

Educación superior, identidad cultural y globalización: las experiencias europeas en la perspectiva mexicana

*Sylvie Didou Aupetit**

Introducción

Los organizadores del III Congreso Nacional Educativo, en octubre de 1995, eligieron incluir en el temario líneas de investigación emergentes y coyunturales: entre éstas, destacó la de “globalización, intercultural y educación” en torno a la cual, desde principios de la década, investigadores educativos y tomadores de decisiones habían generado buen número de artículos.

En este lapso, se habían multiplicado particularmente los relativos a las consecuencias que tendría, en la educación, la integración económica en tanto conjunto de las “tendencias que se producen hacia la intensificación de las relaciones mundiales de interacción y de intercambio; hacia el entrelazamiento global de sectores sociales de comunicación y, a la vez hacia la adaptación transnacional de modelos y estructuras sociales (Mc Grew, 1992). Internacionalización y globalización se refieren a una



IZTAPALAPA 38

EXTRAORDINARIO DE 1996
pp. 191-202

* Investigadora, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.

realidad social que penetra cada vez más en las experiencias cotidianas de los individuos".¹

El análisis del fenómeno fue referido principalmente a Norteamérica debido al Tratado de Libre Comercio (TLC) que México firmó con Canadá y con EUA y que ratificó una larga historia de cooperación: se subrayó en particular sus repercusiones en la organización espacial y en la refuncionalización de los sistemas educativos, sobre todo a nivel superior. Éste, de hecho, es por excelencia una caja de resonancia y un mecanismo dinamizador de los procesos de macroregionalización: así en la Unión Europea (UE), quedó asentado que "mientras la escuela remite principalmente al nivel nacional, es necesario que se vuelva prioritario el desarrollo de una Universidad (entendiendo bajo ese concepto todas las formaciones de nivel superior) que, alcanzando su propia historia europea, delimite sus misiones y sus ámbitos de renovación a escala de la Unión. Esta progresiva integración europea de la Universidad contribuirá a acercar los sistemas educativos nacionales así como a desarrollar la traducción interna de los idiomas europeos. De ello, dependerá la constitución del saber europeo sobre sí mismo y su relación con el mundo".²

En este contexto y como antaño sus colegas europeos, los especialistas mexicanos procuraron con afanes documen-

taly/o de intervención, detectar las principales diferencias, rápidamente concebidas como asimetrías entre los Sistemas de Educación Superior (SES) nacional, de Canadá y de Estados Unidos y seguir de cerca experiencias anteriores en materia de cooperación en el campo educativo como las de la Comunidad Europea (CE) que habían iniciado en 1976 con base en el artículo 128 del tratado de Roma.

Para cumplir con sus objetivos propositivos y de conducción para la cooperación académica pero también para la reorganización de su propio sistema, procedieron a una lectura idiosincrática de las medidas implementadas en la CE en relación a educación superior, centrándola en los programas que correspondían más estrechamente a sus preocupaciones. Esa interpretación reveló con toda nitidez los enfoques con los que los actores mexicanos confrontaban su futuro inminente así como sus expectativas y temores. Por tal motivo, tanto sus obsesiones como sus olvidos fueron y siguen siendo significativos de la manera peculiar (nacional e histórica) cómo México confrontó la globalización, en el espacio de la educación; asimismo mostraron cómo la integración fungió en nuestro país y en su macrobloque natural de proyección como un factor de cambio y un escenario de desarrollo, indicando cómo propició la constitución de un ámbito peculiar de negociación y de reflexión.

1. Globalización y educación superior: la influencia de la experiencia europea

Los primeros programas educativos de la CE iniciaron en 1986 y 1987: fueron Comett (Programa de cooperación entre la universidad en materia de formación de áreas tecnológicas), *Erasmus European Community Action Scheme for the Mobility of University Students* (sobre movilidad de recursos humanos) y Lingua (para impulsar la adquisición de idiomas como componente del perfil profesional). Los tres proyectos son al parecer los de mayor aplicabilidad con los ajustes pertinentes, para países que, entre otros contextos, se involucraron en procesos similares de macro-regionalización.

Así, la *Trilateral Task Force on Higher Education* (TTFHE) que agrupó a representantes de Canadá, EUA y México, acordó prácticamente desde las reuniones de Wingspread (septiembre de 1992) y Leesburg inspirarse para sus programas de movilidad académica de los europeos. Una decisión parecida se tomó cuando, en el foro *Asia Pacific Economic Cooperation* (APEC), se definió el programa *University Mobility in Asia Program* (UMAP).

Esto obviamente no implicó que los programas asiáticos y norteamericanos sean simples calcas: pero, para diseñarlos, se partió de que no era menester volver a andar un camino ya recorrido

como si fuera uno por explorar y que era de mayor provecho tomar en cuenta la experiencia acumulada. Para esto, se retomaron análisis existentes sobre cuestiones medulares, por ejemplo: ¿cómo pensar la globalización en términos culturales y, de manera más precisa, en relación con el proyecto universitario cuando se sabe que éste tuvo históricamente como misión formar a las elites nacionales? ¿cómo implementar políticas comunes y convergentes, respetando las especificidades de los casos nacionales y considerando que los fenómenos de competencia no se anulan sino que a veces se agravan dentro de un espacio común de libre circulación de bienes y personas? y finalmente ¿cómo garantizar la equidad entre socios desiguales?, sobre todo en el entendido de que cualquier proceso de macro-regionalización asocia contrapartes con desiguales grados de desarrollo.³

Estos horizontes de reflexión son cuanto más sugerentes en México que hasta ahora los estudios producidos en el país se han focalizado esencialmente en repercusiones específicas y cuantitativas de la globalización más que en sus consecuencias éticas y cualitativas. Buscaron en efecto definir esencialmente:

1. Las recomposiciones estructurales de las instituciones de educación superior (IES).

2. Las políticas orientadas a su refuncionalización con base en un diagnóstico de deficiencias.
3. Los impactos en la organización de las profesiones.
4. Los mecanismos de cooperación emergentes.

En este contexto, los especialistas dieron cuenta, con detalle, de las asimetrías existentes entre los SES de los tres países con respecto a cobertura, modalidades de administración, matrícula, características de las plantillas académicas y de investigación, recursos, infraestructura y mecanismos de profesionalización; concluyeron que la globalización incide en particular en:

1. La implementación de políticas de evaluación, certificación y acreditación con respecto a instituciones, planes y programas de estudios, académicos y recientemente alumnos ingresantes y egresados: de allí la creación en el sexenio pasado de organismos como la Comisión Nacional de Evaluación (CONEVA), el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) y los Comités Interinstitucionales de Evaluación de Educación Superior (CIEES); de ahí también la consolidación, en ciertas profesiones como ingeniería o arquitectura, de comités no gubernamentales para la acreditación.
2. La emergencia de las nuevas modalidades de financiamiento, basadas en criterios de cumplimiento por objetivos en vez de los parámetros usualmente

empleados como el número de alumnos inscritos.

3. La creciente utilización de tecnologías de punta y la consiguiente diversificación de modalidades de enseñanza aprendizaje, con desarrollo de esquemas no presenciales de intercomunicación.

Las indagaciones mencionaron también, aunque con menos énfasis, otros aspectos de la "problemática de la refuncionalización", como la incipiente reorganización territorial y disciplinaria del SES en torno a polos de excelencia y a regiones de punta o la creciente visibilidad de viejos problemas, como el deficiente nivel de preparación de los académicos y la baja tasa de atención al grupo de edad. Estos asuntos sin embargo, son de orden técnico e instrumental. Su emergencia y la importancia que cobraron en la producción y en la reflexión derivan directamente del tipo de investigaciones que se fomentó; a saber, una investigación diagnóstica, orientada parcialmente a la praxeología y a la toma de decisión en detrimento de otra, de menor interés inmediato pero portadora de dimensiones genuinas del hecho educativo (historia e identidad) en las perspectivas tanto de la comprensión intrínseca como de la comparación internacional.

Se hizo en fin poco hincapié en dimensiones conceptuales o prospectivas; así preguntas del tipo ¿cómo definir

realmente la globalización en la macro-región norteamericana y en una perspectiva trilateral, considerando que México abarca dos Américas? o ¿cómo estudiar de manera integrada educación e interculturalidad? sólo quedaron en el aire. Aunque en 1991, la red Profmex y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) hayan celebrado la Quinta Reunión de Universidades de México y EUA sobre el tema “La educación en las relaciones México-EUA” en donde se presentaron aportaciones sobre educación y construcción de nacionalidad, imágenes mutuas y recíprocas e identidad y a pesar de que la TTFHE haya incluido, a iniciativas de los canadienses, entre sus principales tópicos el de la identidad nacional y entendimiento mutuo entre socios desiguales, los análisis no fueron profundizados por los investigadores educativos aunque sí por los antropólogos⁴: los primeros no ahondaron en los temas de identidad, equidad y desigualdad por lo que se desdibujó la reflexión sobre la incidencia de modelos globalizados de formación en la integración de las elites técnicas y gobernantes, sobre todo en países periféricos, para no recurrir a la ya *manoseada* dicotomía entre el Sur y el Norte.

Sólo emergieron, puntual y cíclicamente, preocupaciones de tipo gremial (por competencia que significaría la

instalación de universidades norteamericanas o de profesionistas en el territorio mexicano) o concreto/operativo (¿cómo impulsar la movilidad, concebida en cualquier contexto y por antonomasia una señal de modernidad institucional y sistémica?). Por ende, tampoco se pensó cómo el fenómeno iba a transformar profundamente las funciones de las instituciones y todavía más la estructura del cuerpo social, escindido no sólo entre sus elites tradicionales y sus masas poco escolarizadas y crecientemente desescolarizadas, sino también entre sus elites nacionales (¿nacionalistas?), y sus tribus (urbanas o no), sus etnias y sus “ciudadanos planetarios”.

Los enfoques, al ser descriptivos más que reflexivos y generales, no permitieron, salvo excepciones, retroalimentar lo suficiente los diagnósticos con preocupaciones de mayores alcances. Tampoco desembocaron todavía, en Norteamérica, en la creación de espacios especializados para la comunicación y el interconocimiento, como lo son en otros contextos el Colegio Europeo de Brujas en Bélgica o los Centros APEC en varios países de la región del Pacífico. Predominaron pues acercamientos atomizados a la interrelación orgánica entre identidad histórico cultural, educación y globalización y una focalización sobre los últimos dos términos.

En contraste, en la Unión Europea, la globalización si bien ha impulsado

tendencias de recomposición espaciales y estructurales en los SES nacional y regionales, no siempre exentas de tensiones, se ha sustentado también en un proceso bi-articulado de negociaciones paralelas para definir opciones comunes y preservar características propias. Ha fomentado a la par un conocimiento y un reconocimiento mayores de las diferencias y un rescate de lo propio: ha intentado no doblegar las dinámicas de evolución de cada país a la rigidez de una artificial agenda europea. Porque cuando los tiempos históricos se violentan, surgen movimientos como los de Francia en el invierno de 1995.

Entre las políticas implementadas simultáneamente por los países de la UE, destacan las de expansión de la cobertura, de diversificación de los modelos de formación,⁵ de fortalecimiento de la formación recurrente y de instauración de sistemas multinacionales de acreditación basado en normas nacionales. En este último caso, los programas comunitarios contribuyeron a crear conciencia entre las diversas contrapartes: el programa Force (orientado a recoger datos sobre las estadísticas europeas en materia de formación recurrente y de estructuras de calificación) promovió así, mediante una red de 430 proyectos transnacionales agrupando a más de 3 000 organismos sociales y empresariales, la integración de un mercado europeo de reconocimiento

mutuo de los diplomas; el sistema piloto ECTS (*European Community Course Transfer System*) válido para cinco disciplinas (gestión, historia, medicina, química e ingeniería mecánica) ofreció por su parte dentro de *Erasmus* nuevos mecanismos para ello.

2. Balance de las experiencias europeas

Más allá de su aspecto "modélico" en lo conceptual y en lo operativo, las experiencias europeas merecen ser analizadas por otras razones:

Erasmus, Lingua y Comett concluyeron su primera fase de experimentación en 1994. Su evaluación permitió identificar efectos perversos en relación al proyecto inicial, como la reaparición de esquemas de cooperación dependientes entre países con desigual grado de desarrollo, pese a medidas de discriminación positiva a favor de los miembros peor ubicados en el *ranking* de prestigio.⁶ Aunque esta posición militante se tradujo en la introducción de normas compensatorias e incluso en la creación de programas como Phare destinados a la revaloración de los sistemas de educación superior y de investigación en los países de la ex Europa del Este⁷ como parte de la "responsabilidad continental" de la UE, según la expresión de Jacques Delors, no bastó para impedir que Alemania, Francia, Bélgica y Gran Bretaña fueran polos de atrac-

ción para los becarios *Erasmus* mientras España y Grecia eran espacios de expulsión. El juego oferta y demanda fomentó así la consolidación de polos europeos con base en instituciones nacionales de prestigio, tradicionales o emergentes, más de lo que fungió como vector de homogeneización.

De esta forma, la integración europea incidió de manera contradictoria en los SES: contribuyó a reconfigurar el espacio educativo europeo, al desterrar viejas costumbres proteccionistas y al fomentar un cambio en las mentalidades.⁸ Pero también a la par que impulsaba una intercomunicación entre las cabezas de los sistemas nacionales o incluso regionales, cuando éstas eran parcialmente internacionalizadas, agravó las diferencias entre y dentro de cada sistema nacional. Más que producir siempre economías de escala, ensanchó brechas entre establecimientos de prestigio y el resto de los componentes del sistema, al insertarlos en una doble espiral de competencia, a escala local e internacional, muy desfavorable para ciertas IES: captar estudiantes comunitarios se volvió así una nueva señal de excelencia en detrimento de la atención de otros tipos de públicos o de clientelas, menos prestigiadas⁹ pero igualmente necesitadas de atención.

Esas conclusiones son de sumo interés para Norteamérica. Los desequilibrios entre los flujos de becarios entre

México y EUA en lo tocante a la dirección, al número y a la especialización disciplinaria revelan que los esquemas de valoración de los SES divergen del todo. Si en México las posibilidades de inclusión en los grupos de elite están maximizadas cuando el aspirante ha cursado parte de su formación en el extranjero principalmente en los EUA, la correspondencia no es válida: aun cuando concluir su carrera profesional afuera puede representar una estrategia de movilidad ascendente para estudiantes estadounidenses, es improbable que su base territorial se sitúe en México.

Este desequilibrio además no es el único dado la organización del esquema tripartita norteamericano en torno a un polo dominante: México por ejemplo manda a la mayoría de sus posgraduados a estudiar a EUA pero no a Canadá. A su vez Canadá envía a parte de sus estudiantes a EUA pero un porcentaje mínimo a México.

Los sesgos además no son sólo numéricos: las áreas de conocimiento en las que se inscriben los becarios mexicanos en el extranjero no son las mismas que las de los extranjeros en el país, debido a niveles desiguales de prestigio y de reconocimiento internacional de los campos disciplinarios. Esas jerarquías múltiples de signo opuesto confirman parcialmente teorías sobre la permanencia de relaciones inequitativas dentro de los esquemas de macroregionalización y

una tendencia a la marginalización progresiva de las periferias más que a su integración paulatina mediante círculos concéntricos de incorporación a partir de un núcleo consolidado.

Otra cuestión que interpela en el contexto de Norteamérica concierne a la carga desigual para los socios, cuando el costo es distribuido según el principio de responsabilidad compartida. Dentro de una secuencia en donde alternaron una fase de participación baja con otra de auge rápido (que permitió acercarse a la meta de un 10 por ciento de matrícula en situación de movilidad temporal fijada por *Erasmus*), el incremento fue soportado con mayores dificultades por las contrapartes económicamente menos fuertes; los programas en sí supusieron además un mayor esfuerzo para ellas, debido a las diferencias en los niveles de vida pese a efectos correctivos mediante mecanismos compensatorios.

Otra dimensión a la que apuntan las experiencias europeas es la emergencia de nuevas dimensiones espaciales. Varios programas comunitarios están administrados por agencias locales y cofinanciados por instancias regionales, lo que expresa y, a la par, alienta la dinámica de reorganización geográfica que generan los procesos de globalización y en particular el consustancial uso intensivo de las telecomunicaciones: al reemplazar las fronteras geográficas

por fronteras tecnológicas, los medios de comunicación a distancia concretan el surgimiento de la "sociedad de la información" augurada desde 1948 por Norbert Wiener. Permiten la instauración de vínculos fundamentados en un interés común, independientemente de las contigüedades espaciales y sustituyen el tiempo real por otro estratégico. Tal recomposición, de mayor alcance que la creación de las bien conocidas regiones transfronterizas, todavía basadas en la proximidad geográfica, se sustenta en la constitución de redes de ciudades intermedias, núcleos básicos de la metropolización.

Este esquema interno de relación sustituye al de metropolidad que unía entre sí las capitales nacionales; transforma las ciudades intermedias en espacios de mayor atractividad para la concreción de estrategias de "localización" sobre todo cuando éstas son sedes de establecimientos universitarios de alto nivel ya que "La tecnología y la innovación constituyen hoy las bases del desarrollo regional; correlativamente la regionalización de las políticas tecnológicas condiciona en parte su éxito. En este contexto, las regiones y aun los municipios se dirigen cada vez con mayor frecuencia a las instancias europeas para financiar o apoyar sus iniciativas, lo que genera conflictos de poder o de responsabilidades con los órganos nacionales [...] es muy probable que van a

acrecentarse las diferencias entre las regiones mejor provistas de infraestructuras industriales e intelectuales y las demás".¹⁰

Finalmente, la UE en sus evaluaciones puso de relieve que *Erasmus*, *Comett* y *Lingua* son los programas más llamativos y de mayor costo.¹¹ Pero otros no por ser menos conocidos, son menos relevantes: entre éstos, sobresalen para la formación recurrente, la integración profesional de los jóvenes y de las mujeres: por ejemplo *Iris*, *Petra* y *Now* promueven la formación profesional y la promoción de oportunidades para las mujeres en el ámbito de las nuevas tecnologías y *Eurotecnet* la aplicación en esa materia de la innovación tecnológica. Son cuanto más interesantes en una perspectiva de comparación/aplicabilidad que en Norteamérica, el lugar que cada sociedad otorga a la formación permanente constituye un campo de asimetrías preocupante.

3. México y América del Norte

Más allá de lo sugerente que resultó ser su experiencia, existen notorias diferencias entre la UE y el bloque norteamericano. Ésta agrupaba a 12 contrapartes en su estado de CE: en tanto UE, está constituida por 15 miembros a los que se añaden eventualmente los de la Asociación Europea para el Libre Cambio (AELE) a quienes el acuerdo sobre el

espacio económico europeo abre acceso a los programas comunitarios de educación y formación; por ello, la diversidad es mayor, menor la polarización y más solapadas las diferencias que dentro de la triada norteamericana.

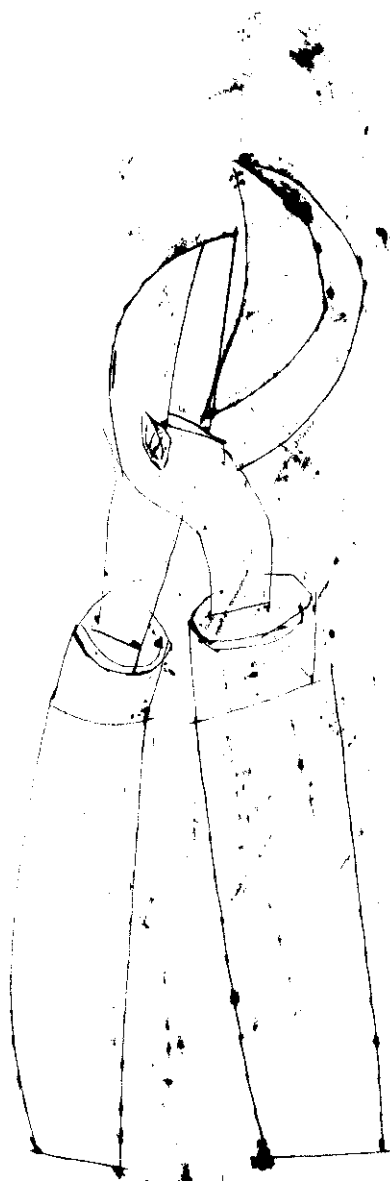
Dos desfases son en efecto constitutivos de nuestro proceso de macroregionalización si se le compara con otros de la misma índole: uno es la oposición bipolar entre el bloque hispanófono y el anglófono que abarca a los que piensan lo anglosajón en francés. Ésta propicia a su vez un esquema binario de relaciones más conflictual potencialmente que el manejo de una diversidad en la que las tensiones se autoanulan o se difractan. El otro es el de la divergencia de opciones, en lo que concierne a México, entre los planos educativo y cultural: existe una escisión entre el primero centrado en el ámbito norteamericano en cuanto a espacios preferenciales de cooperación y el segundo que gira en torno al latinoamericano. A la larga, esta divergencia puede nutrir un *clash of cultures* cuya eventualidad tanto preocupa a los países asiáticos del Pacífico.

Cierto es sin embargo, que la comunidad chicana que ocupa este territorio todavía borroso de "Mexamérica" podría servir de puente entre ambos sistemas culturales si se le ubica como intermedia, consituyéndola en un pivote de una "dimensión norteamericana", todavía por definirse.

De cualquier manera y como en cualquier caso, confrontar la globalización es confrontar una inevitable re-conceptualización de la noción de identidad, como lo ha demostrado en el caso de la CE ante el GATT la "batalla por la excepción cultural" versión europea de la que habían librado en albores del TLC los canadienses en pro de la "exeración". En cualquier marco geográfico, la integración ha intensificado diálogos e interacciones pero también ha alentado intolerancias, racimos y nacionalismos excluyentes.

Dado esto, en México, seguir sin interrelacionar las reflexiones sobre educación y globalización y sobre la cultura, identidad e internacionalización impediría avanzar en el esclarecimiento paulatino de interrogantes serios, sobre todo con respecto a:

1. La elección de contrapartes privilegiadas y sus repercusiones: México, desde años atrás, ha optado por hacer de EUA su principal socio económico. Recientemente, ha refrendado en el ámbito educativo esta elección comercial cuyos antecedentes se remontan a más de medio siglo sin acompañarla de un análisis de sus repercusiones políticas y culturales.
2. La identidad latina del país: culturalmente, México es parte de la comunidad hispanoparlante y comparte su historia con América Latina, ámbito en el cual por cierto ha pretendido recurren-



temente desempeñar un papel líder. Existe entonces una ambigüedad latente entre ambas elecciones que merecería ser discutida y enriquecida, dentro de una perspectiva acotada por la figura jancéica de la integración y de la exclusión.

De manera más general, el sistema educativo, en una circunstancia en que la globalización exagera los repliegues identitarios y auspicia un nuevo humanismo (siempre restringido de facto) tiene que redefinir y asumir de manera clara los valores que promueve. Puede que la globalización sea una oportunidad de desarrollo pero no lo garantiza ni con toda seguridad ni con inmediatez. Desencadena con toda certeza coyunturas de transición que provocan incertidumbres reales y temores irracionales: abre compases de espera marcados generalmente por sacrificios inmediatos y promesas lejanas, fértiles en conflictos.

El sentido de las transiciones siempre es impredecible. Ante esa indefinición, no es fácil para los sistemas educativos formar ciudadanos cuya identidad sea a la vez arraigada y plural. Por lo pronto, la tensión y los desfases entre los objetivos y la realidad confirman que la globalización es una variable decisiva pero errática para los sistemas educativos: los ubica de nueva cuenta como un eslabón imprescindible en los proyectos societales de la nación y de la "aldea

mundo" en los que coexisten o se confrontan violentamente identidades supranacionales y minimalistas.

Conclusiones

Analizar cómo la globalización genera una reconformación de los sistemas educativos es importante como lo es idear proyectos para orientar y normar los principales cambios que ésta desencadena. Pero el afán de conocer para intervenir no debería de disimular que el fenómeno es de aristas múltiples: de los procesos educativos depende en parte la posibilidad de ganar la apuesta de una globalización no salvaje sino *à visage humain*. De ahí que globalización, educación e identidad sean conceptos estratégicos, no sólo conceptual, sino política y operativamente.

NOTAS

- 1 J. Schriever. "La internacionalización de la pedagogía y la emergencia de un sistema educativo mundial como problema de la educación comparada." J. Pereyra, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, España, Barcelona, Pomares, 1995.
- 2 "Temas claves para una estrategia europea a 20 años para la Unión Europea" J.B. de Foucault. *La France et l'Europe d'ici 2010*. Francia, La Documentation Française, 1993, p. 107.
- 3 La desigualdad entre socios no sólo es económica sino también educativa. Por ejemplo, en relación a la cobertura con respecto al

- grupo de edad, aparece que Dinamarca tenía un porcentaje de 43.1 por ciento de la población natural en 1990 mientras Portugal lo tenía sólo de 16 por ciento. La tasa de retención en el sistema universitario por su parte variaba de un 87.2 por ciento en los Países Bajos a un 31.3 por ciento en Italia.
- 4 En contraste, los antropólogos produjeron reflexiones sobre la otredad, sea ésta la de los pueblos indios o la de nuestros vecinos distantes y cercanos. Lo que es más, en los primeros trabajos sobre sistemas de educación superior y globalización trinacional, como el que coordinó Nestor García Canclini sobre *TLC y educación superior*, se estudiaron sus repercusiones en las industrias culturales y en los referentes de la identidad nacional.
 - 5 Por ejemplo, en el conjunto de los países de la OCDE, se ha constatado que "los estudios nacionales muestran que, en la mayor parte de los casos, el sector no universitario en el nivel superior ha cobrado una creciente importancia con respecto a las universidades, si se consideran las tasas de incremento en el nuevo ingreso". OCDE, *Nouvelles formes d'enseignement supérieur*. Francia, OCDE, 1991, p.22.
 - 6 Consultar en particular. Commission des Communautés européennes, Informe de la Comisión al Consejo, al Parlamento y al Comité Económico y Social, Programa Comett, *Informe de Actividades*, 1992. Bruselas, septiembre de 1993 y Commission des Communautés européennes, Erasmus, *Rapport annuel*, 1992, Bruselas, junio de 1993.
 - 7 Es el caso en particular del proyecto TEMPUS, que agrupaba en 1992 a 637 proyectos europeos comunes (PEC), destinados a revalorar y a reestructurar los SES en 10 países de Europa Central y oriental. Concernían a 1800 IES y funcionaban gracias a una red de agencias nacionales.
 - 8 "Comett, Erasmus, Lingua contribuyen a modificar indirectamente el contexto de actividades de investigación en los laboratorios universitarios [...] Lo esencial se sitúa a nivel psicológico y mental: nuevos horizontes aparecen, posibilidades inéditas que contribuyen a erosionar las maneras de pensar tradicionales y las confortables inercias en las que las universidades a veces se instalan" Contzeb JP. "L'intégration européenne et la recherche universitaire: une vue d'ensemble" OCDE, *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 3, núm. 2, París, 1991, p. 153.
 - 9 A este respecto, los porcentajes también varían entre los diversos países de la CE: por ejemplo, en Francia, el 11.8 por ciento de la matrícula era de origen extranjero cuando el porcentaje es sólo de 1.1 por ciento en España en 1991.
 - 10 Aubert JE. "La nation, l'Europe et la technique: pistes pour une prospective." *J.B. de Foucault, op. cit.*, p. 165.
 - 11 Estos tres programas absorbieron 592 millones de ecus de un total de 1 393 otorgados a un conjunto de 13 programas.