes de trabajos en diversas áreas alrededor de toda la región y finalmente del mundo, en el impulso a la innovación. En tal sentido, la alianza de los tres sectores se constituyó en el motor clave del éxito de Virtual Educa, que, además agregó, desde su inicio y en forma ampliada, es el enlace de interlocutores globales o regionales como organismos internacionales.



Sin duda, el trabajo en red es una de las grandes fortalezas de Virtual Educa, ¿qué nos puede decir del impulso en la formación de alianzas por parte de José María?

El mayor trabajo de José María, y su real función, era su enorme capacidad de promover alianzas, de impulsar acuerdos, de ampliar la base de actores, de renovar esas alianzas y de formular nuevos proyectos acorde con las demandas, las cambiantes condiciones de los países y de los actores. Esa labor lo llevaba a un desplazamiento muy fuerte y a articular múltiples iniciativas y actores que confluían en los diversos encuentros, que eran el instrumento para canalizar y consolidar las alianzas y abrir nuevas iniciativas con nuevos actores.

¿Cuál era su relación con los equipos de trabajo que armó?

Desde el 2008 he dirigido el Observatorio de la Educación Virtual de América Latina y el Caribe de Virtual Educa (<https://virtualeduca.org/observatorio-que-es.htm>) por invitación de Antón, en el marco de un acuerdo con la Universidad de la Empresa (UDE), de Uruguay –que ha producido 22 libros con más de 180 estudios sobre la realidad de la educación virtual en América Latina y el Caribe, estudios nacionales, transversales, regionales o especializados hechos por una enorme cantidad de especialistas de la educación superior, con base en una amplia cantidad de alianzas con organismos, universidades e instituciones, que lo han consolidado como un punto de referencia de la investigación en la materia–.

El Observatorio ha permitido, además del acceso abierto a estas publicaciones, la realización de reuniones de debate sobre los diversos temas y la presentación de los sucesivos estudios en los diversos eventos de Virtual Educa, construyendo múltiples redes de alianzas y de articulaciones con actores académicos de la región, así como de instituciones y de gobiernos.

Año con año, hemos estado formando uno de los repositorios más importantes de la investigación sobre el estado de la educación virtual en el continente. Lo que permite tener un mapa amplio y profundo de la realidad en un ámbito no solo de promoción de la investigación y la difusión del conocimiento, sino de las líneas más importantes de la política pública y de los debates intelectuales en la materia.



*Como un canto sin un cuerpo  
visible,  
un reflejo del sol creaba  
una cascada un río una  
floresta  
entre paredes vacías.*

Ida Vitale

# Reflejos



De noviembre 7, de 2019, al 8 de marzo de este año, el Antiguo Colegio de San Ildefonso albergó 501 piezas del singular corpus escultural de Alejandro Santiago, *2501 Migrantes*, tan inasible como sólida composición plástica en barro acerca del fenómeno de la migración y de los migrantes en sí. El evento, obviado por la voracidad de las agendas culturales, es digno de recordarse por sus implicaciones. Tal es el impacto que deja el encuentro con una figura o la multitud entera de ellas, que hemos decidido que, fotografiados, los migrantes de Santiago atraviesen todas las páginas de este número de *Universidades*, eternos andantes de un violento imaginario insoportable.

Para acompañar su marcha indignante, inmortalizada ya en varias direcciones, dejamos dos textos que, desde el pensamiento conmovido frente al hecho museístico y el ensueño serenado de un perfil hecho a tragos de mezcal, convocan a la hermandad con un personaje, el migrante, pocas veces considerado, casi nunca admitido en nuestra cotidianidad.

# Los pálpitos de Santiago

Entrevista, LUIS KELLY

Etnoperiodismo, ELÍAS RAZO HIDALGO

Testimonio realizado el 12 de junio de 2011, recreado en abril de 2020

## Un preámbulo

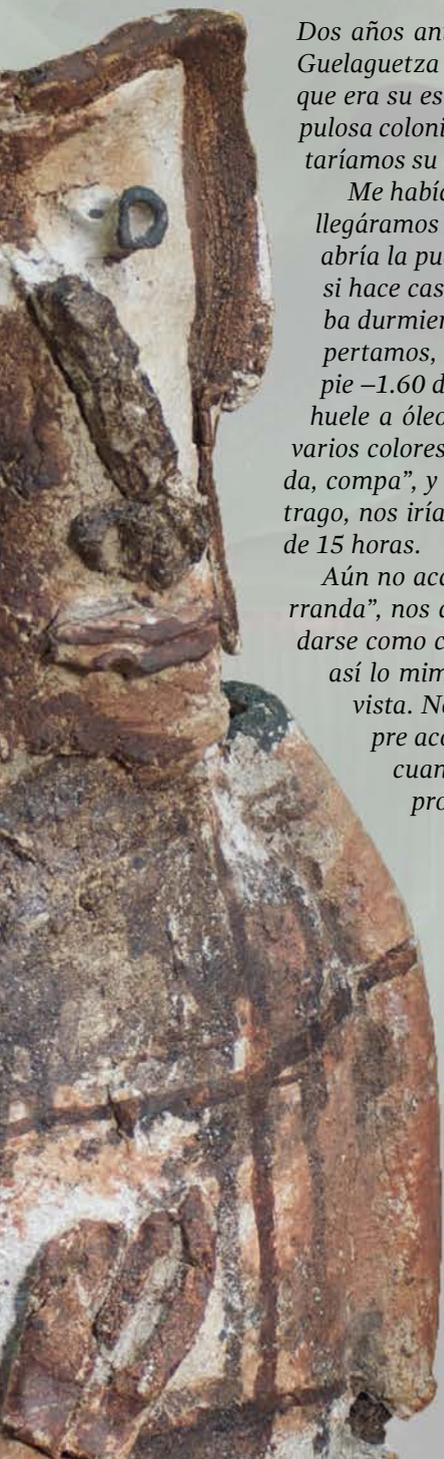
*Dos años antes de su partida, ocurrida el Lunes del Cerro de la Guelaguetza del 2013, Alejandro Santiago nos recibió en su casa que era su estudio, taller y Centro Cultural La Telaraña, en la populosa colonia Miguel Alemán, en la ciudad de Oaxaca. Documentaríamos su quehacer cotidiano.*

*Me había confirmado 10 minutos antes la entrevista para que llegáramos muy temprano, a las 8 de la mañana. Su madre nos abrió la puerta e indicaba: “Búsquenlo dentro de la combi, a ver si hace caso”. No entendí a la primera, pero efectivamente estaba durmiendo la mona en una combi botada en el patio. Lo despertamos, le recuerdo nuestra cita, inmediatamente se pone en pie –1.60 de estatura, pelo largo, grueso, muy lacio, entrecano–, huele a óleo y tinturas. Con sus gruesas manos, manchadas de varios colores, enfunda sus huaraches de piel de chivo, “a la medida, compa”, y comenzamos una frenética jornada que, de trago en trago, nos iría contando algo de su trabajo a lo largo de poco más de 15 horas.*

*Aún no acababa de llegar a su casa, “noche de trabajo y de pa-r-randa”, nos dice, “ni modo, compitas, a apechugar la cara y que-darse como conejito soportando el regaño que siempre me dan”, y así lo miman, lo van arropando y lo ponen listo para la entre-vista. No deja de repetir refranes mientras lo acicalan, siem-pre acompasados con su insistente muletilla “cuando es, es; cuando no, no es”, ya a esa hora su voz es muy firme y profunda, su figura recia como su andar.*

*Siguieron el menudo, las carnitas y los mezcales, nos invitó a desayunar en la Central de Abasto de la ciudad, para vivir la inspiración de su proyecto El golpe, con los diableros del mercado. De ahí fuimos a su rancho El Zopilote, ubicado en Suchilquitongo, ETLA, a 20 kilómetros de la capital del estado, en donde sus caballos enfermos pastaban en comple-ta libertad, celosos custodios de los 2501 migrantes, su monumental y ubicuo proyecto escultórico.*

*En El Zopilote también había montado un taller de creación y ensamblado, como homenaje a su ciudad natal, Teococuilco de Marcos Pérez, poblado zapoteco perdido en el corazón sureño de la Sierra Madre del Sur.*



*A continuación, se reconstruye la plática en primera persona, con la sensibilidad de su presencia, hecha de ráfagas, como un acercamiento, una ofrenda a la obra y persona de uno de los más completos artistas que el mundo ha conocido.*

## Buen mezcal y fresco pulque

Mi nombre: Alejandro Santiago. Mi oficio: artista plástico. Hablante del zapoteco de la sierra y el español de Oaxaca. Alguna vez me retuvieron en un aeropuerto porque me confundieron con un lacandón que movía piedras quesque ancestrales: “No jodan, compas, soy un auténtico zapoteca de la Sierra de Juárez, degustador del buen mezcal y el fresco pulque”.

## Resorteras, trompos, canicas

Los recuerdos de la infancia son plenos, los llevo palpitantes en mi ser, y, cómo no, si ellos me conducen aún en mis sueños nocturnos y diurnos en la creación de mi obra, para inventar permanentemente el mundo. Esto lo aprendí de mi padre, un luchador social, constructor de las tres escuelas de mi pueblo Teococuilco, un juarista de corazón, y esto otro de mi mamá, a la que veo diariamente hilvanando y deshilando, como lo hacen las mujeres en este país, con ese grito de dolor y esperanza.

Como todo niño crecí con muchos temores y miedos, y los fui perdiendo o dominando cuando me ocupaba. Había algo especial que me hacía ser constructor de cosas: resorteras, trompos, canicas tenían un sentido lógico y funcional para mí. Todo lo que hacía con mis manos me salvaba.

## Caza y escuela

Una experiencia muy bonita, que aún me llena, era cuando iba con mi papá de cacería; él poniendo el plástico y la hamaca, me tapaba, me protegía y se iba; yo hacía la fogata, esperando la luna o el amanecer, anhelando su regreso con la carga que había logrado... Fantaseaba con lo que me contaba mi padre de la cacería. Me gustaba pensar en la vida del venado, que siempre pasa por el mismo lugar durante toda su vida, pero si advierte el peligro no vuelve a pasar... Así ensoñaba y me dormía.

Esa etapa de niño era suave, otra cosa muy diferente el ir a la escuela, eso era un terror. La primaria la pasé en mi pueblo, Teococuilco, 5° y 6° en Oaxaca, en el barrio, en la colonia Miguel Alemán. La secundaria no dio ningún resultado, entonces mi hermana me dijo que había una escuela diferente y fui en 3° a inscribirme en el Centro de Educación de Artes, el CEDART.

Ahí, por impulso del director, gané una beca de la embajada de Estados Unidos. De ahí salté al Taller Rufino Tamayo, y después con el maestro Juan Alcázar, que terminó de afinar mis trazos. Entonces, a finales de la década del 70, en medio de los movimientos sociales de la Coalición Obrera, Campesina y Estudiantil del Istmo me dijeron por primera vez que yo era pintor. Y aunque dejé de creer en la militancia política, gracias a esos movimientos es que lo creí y lo soy.

## El amanecer

La Sierra era increíble, la niebla, el calor, ir a acarrear agua, pero los amaneceres... Cuando pinto fluye ese amanecer, siento que logro trascender el tiempo mágico con la pintura. Hasta ahora no sé cuál es el límite y trato de que todos los días sean nuevos amaneceres para mí.

## Tamayo y la leche quemada

A los 21 años, con la beca de la embajada de Estados Unidos me fui a Nueva York, Boston, Massachusetts, Washington, Santa Fe, caminé por Los Ángeles, San Francisco, volví a Nueva York no sé cuántas veces, me gustó perderme en esas ciudades, y miraba a los paisanos, me inquietaban desde entonces los migrantes. En el Rockefeller Center conocí a Olga Tamayo, me preguntó qué hacía ahí y le mostré mi trabajo, aparentemente nada importante, puras banalidades, pero con eso ella le contó a Rufino Tamayo de mi existencia.

Al maestro Rufino Tamayo lo observaba yo siempre en Oaxaca, de lejecitos. Una vez vi con mucha atención cómo se comía una nieve en La Soledad. Cuando se paró, fui y me senté en su lugar, pedí al nevero que me sirviera de la nieve que había comido el señor, y me trajo de la cara: un barquillo de leche quemada exquisita.

Esa vez me quedé sin dinero, pero comí de la misma nieve de Tamayo, eso fluyó en mí siempre y lo volví a sentir después de años, al llegar a su casa de San Ángel, en México. Me tomó las manos y me llegó el aroma de la leche quemada. Se lo conté con inquietud, miró mi rostro, sonrió y me dijo: “Ahora te voy a mostrar el color blanco que acabo de descubrir”, y me paseó por sus pinceles y sus paletas, los lienzos y el blanco espumoso de amanecer que decía había descubierto recién. Se parecía tanto a la nieve de leche quemada. Lloré de emoción.

## Migrar hasta el barro

Después fui a Francia, viví allá varios años, conocí Alemania, Holanda, recorrí sus ciudades y calles, y me volví a perder para encontrarme poco después. Tomé buenos vinos en Pamplona, viví un tiempo en Madrid, de ahí a Argentina, perdiéndome en todo el mundo, a veces se dan las cosas, no las busco, se dan. Si es, es; si no, no es.

Yo migré por mucho tiempo y regreso a mi pueblo Teococuilco, que está en la mera Sierra de Juárez, a la misma altura de Guelatao, pero separados por un tiempo y una distancia económica y cultural de siglos. Ahí la población disminuía, desde entonces, en cada censo, lo único que sigue creciendo es el panteón.

En Teococuilco me dieron ganas de pintar 100 cuadros. Me instalo en la vieja casa de la abuelita y pensé que esa tranquilidad me permitiría concentrarme en la producción, pero el silencio que percibo es escandalosamente perturbador. Me descubro solo, pregunto a las pocas gentes que veo y todas saben lo que yo ignoro, el pueblo está vacío porque la pobreza expulsa a sus



El artista en reposo.

habitantes que van en búsqueda de un trabajo en los Estados Unidos. Es cuando decido hacer algo por ellos, por los migrantes.

Consigo un coyote que me lleva a Tijuana, por la mesa de Otay atravesamos el desierto. Era necesario sentir en la piel el pesar de los paisanos, que por necesidad siempre se van para el otro lado. En la frontera cuento las cruces con los nombres de los que no logran sobrevivir este martirio, llego hasta la cifra de 2501, me siento impotente y decido regresar no para hacer cien lienzos de pintura, sino construir en barro esos 2501 migrantes que ni llegaron allá, ni nunca regresaron a su hogar.

Pretendo asociarme con artesanos del barrio de Atzompa, que está alrededor de la ciudad de Oaxaca, para desde ahí surtirme de barro de la región y aprovechar sus hornos, pero no acabaron de aceptar la idea. Por ello adquiero El Zopilote, un rancho en Suchilquitongo, y ahí desarrollo todo el proyecto de los migrantes.

El barro lo consigo en Zacatecas, fueron 350 toneladas, y construyo aquí mismo, en El Zopilote, los hornos a la medida de los migrantes, se merecían ese trato los 2501. Ya ahí van saliendo en proporciones y tamaños disím-bolos, como es la población migrante, uniformados en su desnudez, les van saliendo tatuajes en su piel y se ve que van cargando su religiosidad, sus pesares, sus suertes.

Mi idea era mostrar que estamos conquistando ese terreno. No material, sino culturalmente. En 2007 viajan al Fórum de las Culturas en Monterrey, se exponen los 2501 migrantes, y no quedamos mal los mexicanos, se vuelven materiales y entrañables los migrantes que mueren en la travesía del desierto.

Ahora están aquí en El Zopilote, es su casa, descansando. Unos acostados en la tierra, dejándose arropar por la maleza, otros mirando el horizonte, todos con la esperanza de seguir migrando, de dar a conocer su paso por la tierra. Yo sí creo que todos somos migrantes y que todo migra.

## El mercado, los diableros

Una buena barbacoa con caldito, picoso y caliente, me sirve para las crudas. Hoy dejé de tomar, pero mañana quién sabe. En mi pueblo se tomaba tepache, el mezcal solo en bodas, ahora ya es un problema social.

Me gusta probar este guiso en la Central de Abasto de Oaxaca, acompañado de un buen mezcal y si se puede un vaso de pulque, soy muy subterráneo, busco el bullir de la gente, las inquietudes de los que preguntan, los aromas, me importa el mercado, ese gran placer.

Así, en el contacto con este enorme mercado, observé a sus trabajadores, los diableros, sangre de este corazón social, sin día de descanso —¿cuánto trabajan, cuándo descansan?—, y pensé en desarrollar un proyecto que le denominé *El Golpe*, esculturas que se desarrollaran con hierro, madera y vidrio, cuya sombra proyectada por el sol mostraran la actividad cotidiana de los diableros, y al atardecer la sombra opuesta indique el reposo que se dan, brindando con un buen pulque.

Tengo diseñado el espacio para 380 esculturas, que servirán para desarrollar un fideicomiso de fondo de ahorro para que los hijos de los diableros no dejen de ir a la escuela y, tal vez por gusto, no por necesidad, hereden el oficio paterno, pero y sobre todo se formen en el estudio que, creo, los sacará de la pobreza.

## Llorar y llorar

De niño lloraba mucho, lloré demasiado. Ahora cada vez que me reencuentro con los míos, con mis recuerdos, vuelvo a llorar. Los recuerdos son la gran cosa, he vivido con mucha intensidad la vida que me ha pasado con esa arrogancia.

Me gusta estar solo, pero siempre que armo un proyecto es para compartirlo. El día que inauguré La Telaraña, mi centro de exposiciones y cultura para apoyar a los jóvenes creadores de Oaxaca, en los terrenos adjuntos a la casa y el taller, lloré. El día que inauguré *Los Migrantes*, vinieron muchos recuerdos encontrados, así sucede, cuando es, simplemente es, y lloras.

Soy un ejemplo muy malo para mis hijos, pero siempre les demuestro qué hay que hacer por la vida, para eso se existe, tengo un gran legado de trabajo que les heredaré, pero sobre todo la disciplina por el trabajo.

Los antiguos vivían para gozar, yo quiero eso, a veces se da la ocasión y vivo con mezcalitos, con eso controlo mi azúcar, no me gusta tomar por tomar... Me gusta la memoria, por eso a mi mezcalito le digo *el platicadorcito*, porque con él siempre hay cultura, nunca un vacío.

A Zoila, mi mujer, la conocí hace 25 años en el taller del maestro Juan Alcázar, y desde entonces se volvió mi corazón, nos fuimos a México, Morelia, Guadalajara. Aquí en Oaxaca nacieron mis hijos Lucio y Alejandra. Me han soportado, me regañan todos los días, pero así me doy cuenta que existo, me doy mis tiempos, ¡25 años! Yo cumplo con lo necesario, nunca lastimaría a nadie, mucho menos a la familia, por eso cuando me regañan, simplemente me quedo quietecito, como conejito. Siempre he vivido palpitando, no he cambiado, tengo 46 años y juego al trompo todos los días. Si no tengo un juguete nuevo, no palpito.

Y el día que suceda, que no tenga mi juguete nuevo, y sucederá, ese día me llevo mis lágrimas, que son mis diamantes. Así si se apagara el color, seguiría mi sueño, pero aún no he recorrido esa montaña. Detrás de esa montaña hay una cama para mí y estoy preparado para ello.

## Un desenlace

*Nos sorprendió la noche en su rancho El Zopilote. Sin luz, continuaba la declamación. Salimos embriagados de varios alcoholes y de placer. Alejandro Santiago no bajó el ritmo durante las más de 15 horas que duró nuestro encuentro, incluso insistía en continuar la juerga, en no dejar llegar el cansancio del platicadorcito, como siempre se refirió al mezcal.*

*Lo fuimos a dejar a su casa, a La Telaraña, su madre lo acarreó, a su resguardo. Nos hacía señas de salirse por otra puerta y continuar hablando, “cuando es, es; cuando no, no es”. A hurtadillas retomamos nuestro camino, felices, melancólicos, y al otro día me enteré que encontró rápido el sendero de la parranda, con sus incontables amigos, artistas que lo apoyan en sus labores, a los que andaba llevando y trayendo para que fueran los testigos de su aparentemente inagotable andar.*

**Luis Kelly** es un realizador de cine y televisión mexicano, precursor de los canales de transmisión por internet y autor de dos novelas gráficas. Director de *Por vivir aquí* (1981), *Calacán* (1987) y *Alex Lora: esclavo del rocanrol* (2003) e incontables programas de televisión. Como productor su filmografía y videografía es más abundante, abarca varias décadas y varios países. Desde hace varios años construye uno de los documentales más ambiciosos del corpus mexicano, dedicado a la trayectoria de la boxeadora María Villalobos, y se encuentra en la postproducción de *No lo Sé*, un filme singular, hecho de poco más de 3 mil fotografías fijas.

**Elías Razo**, profesor desde hace 35 años en diferentes instituciones, como la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, FES Aragón, Universidad Anáhuac y Universidad del Tepeyac, desde hace varios años ha impartido la materia de Educación indígena en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en la carrera de Pedagogía.

Escritor, periodista, documentalista, productor de radio y televisión, ha participado en diversas publicaciones y programas de radio y televisión en los que destaca su experiencia en el campo de la historia, literatura y creación de medios audiovisuales. Ha sido colaborador de Radio Educación y Verdeespina studios, entre otros medios públicos y privados. Es miembro emérito del cineclub José Revueltas de la Facultad de Ciencias Políticas.

## 500 cabezas y un solo soplo gestual

IRANYELA A. LÓPEZ

Alejandro Santiago nace en 1964 en el pueblo de Teococuilco de Marcos Pérez, en la Sierra Norte de Oaxaca. Muere en la ciudad de Oaxaca en 2013, a la edad de 49 años. Su padre, Juan Santiago, “fue un maestro indígena y un luchador social por los derechos de los pueblos indígenas [...] Recorrió varias comunidades de la entidad y mostró una elevada vocación y sensibilidad social”<sup>1</sup>. Él y sus experiencias en el CEDART (1977), la Escuela de Bellas Artes en la Universidad Benito Juárez (1980-1982), el Taller de Artes Plásticas Rufino Tamayo (1982-1984) y el taller Libre de Gráfica Oaxaqueña (1983)<sup>2</sup>, influyeron en su posición política y su constante retribución social.

“Prácticas culturales, batallas utópicas e imaginarias para construir otros lazos sociales”, escribe Abraham Nahón, fueron todos sus proyectos. Del taller La Huella Gráfica y el centro cultural denominado La Telaraña, (espacio abierto, donde se han exhibido esculturas y obra gráfica), a la *La Calera* y el *Taller 8* (que serviría para completar el proyecto del espacio escultórico *La Telaraña*), así como otros “talleres de fundición, uno en pequeño formato y otro de joyería que donó el maestro Francisco Toledo”<sup>3</sup>, y el taller-rancho El Zopilote, de donde inician su andar los migrantes de este proyecto artísitico.





Debemos reconocer la labor del Museo de San Ildefonso por introducir problemáticas de heterogeneidad social y crítica dentro de un museo de arte, en esta primera colaboración con el Centro de Investigaciones con América del Norte, de la Universidad Nacional Autónoma de México, como parte de su celebración por su 30 aniversario de investigación.

Las preguntas, sin embargo, que me planteó frente a este montaje son las siguientes: ¿cómo vincular al museo para que procesos organizativos y de participación social encuentren posibilidades de negociación e incidencia en las formas en que se determinan las políticas y las prácticas del museo? ¿Cómo introducir la mediación de diversas problemáticas sociales?

¿Qué relación tiene, entonces, la obra de arte y la documentación del proceso de producción de las 501 esculturas que integran la exposición? ¿Cómo hacer de la exposición una práctica de contravisibilidad –en el sentido que da Nicholas Mirzoeff sobre el derecho a mirar, que no solo nos convoca a ver, sino ver con los ojos del otro para *exponer amistad, solidaridad y amor*–? ¿Cómo, en el sentido de una estética del cuerpo *opone a la mirada de la autoridad –la estética del poder que mira desde lejos y superficializa la interpretación de lo sensible*<sup>4</sup>–, nos suscita reflexiones respecto de la situación de los migrantes, a la que dan lugar fuera de su contexto de museo de arte? ¿Cómo, en suma, salimos de nuestra posición de espectadores ante esta situación?

La exposición estuvo acompañada de diversos talleres y cursos paralelos que vale la pena mencionar como una extensión del esfuerzo por acercar la experiencia de una manera franca: *¿Qué llevarías en tu mochila?* (taller de sensibilización para niños, niñas y adolescentes sobre las migraciones); *La silueta del bienestar* (taller de sensibilización para jóvenes y adultos sobre derechos humanos), a cargo de la Red de Documentación de las Organizaciones Defensoras de los Migrantes; el taller *Los migrantes de barro*, a cargo del museo de San Ildefonso, en donde invitaban a moldear una escultura migrante, y, mientras se daba este intercambio de vivencias y creación de sus piezas, facilitar y *conocer el trasfondo político de la obra de Alejandro Santiago*; y el curso *Cambia tu mirada: las migraciones como caminos de encuentro*, en el que participaron Luisa Deponti, Rosiane de Melo y Pasqualina Bernini, del Instituto Secular Scalabrini A.C., en colaboración con refugiados de diferentes países y jóvenes estudiantes mexicanos.

Se habilitó un diálogo entre personas para renovar múltiples *perspectivas en torno al tema de la migración*, con base en *actividades educativas*,

lenguaje musical, testimonios, análisis narrativos y otras dinámicas; y corrió un ciclo de cine de documentales mexicanos sobre el tema de la migración, que incluyó los siguientes títulos, todos muy recientes: *Mi vida adentro* (2007), de Lucía Gajá, *7 Soles* (2008), de Pedro Ultreras, *Los que se quedan* (2008), de Juan Carlos Rulfo y Carlos Hagerman, *La jaula de oro* (2013), de Diego Quemada-Díez, *La frontera infinita* (2007), de Juan Manuel Sepúlveda, *Espiral* (2008), de Jorge Pérez Solano y *Matices* (2011), de Aarón Díaz Mendiburo.

Al inicio de la exposición encontramos una cédula introductoria: “Migración de Barro” escrita por Eduardo Vázquez Martín:

Este acto de transformación, de tránsito entre el mundo de los vivos y los muertos [...] trata de repoblar el vacío que dejaron los que emigraron, se trata de las sombras cocidas en barro que proyectan los ausentes en el espacio y en la mente de quienes los recuerdan y echan de menos.

Ya en la primera sala había un conjunto de citas en torno a las temáticas del mercado laboral, los mercados financieros y la distribución de las ganancias, el exilio económico, el comportamiento intrarregional y la tragedia humanitaria (entre otros autores se citaba a Leonardo Curzio, Claudia Maya, Elaine Levine, Juan Carlos Pastor), un primer grupo, discreto, de Migrantes, que conforman las 501 piezas exhibidas y el documental *Reencuentros: 2501 Migrantes*, de Yolanda Cruz<sup>5</sup> (lamentablemente con un volumen muy bajito, un descuido que por sus subtítulos no perjudica tanto a los *anglolectores*), prólogo imprescindible para la exposición, ya que su mediación argumentativa se extiende y encarna la dimensión colectiva sobre el proceso de producción de las esculturas en El Zopilote, evidenciando a todas las personas que trabajaron y que componen los *2501 Migrantes*.

“Es un trabajo de toda la gente su expresión, su dolor, su obstinación de lograr pieza por pieza, y creo que así en conjunto se pueden lograr buenos proyectos”, comenta Alejandro Santiago en algún momento del breve documental. Alejandro hace artistas a las personas que trabajan con él en este proyecto, al darles un potencial de emancipación social, *una ruptura de este acuerdo entre una “ocupación” y una capacidad que significaba la incapacidad de conquistar otro espacio y otro tiempo*<sup>6</sup>.

Pero también, el *arte como constructor de experiencia por medio de la experiencia física*<sup>7</sup> contenida en su libertad creativa y compositiva. Como un lenguaje inédito, cada cuerpo escultórico es distinto. En él se entremezclan los sentimientos que experimentan desde la intuición



de su propia enunciación<sup>8</sup> plástica, distribuida en esta sociedad de artistas, en la que cada *modelo de intercambio* debe pensarse como el recurso mismo de su transformación. Es decir, desde su potencia para crear *que se ajusta a las necesidades personales y de la comunidad a la que pertenecen*<sup>9</sup>. Desvíos imaginativos, pretextos de hallazgo para encontrar el mensaje de la pérdida y del extravío vivencial que comparten, *el arte como un espacio para recobrar la colectividad y afianzar lazos sociales*.<sup>10</sup>

*La obra de arte no es solo cuestión del ojo, sino también del oído*.<sup>11</sup> Hay un diálogo que se experimenta constantemente sobre las posibilidades de la obra misma, encarnación subjetiva y gestual, que no puede escaparse ni al ojo ni al oído, es el *murmullo* de una ausencia, *es el grito ahogado* de su presencia, *“el eco callado de los migrantes”*<sup>12</sup>. Soberanía e impotencia, emoción y afecto que concierne a todo el mundo y no puede, en un momento u otro, sino regresar a la comunidad entera del pueblo honrado y a nosotros como espectadores. La escultura como un lenguaje que intuimos desde el habla de su propia voz, desnuda en sus gestos primitivos, políticamente sobreexpuesta, se impone en nuestro rostro como el desierto de una indiferencia generalizada, sin poder hablar, ni ver, ni actuar más.

Ya hace rato que estamos ante otro grupo más grande, impresionante, callado de migrantes de barro en otra sala, otrora sacristía donde las figuras asedian al visitante que puede curiosear pero que no deja de sentirse ajeno. Desde poco antes, de lejos, si se fijó el espectador, vio antes de entrar, *de adentrarse*, un conjunto más de esculturas, como dejadas en la parte de arriba del patio central, asomadas al barandal, vigilantes también acechantes, abandonadas al parecer. Sin embargo su cuerpo es la potencia de una transformación, de un impoder en posibilidad, *la desmitificación de esa visión idílica del “sueño americano”*, entretejida en lo profundo con las *historias dolorosas y los peligros que acechan el tránsito de los migrantes hacia Estados Unidos*<sup>13</sup>.

Ese “otro estado”, ese otro lado, esa otra fuerza –mediante la cual un dolor puede transformarse en deseo de transgresión de *una frontera cerrada, desobediencia a una regla que les restringía la libertad de movimiento*<sup>14</sup>–, como una confrontación de esta línea divisoria o marco de precarización laboral y pobreza para *desmontar, dismantelar y derribar la estructura que limita su capacidad de encontrarse, de ver más allá*<sup>15</sup> del voraz y poderoso capitalismo que subyuga la fragilidad de los cuerpos, los de carne y hue-



so, su confrontación gestual y su *poética inventariada*<sup>16</sup>, devuelve la corporeidad de la desaparición que los determina, para *encontrar en la emoción un llamado de reconocimiento por el otro, una transformación transindividual, socializada del afecto*".<sup>17</sup> Un despliegue temporal, contenido en este cuerpo colectivo, en su potencialidad afectivo y en su constancia técnica, expresiva y productiva de pronto se despierta.

La autoría se diluye porque las responsabilidades son distribuidas, como respuestas corporales imaginativas, para hacer de las personas de barro la cuestión de todos. Experiencias de vida que conllevan hombres y mujeres vinculados a Teococuilco, Oaxaca, un relato de los que ya no están, los que no han vuelto y de los que se irán muy pronto. Una política en común, encarnada en cada cuerpo escultórico que va articulando, con su propia resonancia, la relación inexorable a la que ha sido sometido o destinado. Política, retomando dos fragmentos de las tesis de Rancière:

La política no es el ejercicio del poder. La política debe definirse en sus propios términos como un modo específico de actuar que es puesto en práctica por un sujeto específico y que tiene su propia racionalidad<sup>18</sup> [...] y el pueblo, que es el sujeto de la democracia, y por tanto el sujeto atómico de la política, no es el conjunto de miembros de la comunidad ni la clase trabajadora de la población. Es la parte suplementaria con relación a toda cuenta de las partes de la población, que permite identificar "la cuenta de los incontados" con la comunidad entera<sup>19</sup>

Entonces adquiere un sentido que Luis González se encargue de El Zopilote; que Álvaro Sostenes cuide y pasee a los caballos por las mañanas, para por las tardes trabajar en el taller junto con otros y otras compañeras, como son Sujey Hernández, Beatriz Angulo, Honorario Cruz, Édgar de la Cruz, quien aprendió a *levantar parte por parte, desde el chorizo hasta los últimos gestos*, detalles y partes del cuerpo, como son los brazos y las manos entrecruzadas, para que entonces, Moises de la Luz los pinte y Roque de la Luz *los cocine*, como dice él, en el gran horno diseñado por Alejandro Santiago. Mientras que, simultáneamente, la hija del escultor que dirige la obra colectiva, Alejandrita –que nació con el proyecto y por tanto tienen la misma edad–, jugando y experimentando con el barro, complete la antología escultural *Un Migrantito*, una de las pequeñas piezas infantiles que lleva la firma "2501"<sup>20</sup>.

A su vez, Zoila López Santiago, esposa de Alejandro, quien al principio del proyecto ayuda a conseguir fondos con los asiduos compradores de las pinturas de Alejandro, y acabará consiguiendo un mayor número de suscriptores económicos de galerías y fundaciones, para así poder pagarles a los 35 jóvenes artistas que trabajan en esta dinámica plural.

Lloramos por lo que nos falta o quiebra nuestra ruta, pero la ruta misma, con el movimiento que supone para recorrerla, no se nos arrebatara para toda la eternidad.<sup>21</sup>



La producción de estas esculturas es una respuesta colectiva, una especie de rito que se evoca con la tristeza, la inquietud o inclusive el coraje ante cualquier desgracia, todo lo que sea de mal augurio. Todo lo que inspire sentimientos de angustia o de temor necesita un *piaculum*<sup>22</sup> y por consiguiente se le llama *ceremonia piacular*<sup>23</sup>, que son ritos que se celebran en la inquietud y la certeza, en un estado de mucha confianza en donde las personas se re-descubren, y hasta en cierta manera, develan en el otro lo que sienten y piensan. Aunque la espera de un acontecimiento futuro y contingente no deje de sobrellevar una cierto peso de incertidumbre, en todo caso, escribe Émile Durkheim:

es normal que la lluvia caiga cuando llega la estación, que las especies animales y vegetales se reproduzcan regularmente. Repetida muchas veces, una experiencia ha demostrado que en principio los ritos producen el efecto que se espera de ellos y que es su razón de ser que llevan sin duda la marea de la gravedad que siempre supone una solemnidad [...] gravedad que no aparta ni el entusiasmo ni la alegría.<sup>24</sup>

El cuerpo, es decir la presencia de las esculturas de *2501 Migrantes*, es el peso de su presencia, misma que los retorna a la vida para plantarse en *un trozo del tejido del mundo* al ras de la tierra, y también para recordarlos y desplazar así, su distancia terrenal y la ausencia absoluta que nos atraviesa.

La enunciación y el deseo son una y la misma cosa, por encima de las leyes de los Estados, de los regímenes. Sin embargo, enunciación siempre histórica, política y social. Una micropolítica, una política del deseo, que cuestiona todas las instancias.<sup>25</sup>

Los 2501 migrantes seguirán su recorrido, la ruta misma de atravesar todas las fronteras, centenares de kilómetros, hasta volver a su pueblo de Teococuilco. Y, con este desplazamiento, devolverles el deseo que les fue y es arrebatado. Aunque las esculturas son frágiles, su *subjetivación política*<sup>26</sup> sobrevivirá a la ausencia, componiendo, descomponiendo y recomponiendo nuevos *agenciamientos de enunciación, un movimiento violento, traducido en la calma coherente del lenguaje*<sup>27</sup>, como un soplo o un rumor colectivo sobre la superficie del mundo que les fue arrebatado.





## Notas

1. Abraham Nahón. *Imágenes en Oaxaca. Arte, política y memoria*. (Jalisco: CIESAS, Universidad de Guadalajara, Cátedra Jorge Alonso. Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos. “Protagonistas y socialidades conflictuadas en la plástica en Oaxaca”) pp. 138-139.
2. Fuente cortometraje “La plástica contemporánea en Oaxaca” (9 junio 2012) Última consulta: 17 abril 2020 <https://www.youtube.com/watch?v=RziHLR6xHrw>
3. Fernando Gálvez citado en la nota de prensa de Jorge A. Pérez Alfonso. (Oaxaca, Oax., 23 de julio de 2013) pp. 6. Última consulta: 17 abril 2020 <https://www.jornada.com.mx/2013/07/23/cultura/a06n1cul>
4. Nicholas Mirzoeff. *El derecho de mirar*. Traducido por David Montero Sánchez (Título original *The Right to Look: A Counter history of Visuality*) (IC – Revista Científica de Información y Comunicación, 2016) pp.31-38.
5. Yolanda Cruz, *2501 Migrants*, Petate Films, 2008. Disponible en línea en Vimeo: <https://vimeo.com/55305330> Última consulta: 18 abril 2020.
6. Jaques Rancière, *El espectador emancipado* (Argentina: Bordes Manantial, 2008) p. 46.
7. Gabriela Sáenz-Shelby. *Experiencias educativas: reflexiones, acciones y contexto en Agítase antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina* (Buenos Aires: Museo de Arte Latinoamericano, 2016) p. 17.
8. El enunciado es siempre colectivo, incluso cuando parece haber sido emitido por una singularidad solitaria como la del artista” Gilles Deleuze y Félix Guattari, Kafka. *Para una literatura menor*, Era, México, 1980.
9. Sofía Olascoaga. *Advertencia: más preguntas que respuestas. Cuestionario invertido sobre la práctica artístico pedagógico - curatorial*. en *Desplazamientos educativos...* p. 27.
10. Abraham Nahón. *Imágenes en Oaxaca...*, p. 147.
11. Gerardo Mosquera. *Caminar con el diablo. Textos sobre arte, internacionalismo y culturas*. (Madrid: EXIT Publicaciones, 2010) p. 23.
12. Eduardo Vázquez Martín (Discurso de inauguración de la exposición “2501 migrantes”. México: Museo de San Ildefonso 14 de noviembre de 2019).
13. *Cine mexicano y filosofía: Cine documental, arte y migración: 2 501 migrantes, en la mirada de la cineasta chatina Yolanda Cruz* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2019) p. 15.
14. Georges Didi-Huberman. *Sublevaciones* (París-México: Jeu de Paume y el Museo Universitario de Arte Contemporáneo, 2018) p. 52.
15. Jack Halberstam *Los abajocomunes. Planear fugitivo y estudio negro*. Traducido por Juan Pablo Anaya, Cristina Rivera Garza y Marta Malo.

16. En su ensayo *Furor de Archivo* Suely Rolnik, interpreta a *las poéticas inventariadas* (refiriéndose a la obra de Lygia Clark) como aquellas *que activan la memoria de la experiencia sensible y aluden a la contendencia poética y política que la obra tiene en su origen y sus condiciones de posibilidad*. Rolnik, Suely. *Furor de archivo* (Estudios Visuales. Retóricas de la resistencia, 2008) pp. 116-117.
17. Pierre Kaufmann, citado por George Didi-Huberman *Pueblos en lágrimas, pueblos en armas. En el ojo de la historia*, 6 (Santander: Shangrila, Contracampo, 2016) pp. 46-47.
18. Jaques Rancière, *Disenso. Ensayos sobre estética y política* (México: Fondo de Cultura Económica, 2019) p. 51.
19. *Disenso. Ensayos sobre...*, p. 58.
20. *2501 Migrants*, documental dirigido por Yolanda Cruz, min. Secuencia min. 48:11.
21. Robert Hertz, citado por George Didi-Huberman *Pueblos en lágrimas...*, p. 17.
22. En la época en la que escribe Durkheim era poco utilizado, siendo reemplazado por el adjetivo *expiatorio*. *Piaculum* deriva etimológicamente de *pius* (aquel que reconoce y cumple con sus deberes para con los dioses, los ancestros, la patria, etc.) y *pietas* (sentimiento de reconocimiento de los deberes para con los dioses, los ancestros, la patria, etc.) y se relaciona con *piamen* (sacrificio expiatorio), *piamentum* (expiación, víctima expiatoria), *piatio* (expiación)... términos que en las lenguas romances han originado la familia de términos relacionados con *expiación*. Ramón Ramos Torre. *Tragedia y sociología* (Centro de Investigaciones Sociológicas. Colección Trayectorias, Madrid, 2018) p. 209.
23. Émile Durkheim. *Sociología del mal y teodicea en Las formas elementales de la vida religiosa. Política y Sociedad*, (Fondo de Cultura Económica, México, 2012) p. 592.
24. *Ibidem*.
25. Gilles Deleuze y Felix Guattari *Kafka por una literatura menor* (México: Ediciones Era, 1999), p. 65.
26. *El disenso pone nuevamente en juego, el mismo tiempo, la evidencia de lo que es percibido, pensable y factibles y la división de aquellos que son capaces de percibir, pensar y modificar las coordenadas del mundo común. En eso consiste su subjetivación política: en la acción de capacidades no contadas que vienen a escindir la unidad de lo dado y la evidencia de lo visible para diseñar una nueva topografía de lo posible...* Es puesta en obra las cualidades de los hombres ... para *desenmascarar los fetiches o la interminable demostración de la impotencia de la bestia*. Jaques Rancière, *El espectador emancipado...*, p. 52.
27. George Bataille, citado por Geroge Didi-Huberman *En la cuerda floja* (Sahngrila, Santander, 2015) p. 40.

**IRANYELA A. LÓPEZ** Meliflua, cinéfila, artista plástica e investigadora solemne de asuntos relacionados con la levedad. Actualmente es doctoranda en Artes Visuales en la Facultad de Artes Visuales, Universidad Nacional Autónoma de México.



## Gilberto Bosques, un mexicano que ama a Cuba

*Gilberto Bosques es una de las figuras más importantes y representativas del oficio diplomático de México. Hombre que surgió del capítulo de Aquiles Serdán en la Revolución Mexicana y que llegó a ser emblema de la diplomacia de nuestro país en tiempos álgidos, es muy conocido por sus esfuerzos como cónsul general de México en París, Bayona y Marsella, cuando auxilió a los refugiados republicanos españoles y cientos de personas en la Europa más turbulenta durante la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, muy poco se sabe de su última misión diplomática en Cuba, cuando ejerció el cargo de embajador de 1953 a 1964, años de importantes definiciones y de un fortalecimiento en las relaciones —entrañables siempre— entre la isla de Martí y nuestro país.*

*En esta breve entrevista, concedida por el hoy embajador de México en Cuba, Miguel Ignacio Díaz Reynoso, funcionario en la Cancillería con más de 26 años de servicio, se cuenta un pasaje central y muy poco conocido, lindando por muchos años en la confidencialidad, de la historia diplomática mexicana.*

¿Cómo se decide enviar a don Gilberto Bosques a Cuba?

Podemos decir que su llegada a la misión en La Habana fue la consecuencia de la brillante trayectoria que había desempeñado don Gilberto Bosques para ese entonces. Para los años cincuenta ya contaba con un papel muy destacado en la diplomacia y la política exterior de México, sobre todo por la enorme importancia de su trabajo cuando protegió y dio refugio a los republicanos españoles que eran perseguidos durante la Guerra Civil española, así como a los judíos en Francia durante la Segunda Guerra Mundial, que en esos años estaba ocupada por los nazis. De hecho, es bien sabido que a don Gilberto se le conoce como el “Schindler mexicano”. Es así que, con esos antecedentes, su misión en Cuba la resolvió con gran astucia y aplomo, pues con su amplia experiencia y oficio, logró



Bosques y Castro, una pasión.

desplegar toda clase de herramientas de diálogo diplomático, de mediación y negociación, que destacan en la historia de nuestras relaciones internacionales.

Después de su extraordinaria labor consular durante las guerras en Europa le fueron confiadas otras misiones diplomáticas. Estuvo en Suecia en la época del presidente Ruiz Cortines, ambos se conocían desde antes por su paso por las juventudes revolucionarias, y habían pertenecido a grupos ligados a la política, a la cultura y al movimiento obrero revolucionario. Incluso, en sus cartas, Bosques habla de una relación de confianza y familiaridad entre ellos.

Vale la pena recordar que la Embajada de México en Cuba llevaba meses desocupada en ese clima tan enrarecido que se dio a principios de los años cincuenta. Adolfo Ruiz Cortines no confiaba a nadie ese cargo en aquel contexto, por lo que decidió dejar acéfala esa misión hasta

que surgiera una propuesta. Se había resistido porque conocía las intenciones de Fulgencio Batista, a quien, por otra parte, le preocupaba tener un embajador mexicano en Cuba. Había insistencia por parte de ese gobierno, y había una lentitud intencionada, si no congelamiento, por parte del gobierno mexicano para atender esa petición.

¿Quién podría ir a cumplir ese papel en medio de una ebullición significativa en la isla? Siempre se había mandado a personalidades ligadas a la política y a la vida pública, y se estuvo revisando detenidamente quién podría llegar a cumplir con un perfil adecuado. Contaba entonces don Gilberto que, estando en Estocolmo, recibió una comunicación del presidente, en la que le solicitaba su disposición para cumplir con la misión en La Habana, comunicación que le llegó el día 26 de julio de 1953, justo el día del asalto al Cuartel Moncada que comandó Fidel Castro.

Sin duda alguna estaba destinado a volver a tener un rol semejante en lo que hasta esos días se consideraba su gran ministerio en Europa. Se abrió un nuevo capítulo en la vida diplomática de don Gilberto Bosques, precisamente en una fecha que ya advertía de su relevancia.

¿Qué se sabe de las primeras impresiones de la Cuba a la que llega don Gilberto?

Vale la pena señalar que don Gilberto, como un caso excepcional y fuera de toda normalidad en la diplomacia mexicana, permanece 11 años en su cargo de embajador en Cuba. Llega en el 53, en medio de una Cuba sitiada por la prepotencia y el abuso de los Estados Unidos, pero también en plena efervescencia intelectual que buscaba contrarrestar esa situación.



Bosques, Castro y Guevara, el entusiasmo.

Le tocó una Cuba prerrevolucionaria muy palpable y vive, nuevamente, momentos intensos de solicitudes de asilo de miembros de la Revolución. Hay casos documentados de solicitudes de asilo e historias de salvamento a cubanos que eran perseguidos.

Hay un ejemplo que vale la pena citar. Es el caso de un líder de aquella revolución, Cándido de la Torre, asilado y enviado a México en calidad de refugiado político, casi inmediatamente a la llegada de Bosques. Ya en México, un comando cubano lo persiguió y secuestró, para luego devolverlo a Cuba de forma ilegal. Gilberto Bosques se entera y pide una explicación al gobierno de Batista, mismo que al principio niega los hechos. No obstante Bosques, que estaba muy bien documentado, se enteró de cantidad de detalles, por lo que el Estado cubano no tuvo más opción que aceptar los hechos ante las evidencias, como nombres, localizaciones, horas, vuelos, etcétera.

Don Gilberto le demanda a Batista que devuelva con vida al refugiado político. Así, el gobierno de la isla acepta y México salva la vida a De la Torre. Sin embargo, lo devuelven torturado y la policía de Batista

lo quiere volver a arrestar. Para entonces, don Gilberto pide apoyo extraordinario a México, y el Gobierno Federal le manda un avión para rescatar a este líder de la oposición, logrando de nuevo rescatarlo en Cuba gracias a los esfuerzos diplomáticos, pero esta vez con la seguridad de que, desde el segundo despegue, a Cándido de la Torre no le pasaría nada.

Todo esto que cuento son historias que se conservaron sin difusión hasta hace muy poco tiempo. Ahora que volvemos a hablar sobre el costo del asilo, y ahora que surgen algunas dudas de la gran importancia de las gestiones diplomáticas, habría que considerar estas historias para valorar de nuevo la figura del asilo y la responsabilidad de proteger. Es por esto que ya las preocupaciones del embajador Bosques eran también, como podemos ver, muy actuales.

Después del episodio del asalto al Cuartel Moncada, y de los hechos que siguieron, como el conocido juicio a los acusados, don Gilberto presenció en La Habana la liberación de los protagonistas. Conoce al joven Fidel Castro, un evento muy significativo porque, como embajador bien informado, preocupado y comprometido con la realidad cubana, le advierte a ese joven que en la isla lo quieren matar, y logra convencerlo para que se acogiera al asilo en México. En poco tiempo logró otorgar un salvoconducto a los hermanos Castro, con el que llegan a nuestro país para conocer al *Che* Guevara para después hacer historia con su partida desde Veracruz en el yate *Granma*, junto a otros compañeros, para hacer la Revolución en Cuba.

¿Cómo veía Batista esa preponderancia de don Gilberto en la isla?

Bosques lo deja ver claramente en sus testimonios. A los cubanos les importaba

tanto la relación con México que podían tolerar a un hombre como él: siempre activo y congruente, e incluso, que se movía más allá de lo que el régimen de entonces hubiera esperado. Obviamente no era muy grato ver que, en la posición del embajador, y con el evidente respaldo de México, se brindara tanta atención a los perseguidos del gobierno cubano de esos años. Por ello es que, constantemente, Batista le enviaba mensajes a Bosques en los que solicitaba al gobierno de México que se evitaran muestras públicas de apoyo. Es evidente que desde que llega, en 1953, siempre congruente con sus principios, don Gilberto resultó incómodo para el gobierno de Batista.

¿Qué significa hoy la figura de don Gilberto Bosques para la Revolución cubana?

En todas sus misiones, don Gilberto siempre llevó a cabo funciones fundamentales. No obstante, hoy está en un momento de reconocimiento, y eso es algo a lo que hay que abonar. Tenemos que recuperar su memoria y figura, su presencia y legado, y esto es más que solo recordar sus anécdotas e historias en torno a Cuba que muy poco se conocen. Es ahora cuando debemos retomar, de forma testimonial y documental, su historia y su extraordinario trabajo de aquella misión diplomática.

Hay que recordar también el importante papel en los días siguientes al triunfo de la Revolución cuando, viviendo las mismas precariedades que todos en ese momento, hizo esfuerzos muy valiosos para mediar las relaciones entre los Estados Unidos y la Cuba ahora revolucionaria.

Con el oficio y pericia que le caracterizaban, se permitió acercarse a las partes que ya estaban enfrentadas. También hay que ahondar en los documentos que nos dicen las vías y formas que buscó don Gilberto para lograr, a pesar de tener todo en

contra, facilitar la vida y el desarrollo del nuevo proyecto que con gran esfuerzo se construía en la isla. Por ejemplo: recuperar precisamente esa evidencia de que quiso acercarse a Estados Unidos y Cuba, en un contexto mundial muy complicado y de gran hostilidad, en una relación que se volvía cada vez más tensa y difícil, y que derivó en las bien conocidas consecuencias que, ya desde aquellos años, tanta amargura han causado. Y toda esa labor la ejerció don Gilberto desde la necesaria discreción que implica el trabajo diplomático.

¿Cómo reconstruyó usted este capítulo y qué se podría hacer para valorar la obra de Bosques?

Hay entrevistas, sus familiares han entregado cartas, fotografías y diversos objetos al archivo de la Cancillería. Gracias al Acervo Histórico Diplomático de la Secretaría de Relaciones Exteriores y, a partir de su apoyo, es que se ha reconstruido esta historia de la diplomacia mexicana. Conozco también el fantástico documental de Lillian Liberman, *Visa al Paraíso* (2010), que ha circulado mucho, en el que se presentan algunas entrevistas a un don Gilberto ya centenario y muy lúcido.

Habría que considerar que la herencia y las enseñanzas que nos dejó Gilberto Bosques se estudien en las escuelas de diplomacia. Su obra, sus documentos y testimonios deben estar disponibles en cualquier centro académico interesado en la historia y en los papeles de gran trascendencia que ha tenido la diplomacia de México en el mundo. Solo así se honrará su legado.

Su trabajo da para mucho más en estos tiempos de recuperación de nuestra memoria histórica y de revaloración de obras muy destacadas como la suya. Es momento de hacer público su trabajo, de hablar de su gestión, de difundir su vida y su obra imprescindible, y poner todo ese conocimiento al servicio de nuestras escuelas diplomáticas.

Finalmente, hago justicia al recordar que fue él mismo, y en sus documentos así lo aclara, quien solicitó concluir su misión diplomática en Cuba. Cuenta que ya estaba en los límites de edad del servicio diplomático. Ya había hablado con la Cancillería y estaba pensando en el retiro, pero también señala que le pide a Adolfo López Mateos poder irse antes de que entrara el nuevo gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, en 1964.

Se retiró y pudo disfrutar, todavía, de una vida muy larga y fecunda. Se dedicó entonces a revisar su labor y a escribir sobre muchas de sus relaciones personales: de una amistad con el *Che*, de una relación especial que tuvo con Raúl Roa, canciller cubano, en fin, escribe sobre sus días en Cuba, una historia que ahora hay que rescatar y valorar.

Siempre se recordarán las palabras amistosas del embajador Gilberto Bosques al despedirse de Cuba: “He vivido muy intensamente la vida del pueblo cubano durante 11 años. Si acaso lo merezco, que me recuerden como un mexicano que ama a Cuba”.

*La revista Universidades agradece a la Embajada de México en Cuba por las imágenes de su archivo aquí exhibidas.*

## Galería



## Federico Chao, una mirada

Amante de la fotografía en movimiento, admirador de dos titanes mexicanos, la magia intangible del maestro Gabriel Figueroa y las emociones del nuevo pionero de la óptica Emmanuel Lubezki.

Anfibio de los formatos, atesora el laboratorio de revelado, pero vive a tope las infinitas posibilidades de lo digital. Profesor de toda materia en lo que a audiovisual corresponde, desde hace 42 años labora en la UAM, unidad Azcapotzalco, instancia para la que ha producido varios documentales, como *Salvador Alvarado* (1983) *Con Amparo en el alma* (2008), *Héroes del celuloide*. *Felipe Cazals* (2018), entre otros títulos dedicados a la historia del cine.

Participó, siendo un joven cinefotógrafo haciéndola de sonidista, en el rodaje del mítico filme de dos cabezas, *Nadie es inocente* (Minter, 1986) y *Sábado de mierda* (Rocha, 1988), emblemas cinematográficos de la cultura punk en México, y ha estado cerca de grandes producciones de la televisión.

Su encuentro con los *Migrantes* de Santiago ha sido definitivo. Aún años después de haberlos conocido en El Zopilote sigue tocado por “esos seres que nos vigilan desde adentro”, expresa al recordarlos. A juicio nuestro, testimonio elocuente de esa confluencia, las fotografías que ilustran gran parte de este número son resultado de ese impacto patente ya en todos nosotros.



## No a la universidad como retén policial

Drástico, ríspido y directo, el documento que presentamos en esta ocasión es un emblema de la autonomía universitaria en Ecuador.

Habían pasado 30 años del capítulo revolucionario en que Manuel Agustín Aguirre había quedado como presidente de facto de la Junta Provisional de Gobierno del Ecuador que lindó, en 1944, con el socialismo soviético, cuando en su calidad de Rector de la Universidad Central de Ecuador se enfrentó al régimen dictatorial de José María Velasco Ibarra, quien, en su personalísima manera de gobernar su quinta presidencia, lo encarcelaría poco después de firmada esta carta.

El clima en el que fue escrito este abrupto “Proyecto de ley”, como podrá constatarse, es de una algidez política de mucha represión a la manifestación estudiantil, consciente de su posición frente a la dictadura velasquista.

Con esta “nueva Carta Negra de la Esclavitud Universitaria” dejamos constancia de una de las luchas más dignas en la defensa por la autonomía universitaria.

# documentos

EL PROYECTO DE LEY DE EDUCACION SUPERIOR, NUEVA  
CAMPA NUEVA DE EXCLUSIVIDAD UNIVERSITARIA

Requerido fundamentalmente por la prensa del País, especialmente por el Diario "El Telégrafo" de Guayaquil, para que emitiera su opinión sobre el Proyecto de Ley de Educación Superior que acaba de publicarse, se ha visto en el caso de consignar algunos comentarios sobre ciertos aspectos del mismo.

DEL OBJETIVO GENERAL Y CARACTERISTICAS DEL PROYECTO

El Proyecto se inicia con una exposición de motivos grandilocuente y vacua que no plantea ninguno de los problemas fundamentales que afectan a la Universidad, limitándose a las conocidas y manidas imputaciones oficiales, con cuya falsedad se trata de crear el ambiente necesario para justificar una Ley de carácter eminentemente punitivo, que corresponde al concepto de la "Universidad subversiva", mantenido y difundido por Edgar Hoover, Director del FBI de los E.U., quien calificó a los movimientos estudiantiles universitarios, no como una protesta contra el medio que los rodeaba, sino como una peligrosa nueva forma de subversión, incitando a los gobiernos del Continente a emplear todos los medios represivos para suprimirla. Y es esta "nueva filosofía", que entre nosotros mira en la autonomía universitaria y sus complementos al gobierno universitario, la libertad de cátedra, etc., los vehículos de tal subversión, lo que inspira el proyecto en referencia. No existe ninguna preocupación por realisar un cambio de estructuras, mejoramiento académico, pedagógico, investigativo, técnico, sino el simple designio político de castigar a la Universidad y unirle al carro oficial de los gobiernos de turno, especialmente dictatoriales, para transformarla en una prebenda y un botín.

Esto se agrava, en el presente caso, por el total desconocimiento de la problemática universitaria ecuatoriana, que ignora todo fundamento de carácter propio u original, para emprender el trasplante mecánico de otras leyes, como la que se da de dictarse en Venezuela o la expedida por el Gobierno Militar del Perú, desconociendo siempre sus aspectos negativos.

Por otra parte, el Proyecto desordenado, incongruente y contradictorio demuestra, por su contenido y su forma, que sus iniciadores autores

no sólo desconocen lo que es la Universidad sino la técnica de la formulación legal, ya que se mezcla indiscriminadamente con las disposiciones propias de una Ley, otras de carácter estatutario y reglamentario.

DE LA NATURALEZA Y FINES DE LA UNIVERSIDAD DEL ECUADOR

Ya nadie puede negar que la Universidad, especialmente latinoamericana y ecuatoriana, tiene como base y esencia, la autonomía universitaria, que nos viene de las Universidades de Bolonia y Padua, a través de la de Salamanca y es el alma de la Reforma de la Córdova del 18. Modernamente, la Universidad ecuatoriana la conquistó en 1925, se amplió y afirmó en la Ley de Educación Superior de 1938 y adquirió carácter constitucional en la Carta Política de 1945, se mantiene en la de 1946, que se dice en vigencia, y en la de 1967, hoy *defenestrada*, se contiene en el Art. 43:

"Autonomía universitaria.- Las Universidades y las Escuelas Politécnicas son autónomas y se rigen por la Ley y Estatutos propios; para la efectividad de esta Autonomía, la Ley propende a la creación del patrimonio universitario.

Sus recintos son inviolables, y no pueden ser allanados sino en los casos y términos en que puede serlo la vivienda de una persona.

Su vigilancia y el mantenimiento del orden interno son de competencia y de responsabilidad de sus autoridades...."

Y la actual Ley de Educación Superior la confirma en sus Arts. 2 y 3, al afirmar que "Las Universidades y Escuelas Politécnicas son personas jurídicas autónomas con plenas facultades", que "el recinto de las Universidades y Escuelas Politécnicas es inviolable", y que "No podrán el Poder Ejecutivo ni ninguno de sus órganos, autoridades o funcionarios clausurar o reorganizar las universidades y escuelas politécnicas o algunas de sus facultades, escuelas o dependencias...."

Como el actual Proyecto de Ley no se atreve a suprimir la palabra autonomía por lo menos en apariencia, aunque lo hace en la realidad, nos habla de que "La Ley no suprime la autonomía universitaria" sino que "la regula, la organiza, la disciplina" y el Art. 5 expresa textualmente:

"La Universidad del Ecuador tiene autonomía, entendida en su estricto y verdadero significado, que no es el de soberanía ni extraterritorialidad".

En dicho artículo se confunde lamentablemente la inviolabilidad con la extraterritorialidad y la autonomía con la soberanía, que son cosas distintas, con el fin de abrir las puertas a la fuerza pública, transformando a la Universidad en un retén policial. Lo que es inseparable y conexo es la autonomía y la inviolabilidad del recinto universitario, como lo ha declarado la Asociación Mundial de Universidades y la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). Y el Consejo Ejecutivo de UDUAL, confirmando "que el complemento natural de la autonomía y su cabal ejercicio estriba en el respeto del recinto universitario que ha sido inviolable desde hace siglos".

En el Art. 13 del Proyecto se reduce la "autonomía", a una simple "autoridad académica para organizar planes y programas", "autoridad administrativa para dar la organización adecuada a sus propias finalidades" y "autoridad económica para distribuir, disponer y usar de sus propias asignaciones, bienes y rentas"; autoridad que luego desaparece por completo.

Al referirse al gobierno universitario, el Art. 8 dice:

"La Universidad del Ecuador admite la colaboración de los estudiantes en el gobierno de sus Establecimientos, con las inherentes limitaciones, impostas por su condición misma de estudiantes, que están en el proceso de formación y aprendizaje".

Cuando *boleros* de las representaciones estudiantiles y su organización, demostraron que estas "limitaciones" acaban con el gobierno.

Y en cuanto a la libertad de cátedra el Art. 6, expresa:

"La Universidad del Ecuador tiene libertad de cátedra en la exposición académica de sus programas académicos".

Y como los programas provienen del Consejo Nacional de la Universidad del Ecuador, presidido y dirigido por el Ministro de Educación Pública, el profesor está condenado a repetir el pensamiento oficial, como en los peores tiempos del nazifascismo. En esto queda lo que es la naturaleza y esencia de la Universidad.

DE LA ORGANIZACION DE LA UNIVERSIDAD DEL ECUADOR

Bajo el falso propósito, claramente importado, de crear la Universidad del Ecuador, se organiza un sistema de sometimiento y control de

las Universidades y Escuelas Politécnicas, al incorporarlas en un sistema de organización vertical en cuya cima ejerce su voluntad el Ministro de Educación o sea el Gobierno:

"Art. 1.- La Universidad del Ecuador es una sola y la integran los Establecimientos de Educación Superior que se enumeran en esta Ley y los que se crearen posteriormente, de acuerdo con la misma"

"Art. 11.- El régimen jurídico de la Universidad del Ecuador comprende como órganos constitutivos del sistema:

- a) Al Ministerio de Educación Pública, como encargado de orientar, dirigir y armonizar la política de la educación ecuatoriana;
- b) Al Consejo Nacional de la Universidad del Ecuador, como organismo directivo llamado a dirigir y supervisar los Establecimientos de Educación Superior, en función de unidad institucional; y
- c) A todos los Establecimientos de Educación Superior como integrantes de la Universidad del Ecuador."

Como el Ministerio de Educación no sólo es la primera autoridad del sistema sino también el "residente del Consejo Nacional de Educación Superior, resulta el centro y máximo dirigente de la enseñanza primaria, secundaria y superior. En este forma se puede afirmar que el status de las Universidades pasa a ser el de simples colegios encargados de impartir la enseñanza superior. Esta situación llega inclusive a afectar a las denominaciones de tales Organismos, ya que al nombrarlos se debe emplear el patronímico "Universidad del Ecuador", acompañado de su nombre propio (Art. 19), con lo cual la Universidad Central del Ecuador, que así se llama desde que el Congreso granacolumbiano de Quidindamas (1826), dispusiera la organización de Universidades Centrales en las capitales de los departamentos, tendría que nombrarse: "Universidad del Ecuador, Universidad Central del Ecuador", para evitar lo cual se la designa ya en el Proyecto como "Universidad de Quito" (Art. 21), despojándola inclusive de su gloriosa tradición e historia.

No es que desconozcamos la necesidad de que las Universidades ~~organizar sus labores, pero esto debe hacerse y se ha hecho a través de las reuniones de Rectores, de Congresos de Universidades y del actual Consejo Nacional de Educación Superior, respetando su propia libertad y autonomía sin encadenarlas a un sistema en el que pierden su calidad de organismos vivos y actantes, para transformarse en entes pasivos a las órdenes de cualquier señor que llegue, por simples razones políticas,~~   
 ~~coordinen y planifiquen su labor; pero esto debe hacerse y se ha hecho a través de las reuniones de Rectores, de Congresos de Universidades y del actual Consejo Nacional de Educación Superior, respetando su propia libertad y autonomía sin encadenarlas a un sistema en el que pierden su calidad de organismos vivos y actantes, para transformarse en entes pasivos a las órdenes de cualquier señor que llegue, por simples razones políticas,~~

el Ministerio de Educación, sin los conocimientos ni la calidad humana para dirigir el conjunto de todas las Universidades del País.

Tampoco negamos la necesidad de coordinar la enseñanza primaria, secundaria y superior; pero esto debe hacerse con la participación activa de las Universidades en el ejercicio de sus funciones y responsabilidades. Creer que con encajar mecánicamente en un sistema a todas las Universidades y Escuelas Politécnicas bajo el mando de un Ministerio, se crea la Universidad del Ecuador como un ente vivo y orgánico; creer que con este simple hecho se puede unificar los diversos sectores de la enseñanza primaria, secundaria y superior, es desconocer totalmente la realidad geográfica y metodológica de la educación ecuatoriana y proceder con un criterio simplemente mecánico, cuando no impulsado por esa ansia de hábera venganza, que lo único que anhela es acallar y someter, por la fuerza, a las más altas Instituciones de enseñanza y de cultura del País.

#### ORGANIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD MILITAR COMO PRINCIPAL INSTRUMENTO DE LA UNIVERSIDAD DEL ECUADOR

Como el mecanismo que crea la Universidad del Ecuador, transforma a las Universidades y Escuelas Politécnicas en obedientes y no deliberantes, se crea la Universidad Militar como un elemento esencial del sistema y con prerrogativas especiales. Al efecto, entre las Universidades que deben impartir la educación superior se incluye a la Escuela Técnica de Ingenieros Militares (Art. 17), con tres Facultades: Agronomía, Ciencias Geográficas e Ingeniería Civil (Art. 21). Pero el Proyecto no sólo se limita a esto sino que agrega:

"Art. 18.- Los otros Establecimientos de Educación Superior de las Fuerzas Armadas Ecuatorianas tienen también categoría universitaria.

Los demás establecimientos de Educación Superior, estatales y particulares, reconocidos a los graduados en los de las Fuerzas Armadas Ecuatorianas la aprobación de las materias que corresponden a las del currículo de sus respectivas Facultades, para obtener su grado profesional en las carreras libres, completarán sus estudios en las asignaturas que las faltan, de acuerdo con los planes y programas de estudio vigentes en ellos".

¿Cuáles son estos otros Establecimientos de Educación Superior de las Fuerzas Armadas que adquirirán ipso facto categoría universitaria y quién los califica? ¿Será el Estado Mayor y las Academias Militares? Lo cierto es que se trata de prerrogativas especiales como la que consta inclusive en el Art. 20:

"Los Establecimientos de Educación Superior están sujetos a la Autoridad del Ministro de Educación Pública, con excepción de los Institutos de las Fuerzas Armadas (20-1-1954) pero todos están bajo la dirección y supervisión del Consejo Nacional de la Universidad del Ecuador".

Nosotros no nos oponemos a que las Fuerzas Armadas tengan sus propios organismos técnicos en los niveles más altos posibles; pero no se puede aceptar que se confunda la enseñanza militar con la universitaria, porque se trata de instituciones absolutamente diferentes por su origen, tradición e historia, así como por sus objetivos y fines. Basta considerar que la una prepara profesionales para la guerra y la otra para la paz; la una es obediente y la otra deliberante; la una opera el diálogo y el debate y en la otra la consigna, como lo dijo un educado ex-rector de la Universidad de San Marcos. El mismo hecho de que a los Establecimientos Militares no se los someta al Ministerio de Educación sino simplemente al de Defensa, nos está confirmando que se trata de organismos de distinta naturaleza.

Cuando se suscitaren los graves problemas mencionados por los decretos 1364 de 30 de Octubre de 1966, que concedió a la Escuela de Ingenieros Militares la categoría de Instituto Superior, equiparando sus títulos a los de los Ingenieros Civiles, y el 662 de 22 de Junio de 1967, que permitió el canje de tales títulos; los peroneiros de las Universidades y organizaciones profesionales, destacaron con razones irrefutables, la diferencia esencial que existe entre la formación y capacitación técnica de los unos y los otros profesionales, para que haya necesidad de repetir tales argumentos. Y el Consejo Nacional de Educación Superior, luego de serias deliberaciones y por unanimidad, negó el ingreso de la mencionada Escuela de Ingenieros Militares, a tal Organismo Universitario.

Por otra parte, las prerrogativas que se conceden en el Proyecto a las Instituciones Militares, determinan su proliferación con peligro de las Universidades y Escuelas Politécnicas, tanto más que existe una tendencia en nuestro Continente a militarizar las profesiones liberales. Por lo demás, esto no haría sino ahondar las contradicciones de diverso orden, existentes entre militares y estudiantes, que a veces políticos han sabido conceder sistemáticamente para mantenerse indistintamente en el Poder. Lo correcto, lógico y natural, es cuando un miembro de las Fuer-

zas Armadas desee adoptar una profesión universitaria, se le den todas las facilidades para que pueda seguir sus cursos en cualquiera Universidad o Escuela Politécnica.

#### SUPRESIÓN DE LAS FACULTADES DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Función propia de la autonomía organizativa es la que posee cada Universidad o Escuela Politécnica, para crear o suplir ~~de~~ Facultades, de acuerdo con su estructura y necesidades. En el Proyecto se suelta esta atribución al enumerar las Facultades que debe tener cada establecimiento de Educación Superior. Y lo grave es que al distribuir, por Ley, dichas Facultades, creándolas o suprimiéndolas a su arbitrio y sin consultar a los respectivos Organismos, se crean tremendos problemas. Así al tratarse de la Universidad Central, se transforma la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Políticas y Sociales, en una de Derecho, con lo que entendemos se suprimen las Escuelas de Sociología y Ciencias Políticas, Servicio Social y quién la de Filosofía o Derecho Internacional. Asimismo se elimina la Facultad de Artes, con grave perjuicio para la cultura universitaria. Pero lo que asombra es el que se destierre de todas las Universidades del País, las Facultades de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

No negamos que tales Facultades deberían ser reformadas o mejoradas utilizando la experiencia y a juicio de cada Universidad; pero proceder a borrarlas de una sola plumada sólo pueden hacerlo quienes odian y desprecian la cultura. En tales Facultades se imparte fundamentalmente la enseñanza de humanidades que es un aspecto esencial en la formación del joven universitario. Precisamente en estos momentos de creciente especialización de técnicas y tecnologías, se clama por la aplicación de la enseñanza de las humanidades para la formación del profesional culto que necesitamos. Y es ahora que hombres antiuniversitarios, hacen alarde de barbarie intelectual para suprimirlas. No hay que olvidar que existe una corriente pedagógica en el sentido de que no sólo los profesores universitarios y secundarios sino aún los primarios, deben ser educados de las Universidades dada la complejidad y trascendencia de su misión.

#### DEL GOBIERNO DE LA UNIVERSIDAD DEL ECUADOR Y SUS AUTORIDADES

La primera autoridad del sistema es el Ministro de Educación Pública, entre otras atribuciones está la de sancionar el Reglamento General de la Universidad del Ecuador y todos aquellos que excede al "Consejo Nacional, así como integrar personalmente o por medio de su representante dicho Consejo y los Consejos Académicos. Entre las tantas atribuciones de dirección y coordinación, se halla la consignada en el art. 135 que dice:

"La paralización forzosa de la actividad universitaria, por parte de profesores o estudiantes, tendrá como lo, por mandato de esta Ley, la clausura del departamento, instituto, escuela, facultad o establecimiento en que se hubiere producido.

La Controlaría General de la Nación interpondrá de inmediato para fijar las responsabilidades conexas correspondientes. La respectiva Ley declarará al Ministerio de Educación Pública, y no podrá efectuarse sino el curso lectivo siguiente, si se presentaren circunstancias favorables".

Según esta disposición, la toma de un edificio por cualquier número de estudiantes, en paro simbólico o 24 horas o cualquier otra suspensión análoga, determina que por el Ministerio de la Ley se clausure por largo tiempo una Facultad o cualquier otro Organismo con incalculable perjuicio para todos los estudiantes. Como en esta disposición como en todo el Proyecto, prevé al sentido punitivo de la Ley.

#### DEL CONSEJO NACIONAL DE LA UNIVERSIDAD DEL ECUADOR Y SUS ATRIBUCIONES

Presidido por el Ministro de Educación Pública, el Consejo Nacional de la Universidad del Ecuador es el Organismo que ejerce el gobierno de la esclavizada República universitaria, compuesta por todos los Establecimientos de Educación Superior.

Dicho Consejo Nacional, además del Ministro de Educación que lo preside, está formado por los Rectores de las Universidades Estatales y Particulares que tengan más de tres Facultades, ya que las que poseen tres o menos, han de nombrar un representante común, a excepción de la Escuela Técnica de Ingenieros Militares cuyo Director forma parte a pesar de tener sólo tres Facultades; el Presidente de la Junta de Planificación Académica o su representante y el jefe del Departamento de Planificación y Evaluación del Consejo Nacional. Se suprime de un tajo a los profesores

Representantes de las Asambleas Universitarias ante los Consejos Universitarios; a los profesores representantes de las Universidades Particulares y Escuelas Politécnicas; y a los representantes estudiantiles de cada una de las Universidades y Escuelas Politécnicas (Art. 5 de la Ley actual). En otros términos, como la Universidad es la asociación de profesores y estudiantes, carece de representación.

Las atribuciones del Consejo Nacional de la Universidad del Ecuador en su absurda centralización, comprende desde la Facultad de dictar el Reglamento General de la Universidad del Ecuador, planificar su desarrollo, crear, suplir o autorizar el funcionamiento discontinuo de Facultades, Escuelas, Institutos, etc, hasta determinar y unificar planes y programas, regular la provisión de profesores, fijar cupos de ingreso a las diversas Facultades de todas las Universidades y Escuelas Politécnicas, otorgar becas y hasta adquirir libros y revistas, sin descuidar "Analizar los problemas nacionales y aportar las soluciones posibles". Como es natural, para ello se crean numerosos departamentos burocráticos con los que se construye un elefante blanco, costado por las pobres Universidades y que ha de ejercer tan altas y complejas funciones sesionando cada dos meses.

La Asamblea General (antes Asamblea Universitaria), constituye un galimatías simplemente electoral. El Consejo Universitario, despojado de sus atribuciones estatutarias por el Consejo Nacional, se transforma en un Organismo vegetativo y subalterno; el Rector, que ya no es el personaje legal de la Universidad y el Vicerrector, devienen simples burocratas administrativos. Además, puede ser Rector cualquier profesional que no haya enseñado jamás en la Universidad, porque ya no se requiere como condición de su nombramiento la docencia universitaria por cinco años por lo menos (Art. 14 de la Ley actual) sino simplemente poseer un título secundario obtenido cinco años antes de la elección. Sería interesante el análisis de los despojos a que quedan reducidas las demás Autoridades e Instituciones universitarias, a través de esta absurda organización.

EL GOBIERNO UNIVERSITARIO

Desde la resaca anticomunista, las Universidades estuvieron dirigidas por el gobierno conjunto de profesores y estudiantes. El cogobierno, elemento integrante de la autonomía universitaria, fue postulado de la Reforma Universitaria del 18, que costara sangre joven latinoamericana y sudatoria para conquistarlo. Sin ella, la Universidad se vuelve unilateral e incompleta.

El Proyecto de Ley, suprime en realidad completamente la participación de los estudiantes en el gobierno de la Universidad, que es de ellos y para ellos. No existe ninguna representación estudiantil ante el Consejo Nacional de la Universidad del Ecuador; en la Asamblea General, dicha representación ha sido reducida del 50 al 25%, al igual que en las Juntas de Facultades; en el Consejo Académico (Consejo Universitario), que existía un representante por cada Facultad, hoy apenas puede concurrir un delegado cuando se trate de algún asunto académico relacionado con su Facultad. En los Consejos Directivos, los dos representantes estudiantiles han sido reducidos a uno.

Las Asociaciones estudiantiles, cuyos Estatutos deben ser aprobados no sólo por el Consejo Académico sino por el Ministro de Educación, se hallan restringidos exclusivamente a fines científicos, sociales (en el sentido de divertimento) y deportivos, ni siquiera patrióticos ni culturales. Para ser miembro de una Directiva, se requiere no haber perdido ningún curso lectivo. Eugenio Espejo no hubiera podido serlo, porque fuera reprochado por sus ideas "subversivas". Esta estricta selección por notas de aprovechamiento y conducta, constituye el único criterio para la limitadísima representación estudiantil. En cambio las sanciones proliferan por todas partes como si no se tratara de estudiantes universitarios sino de simples delincuentes, hasta llegarse a consagrar el monstruoso Art. 110, que demuestra una ignorancia jurídica sin nombre, por el cual "los estudiantes procesados penalmente pierden la calidad de tales hasta que sean judicialmente declarados inocentes", lo que constituye un instrumento de fácil expulsión definitiva colocado en manos policiales.

Con esto, la supresión de la Universidad de puertas abiertas y la transformación de la enseñanza gratuita en enseñanza pagada, se restablece y acentúa la Universidad elitista, del linaje y limpieza de sangre, de las influencias y el dinero, de la "elección de los elegidos", como en los viejos días de la Colonia que tanto adoran las oligarquías reaccionarias y domnantes y sus gobiernos de turno, que odian con todas sus fuerzas a la Universidad antidictatorial, libre y democrática.

EL BLOQUE ECONOMICO

El bloque económico constituye una de las formas de estrangulamiento de la actividad y funciones universitarias. Las asignaciones presupuestarias, siempre limitadas, son entregadas mal o nunca. El Proyecto en mención no sólo limita al extremo la disposición de los fondos universitarios, eliminando inclusive la capacidad de cada Establecimiento para formular su presupuesto, sino que ha llegado a suprimir el Art. 23 de la Ley actual en el que se establece que: "Para el mejoramiento de las Universidades Estatales y Escuelas Politécnicas, se destinará anualmente en el Presupuesto General del Estado una partida global cuyo monto será menor del 10% del incremento anual de dicho Presupuesto...". Y luego se nos habla de la autonomía económica de la Universidad.

Sería interesante continuar analizando este documento, que no es un Proyecto de Ley de Educación Superior sino una nueva Carta Negra de la Esclavitud Universitaria, como lo fuere su similar expedida por Dictadura Militar anterior. Nuevamente las fuerzas oscuras enemigas de la Universidad tratan de destruirla no sólo material sino espiritualmente pero hoy como ayer la Universidad se levantará digna, altiva y gloriosa, porque es permanente y eterna.

Quito, 21 de octubre de 1930.

Manuel Aguilar Aguirre,  
Rector de la Universidad Central.

Hace tiempo, es verdad, que el mundo editorial mexicano no era tocado por un suceso, un algo que a los lectores hiciera suspirar y volver la vista no solamente a brillante literatura devuelta del descuido y la relegación deliberados, sino también devolviera, en desquite sumo, el aliento a esos libros, como objeto preciado ya, gracias al cuidado de Ave Barrera, Clarisa Moura, Ana Paula Dávila, Patricia Zama y Elsa Botello López, alas de esta antología de obras.

Una nueva colección de libros universitarios escritos por mujeres, casi un concepto, surgió el año pasado, y desde entonces ha dado de qué hablar. Aquí se les propuso a las prologuistas de cada uno de los cinco títulos –publicados hasta ahora– suaves y fértiles impresiones sobre aquel texto que con tanto esmero acarician desde su umbral, y que para siempre acompañará su lectura vindicativa.

Para más señas, Socorro Venegas, directora general de Publicaciones y Fomento Editorial de la UNAM, introduce a las escritoras que nos concedieron escribir de otras escritoras, mundos en mundos, para invitar a la lectura.

## Vindictas en vuelo alto



### SOCORRO VENEGAS

Escritora y editora. Entre sus títulos están la novela *Vestido de novia* (2014) y el libro de cuentos *Todas las islas* (2003). Dirigió las colecciones para niños y jóvenes del Fondo de Cultura Económica, y hoy dirige Publicaciones y Fomento Editorial de la UNAM.

Bailar solo con la música de las palabras, las infinitas, las improbables, las sigilosas. Los cuerpos se mueven en silencio, pero su acto no es silencioso. Es un estallido de memoria, de historias que reclaman su espacio, su voz. Estas ideas las provoca un proyecto dancístico derivado de una colección literaria creada a fines de 2019 en la Dirección General de Publicaciones de la UNAM: su nombre, Vindictas.

Nos propusimos rescatar –o como diría la escritora ecuatoriana María Fernanda Ampuero: exhumar– la obra de autoras del siglo XX que fueron excluidas del canon literario por la mirada masculina predominante. Las cinco novelas son *El lugar donde crece la hierba*, de Luisa Josefina Hernández; *Mino-tauromaquia*, de Tita Valencia; *De ausencia*, de María Luisa Mendoza; *La cripta del espejo*, de Marcela del Río; y *En estado de memoria*, de Tununa Mercado. Todas están disponibles para comprarlas o leerlas gratuitamente –mientras dura la emergencia sanitaria por COVID-19– en línea en el portal de libros.unam.mx

Esta colección salió a la luz en un momento en que los movimientos feministas han recuperado una vigencia y fuerza importantes. Muestra de ello es que la primera edición se agotó solo un par de meses después del lanzamiento de *Vindictas* en la Feria Internacional de Libro Guadalajara de 2019, y hubo que reimprimir en tiempo récord.

Se trata de libros, pero también de historias de vida. De autoras que solo vieron sus libros publicados una vez, para luego atestiguar cómo se perdían en el tiempo, casi como si no hubieran existido. Por eso este esfuerzo de la UNAM las reivindica y al mismo tiempo propicia un diálogo intergeneracional; cada novela es prologada por autoras nacidas en la década de los 80: Ave Barrera, Claudina Domingo, Lola Horner, Jazmina Barrera y Nora de la Cruz emprendieron un viaje por las páginas de las que han llamado “nuestras madres literarias” para encontrar las resonancias y la vigencia absoluta de esos libros en nuestro tiempo.

Ha sido gracias a la visión del escritor Jorge Volpi, coordinador de Difusión Cultural, que *Vindictas* se ha convertido en inspiración para otras disciplinas artísticas, como la danza. Uno de los proyectos que más me conmueve es el de la coreógrafa Raissa Pomposo, responsable de la Cátedra Extraordinaria Gloria Contreras, quien convocó a cinco bailarinas para bailar al ritmo de la prosa de las autoras de las novelas. En su ascenso, solo las acompaña la música de las palabras, ésas que no podemos permitir que se lleve el viento. Palabras que ejercerán su poder sobre los cuerpos, serán la danza misma.

RESERVA

# El lugar donde crece la hierba, de Luisa Josefina Hernández

AVE BARRERA

Escritora y editora mexicana, maestra en Letras Modernas Portuguesas por la unam. Entre sus libros, destacan *Restauración* (2019) y *Puertas demasiado pequeñas* (2013, 2016), además de la literatura infantil en la que ha construido sólidas obras por varios años.



Hay libros que llegan a nuestra vida en el momento justo. Puede tratarse de un hallazgo fortuito, una recomendación, tal vez sabíamos de su existencia o llevaba años en nuestro librero y por algún motivo no lo habíamos leído. De pronto, como por un extraño acto de magia se produce la coincidencia y al leer nos damos cuenta de que necesitábamos ese libro, que era la pieza faltante de nuestro rompecabezas. Eso fue lo que sentí cuando por fin encontré *El lugar donde crece la hierba*, de Luisa Josefina Hernández, en un fondo reservado, en una biblioteca.

Andaba en su busca por la entusiasta y atinada recomendación de una amiga. Era cierto: tenía que leer ese libro. Construir mi propia propuesta narrativa a partir de lo que construyeron otras autoras es sentir un abrazo, un respaldo. Puedo emprender mi propia búsqueda en la escritura a ciegas y con miedo —porque así es siempre—, pero no sola. Trabajar en diálogo con las autoras de *Vindictas*, con Luisa, con Tita Valencia, leer y releer a las autoras que nos abrieron camino en términos generacionales es descubrir que formamos parte de una red tejida en el tiempo, que tenemos algo que decir, algo que aportar a esa red.

*El lugar donde crece la hierba* es una novela sobre la experiencia interior: habla del encierro involuntario (muy *ad hoc* para estos momentos de cuarentena) y de cómo el confinamiento nos obliga a volvernos hacia la reflexión, la memoria, la escritura. La novela muestra la experiencia sensorial de una conciencia que percibe hasta los detalles más nimios y, mientras que el espacio físico la empequeñece, su huida por medio de la escritura la dota de una libertad tan amplia, que logra manifestarse de diferentes maneras.

Se trata de una novela compleja y completa: una mujer es acusada de un crimen y es obligada por su esposo a permanecer encerrada en casa de un amigo. Durante su confinamiento escribe cartas a un antiguo amor, y por medio de esas cartas, que el destinatario jamás recibe, ella encuentra la ruta de escape hacia sí misma, hacia la verdad. La claridad de la trama permite que la prosa profundice en los personajes, en la voz del yo que se devela ante sí, ante los que la rodean y la atrapan.

Es una verdadera fortuna que, gracias a Colección *Vindictas*, y al interés de Socorro Venegas, este valioso hallazgo llegue a manos de otros lectores, que salga del olvido y resuene hondo su voz en el interior de cada una de nosotras.

# Marcela del Río y su torrente de palabras

LOLA HORNER

Maestra en Literatura Comparada por la UNAM, ha publicado diversos textos para niños y jóvenes. Participó en un proyecto sobre feminicidios en México, *21,000 princesas*, en conjunto con Ave Barrera. Estudia los cuentos de hadas y su relación con el cuerpo y la violencia, tema en el que espera doctorarse algún día.

Todos hemos sufrido los estragos del poder. Venimos de una realidad desigual que confronta condiciones tales como el nivel socioeconómico, el género, la etnicidad y el lugar de procedencia en un entramado de pérdidas. La distribución piramidal de la autoridad, donde la figura del varón blanco bienpensante posee atribuciones casi ilimitadas para actuar y decidir sobre los cuerpos y voluntades de sus subordinados, es una estructura que apenas comienza a resquebrajarse.

Me considero afortunada de vivir en una época y lugar, y de poseer los recursos necesarios, para escribir desde las grietas que cuestionan estos estratos monolíticos del poder. He tenido la suerte de leer a otras mujeres, el tiempo y la disposición para disfrutarlas. Mi mirada se ha conformado con palabras que me arrojan, me dan sentido o plantan preguntas, como semillas, en mi cabeza. Algunas veces, esas palabras forman torrentes que se desbordan con dolorosa y exultante exactitud.

Las de Marcela del Río son ese tipo de palabras. *La cripta del espejo*, su novela publicada en la colección Vindictas, se compone de varios afluentes conjuntos de personajes periféricos (la esposa, el hijo, la empleada doméstica) que rodean a Federico, diplomático caído en desgracia durante algún punto de los años 70 en el contexto político mexicano. Del Río invita al lector a una serie de zambullidas temerarias en distintas versiones de aconte-

cimientos históricos propios de esas épocas, tales como las dictaduras comunistas, los movimientos estudiantiles del 68 o la crisis de la familia en tanto institución.

Pero *La cripta* no es un álbum de recortes ni un laberinto. Se trata más bien de una serie de testimonios, de voces tan vivas (todavía) que duelen y a veces molestan. Quisiera que algunos de los personajes fueran más valientes, o estuvieran menos oprimidos por las circunstancias. Siento que se merecen otro mundo, uno en que sus voces puedan fluir con libertad. No está en mis manos proporcionárselos, y entonces sufro con ellos a través de esa prosa multifacética con la que nos sorprende y cuestiona la autora.

Las voces de Cayetana, Martha y Gustavo han echado raíces líquidas en mi memoria; se han convertido en cascadas.



# El tiempo fuera del laberinto

CLAUDINA DOMINGO

Es poeta y narradora. Su libro de poesía *Tránsito* (2011) fue muy comentado, incluso fue nombrada escritora emergente del año por la revista *La Tempestad*. Recientemente ha incursionado en la narrativa con el libro de relatos *Las enemigas* (2017).

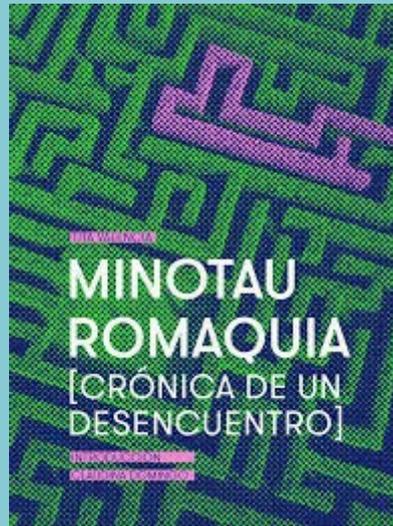
No conocía a Tita Valencia antes de escribir el prólogo a *Minotauromaquia*. Admiraba a la autora de *Minotauromaquia*, un libro que transita por desfilaros y grutas para salir no solo indemne, sino entrañable y vivo, palpitante. Cuando Ave Barrera me preguntó cómo podía localizar a la autora le dije la verdad: “No tengo la más remota idea”. Me gusta que los libros que me apasionan conserven misterios, y uno de ellos es la identidad, la “persona” de sus autores.

Sin embargo, una tarde de agosto de 2019 tuve una sorpresa magnífica. Tita Valencia resultó ser una mujer de bellos ojos hipnotizantes y voz melodiosa que vive la reedición de su magnífica novela con gran curiosidad hacia quienes la leen y con una sabiduría que le permite, en gran medida, desapegarse de lo más superficial del ego autoral, al mismo tiempo que se reúne con nosotros, lectores y colegas, en lo que parece una ola arrebatada que regresara a la playa fresca y clara.

Entre la epifanía, la metáfora y la confesión, Tita Valencia reflexiona acerca de las diferentes capas de las que está compuesto el amor entre una mujer y un hombre; ese amor que nos fue prestado de otras vidas: irreal, ya realizado, pero a la espera de encarnar. La amante lo experimenta como revelación. “¿Por qué, por qué el amor femenino ha de tener por todo sostén tan frías, tan húmedas y tan vastas transparencias?”.

Esa emoción, depositada en la cultura, es superlativa y no admite ni duda ni tibieza: “Yo siempre entendí que la mujer solo es capaz de amar a Dios en su forma viril y humana”. Y, por supuesto, la pérdida del depositario de una emoción tan intensa tiene consecuencias. La prosa de los acontecimientos le muestra a la narradora su lado menos amable. Tras un gran desgaste psicológico, la narradora acepta que el mundo tiene poca paciencia con la mitología y con la literatura: “El error –creo– está en hacer una mística de las relaciones humanas [...]. El marido, el amante, la hija te piden ¡te exigen! temperaturas normales”.

Entonces la amante divide su vida en dos: una en la que se dedica a llevar una vida lo más normal posible, mientras en la otra se refugia en el sueño con el deseo de encontrarse con el amado: “Infiltración febril, como



la de toda ternura largamente reprimida. Burlando a la vida que no quiso contenernos juntos, me deslizo en ese camastro que contiene con holgura nuestra separación”.

*Minotauromaquia* es un libro que en un principio puede resultar exigente, pero conforme escuchamos con atención a esta Ariadna/Teseo/Minotaura (trinidad perfecta pues contiene a la doncella, al héroe y al monstruo solitario) entendemos por qué si “se gana la luz desde el infierno, la pureza se gana gruta a gruta”.



## De China libre [reconstrucción a partir del prólogo]

MARÍA JAZMINA BARRERA VELÁZQUEZ

Escritora mexicana. Maestra en Escritura Creativa en Español por la Universidad de Nueva York, nyu. Entre sus libros se encuentran *Cuerpo extraño* (2013) y *Cuaderno de faros* (2017).

María Luisa Mendoza, mejor conocida como La China Mendoza, escribió cuatro guiones cinematográficos, tres novelas, biografías, ocho libros de ensayo, antologías de cuento, y sin embargo era imposible comprar un libro suyo. “Yo no hago juego con nada, ni con los muebles ni con el amor, en realidad soy un gran desperdicio”, dice en una entrevista. Le reprochaba a los literatos no haberla sabido apreciar, a diferencia del gremio de los periodistas. Del periodismo vivió muchísimos años, escribió para revistas y periódicos, fundó *El día* y *Mujer de hoy*, e incluso recibió el Premio Nacional de Periodismo por sus *Crónicas de Chile*. [...]

Todo apunta, no obstante, a que la literatura era su gran amor, un amor no del todo correspondido. En el periodismo, contaba, tuvo que aprender la claridad, la concisión. Tuvo que refrenar las oleadas de palabras que se desbordan en la prosa de su ficción, un torrente neobarroco que se deleita en el léxico coloquial, del campo y de la ciudad, en palabras como retache y tarugada y soponcio, o en frases como “¿En qué piensas, reina, tan allí traspasada por calladurías?”. “El más sabroso castellano”, así lo describe un personaje de *De Ausencia*. De todos los personajes que había inventado, la protagonista de esta novela, Ausencia Bautista Lumbres, era su favorito. Tanto la quería, que le dio ese mismo nombre a una perra suya.

Las librerías están inundadas de novelas que narran un sinnúmero de fantasías masculinas de todo tipo, pero las hay pocas como *De Ausencia*, que da voz a las fantasías sexuales y vitales más extravagantes de una mujer. Ausencia es puro placer y aunque sufre mucho nunca deja de ser principalmente una gozadora: una mujer hermosa, millonaria, que no envejece.

La China dice en una entrevista que en su literatura no hay humor, a diferencia de su plática –que cuando no era graciosa era hilarante–, pero a mí me parece que también esto lo dice en broma. Sus descripciones, sus personajes y situaciones son hiperbólicos, muchas veces irónicos y escandalosos, y su prosa está llena de frases de este tipo: “Más fallido que un montañista asmático”. *De Ausencia* se lee entre risas.

El humor en este libro es parte del gozo pantagruélico, que Rabelais habría podido escribir solo si hubiera sido mujer. Al humor se le suman la opulencia y el sexo; en particular este último, que es lo que más le gusta a Ausencia. El sexo está descrito desde una óptica femenina que subraya la sensualidad y el disfrute, sin dejar de lado la ironía: “Todas las mujeres nos echamos a la cama con la facilidad que los hombres proclaman pero no les consta. Nos gusta sentirlos aquí abajo ¡ah, cómo me gusta!, pero no pasa de eso, un hacer lo que corresponde a quien así lo ha decidido”. [...]



Espero que este libro llegue a muchísimas manos, a todas las que no alcanzó en los años que estuvo sin reimprimirse. Espero que honre la memoria de Ausencia, una mujer demasiado viva [...] para su tiempo, demasiado estridente, sexual e indómita para el machismo flagrante de su época.

## Hacer de un limbo un país [reconstrucción a partir del prólogo]

NORA DE LA CRUZ

Doctora en Teoría Literaria por la UAM, tiene un amplio repertorio de publicaciones ensayísticas en diversos medios. En 2018 se publicaron su primera novela, *Te amaba y me chingaste*, su primera colección de cuentos, *Orillas* y la antología *BidiBidiBomBom: diez y cinco writers* en torno a Selena, de la que fue coordinadora.

El nombre de Tununa Mercado me fue revelado como un secreto: entre los comentarios habituales sobre los autores más o menos canónicos, un profesor nos habló de “Ver”, relato inusitado en el que el deseo femenino va impregnando -la realidad, la calle, los muros, la ventana, el teléfono- hasta que la imaginación se enciende y lo incendia todo. [...] Un rastro de migas seguí con ávida paciencia hasta que finalmente encontré un ejemplar de

*En estado de memoria.* Mi asombro fue aún mayor, no solo por la obra que leía, sino porque no comprendía cómo es que una autora de esa magnitud hubiera pasado casi inadvertida en el rostro del continente [...].

*En estado de memoria* es, junto con *La letra de lo mínimo*, el peculiar núcleo de una producción predominantemente narrativa y orientada a la ficción, pero enfocada en la observación minuciosa de la realidad [...]. Compuesto por 16 secciones y narrado en primera persona, el libro cuenta muchas historias para crear, por acumulación, una observación íntima del exilio como experiencia ontológica más que biográfica [...].

A lo largo del libro, como en una sinfonía, o como en nuestra propia memoria, se suceden y conectan distintos *leitmotivs*: el estrecho vínculo entre el cuerpo y la mente –o, más precisamente, las emociones–; el presente como una especie de *re-enactment* infinito de recuerdos sobrepuestos y aleatorios; la poca compasión que muestran los grandes sistemas (sociales, políticos o ideológicos) ante la individualidad, entendida por ellos como anomalía; y, sobre todo, el trauma del exilio que va mucho más allá de la violencia y la precariedad: la escisión permanente en la conciencia del individuo, que no se reconoce en él mismo ni encuentra su sitio en donde está, pero tampoco en el lugar del que se ha ido. [...]

Recordar lo nimio es encontrar el sentido individual en medio de la vorágine que intenta arrebatarlo; por eso las reuniones extensas y vehementes que los exiliados celebraron durante años para discutir, desde México, la situación argentina, aunque no tuvieran efectos materiales concretos, no eran fútiles. La narradora explica: “discutir, disentir, sospechar, era el modo de hacer un país de ese limbo [...] y la misión no admitía límites temporales”. Por ello, una nueva lectura de esta novela no solo es afortunada sino necesaria, sobre todo en una época de movi­lidades forzadas por la guerra, la violencia y la precariedad. Nadie tiene garantizada la solidez de una casa, por el contrario, la biografía humana está hecha cada vez más de itinerancias, migraciones, mudanzas e incertidumbre. Limbos de los que hay que hacer patria.



