



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

IESALC

Instituto Internacional para
la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

ess

Educación
Superior y
Sociedad



21

Internacionalización
de la Educación
Superior

Instituto Internacional de Unesco para la Educación
Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2017
Educación Superior y Sociedad (ESS)
Nueva etapa
Colección 25.º Aniversario
Vol. 21
ISSN 07981228 (formato impreso)
ISSN 26107759 (formato digital)
Publicación semestral

:: COORDINADORA TEMÁTICA

Jocelyne Gacel-Ávila

:: EQUIPO DE PRODUCCIÓN

Andrés Croquer	Sara Maneiro
Ayuramí Rodríguez	Yeritza Rodríguez
Débora Ramos	Yuliana Seijas
César Villegas	Zulay Gómez
José Quinteiro	

**:: CORRECCIÓN DE ESTILO, DISEÑO GRÁFICO
Y DIAGRAMACIÓN**

Alba Maldonado Guzmán

:: TRADUCCIÓN

Yara Bastidas

Apartado Postal N° 68.394
Caracas 1062-A, Venezuela
Teléfono: +58 - 212 - 2861020
E-mail: ess@unesco.org.ve / esosa@unesco.org.ve

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación registrada en las siguientes bases de datos e índices:

• **IRESIE:**

Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa
<http://www.unam.mx/cesu/iresie>

• **REVENCYT:**

Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología
<http://www.revenicyt.ula.ve>

COMISIÓN DE ARBITRAJE

• **Miembros Institucionales**

Ayuramí Rodríguez (UNESCO -IESALC)
César Villegas (UNESCO-IESALC)
Débora Ramos (UNESCO -IESALC)
Elizabeth Sosa (UNESCO -IESALC)
Luis Bonilla (UNESCO -IESALC)

• **Miembros Nacionales (Venezuela)**

Humberto González (UPEL-IPC)
Miren de Tejada (UPEL-IPC)
Enrique Ravelo (UPEL-IPC)
Moraima González (UPEL-IPC)
Lidmi Fuguet (UPEL-IPC)
Enoé Texier (UCV)
María C. Parra (LUZ)

• **Miembros Internacionales**

Estela Miranda (UNC-Argentina)
Laura Phillips (AUALPI-Colombia)
Pedro A. Melo
(Universidad Federal de Santa Catarina-Brasil)

TODOS LOS TRABAJOS AQUÍ PUBLICADOS HAN SIDO ARBITRADOS

ess

Educación Superior y Sociedad



Educación Superior y Sociedad

Colección 25.º Aniversario

DIRECTOR UNESCO-IESALC

Pedro Henríquez Guajardo

CONSEJO CONSULTIVO EDITORIAL INTERNACIONAL

Francisco Tamarit

Marco Díaz

María José Lemaitre

René Ramírez

Miriam da Costa

EDITORA GENERAL

Elizabeth Sosa

La dirección editorial de **Educación Superior y Sociedad (ESS)** no se hace responsable de las opiniones, datos y artículos publicados, recayendo las responsabilidades que de los mismos se pudieran derivar sobre sus autores.

Educación Superior y Sociedad (ESS)

es una publicación semestral, editada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco, con sede en Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) está consagrada a publicar resultados de investigaciones; identificar brechas del conocimiento y nuevas prioridades de investigación; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; diseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas; facilitar y estimular arenas internacionales e interdisciplinarias para el intercambio de ideas, experiencias y el debate crítico, estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación de la educación superior; fortalecer una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en los distintos países de la región. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25.º Aniversario, se consolida como un órgano de circulación científica que responde a la misión encomendada desde enero de 1990 y es consecuente con los objetivos misionales de hacer del conocimiento un valor social, para un diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando la transformación para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible en la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS)

is bi-annual journal published by the International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC) of Unesco, located in Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)** is dedicated to publishing research results; identify knowledge gaps and new research priorities; bringing to the domain of debate current issues and problems; promoting research in and on higher education; disseminating information about policies and good practices; contributing to the establish bridges between research results and policy formulation; facilitating and fostering international and interdisciplinary arenas for the exchange of ideas, experiences and critical dialogue, fostering the organization of networks and cooperation among social actors, strengthening the conditions for innovation in higher education; reinforcing a communications platform for researchers and a repository of research related to higher education in the different countries of the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS)

Anniversary Stage - 25 Years of disseminating knowledge is consolidated as an organ of scientific circulation that responds to the mission entrusted since January 1990 and is consistent with the missionary objectives of making knowledge a social value, for a dialogue of knowledge from the local contextuality, passing the transformation for a new consensus in the sustainable human development in the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS), est une publication semestrielle, publiée par l'Institut international pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC) de l'Unesco, basée à Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, se consacre à la publication des résultats de la recherche; identifier les lacunes dans les connaissances et les nouvelles priorités de recherche; ramener le niveau de débat des questions et des problèmes actuels; promouvoir la recherche et l'enseignement supérieur; diffuser des informations sur les politiques et les bonnes pratiques; contribuer à la construction de ponts entre les résultats et la politique de recherche; faciliter et encourager les arènes internationales et interdisciplinaires pour l'échange d'idées, d'expériences et un débat critique, stimuler l'organisation de la mise en réseau et la coopération entre les acteurs, le renforcement des conditions de l'innovation dans l'enseignement supérieur; construire une plate-forme de communication pour les chercheurs et un référentiel de la recherche liée à l'enseignement supérieur dans les différents pays de la région. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Collection 25e anniversaire, elle-même a mis en place en tant qu'organe de scientifique exceptionnel qui répond au confiée depuis Janvier 1990 et est compatible avec les objectifs de la mission de faire la connaissance d'une valeur sociale, un dialogue de la mission de connaissances à partir contextualité locale, en passant la transformation à un nouveau consensus sur le développement humain durable dans la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS), em uma Carta Semestral, editada pelo Instituto Internacional para a Educação Superior em América Latina e Caribe (IESALC) da Unesco, sede em Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, é consagrada a resultados públicos de Investigações; Identificar brechas do conhecimento e novas prioridades de investigação; Trainers al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; Promover a investigação e a educação superior; Disseminar informações sobre políticas e boas práticas; Contribuir para o estabelecimento de puentes entre os resultados da investigação ea formulação de políticas; Facilitar e analisar as arenas internacionais e interdisciplinares para o intercâmbio de ideias, as experiências eo debate crítico, estimular a organização de redes e a cooperação entre actores, fortalecer as condições para a inovação da educação superior; Fortalecer uma plataforma de comunicação para os investigadores e um repositório de investigações relacionadas com a educação superior nos diferentes países da região. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25.º Aniversário, consolidado como um órgão de divulgação científica que responde à missão encomendada desde janeiro de 1990 e é consecutivo com os objetivos misionais de fazer um conhecimento social, para um diálogo de saberes La contextualidad local, transitando a transformação para um novo consenso no desenvolvimento humano sustentável na região.

ÍNDICE DE CONTENIDO

:: PRESENTACIÓN

- **Luis Daniel Álvarez** **11**
Director Escuela de Estudios Internacionales, FaCES-UCV

:: ARTICULOS

- **Espacios regionales de educación superior e internacionalización: hacia nuevas solidaridades** **17**
Patricia Pol
Profesora, Universidad Paris-Est Créteil
- **La ciudadanía global, un concepto emergente y polémico** **39**
Jocelyne Gacel-Ávila
Profesora e investigadora, Universidad de Guadalajara
- **Misconceptions about (the end of) internationalization, challenges and opportunities for the future** **65**
Hans de Wit
Director, Center for International Higher Education at Boston College
- **Dialogue for improved internationalization of higher education** **79**
Eva Egron Polak
Former Secretary General and Senior Fellow, IAU
Fanta Aw
Vice President of Campus Life

• **Academic mobility in Latin America and the Caribbean: patterns and prospects** **93**

Christine Farrugia

Senior Research Officer at the Institute of International Education (IIE)

• **Dilemas en torno a la internacionalización de la educación superior** **119**

Jesús Sebastián

Doctor en Ciencias Biológicas por la Universidad Complutense de Madrid, e Investigador Científico del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)

Luis Daniel Álvarez

Director Escuela de Estudios Internacionales
FaCES-UCV

El parámetro tradicional de las relaciones internacionales ha cambiado desde diversas perspectivas, dando lugar a fenómenos mucho más amplios y de interpretación general que rompen con la concepción clásica que impera desde 1648, cuando se asume que sobre el Estado no hay absolutamente ningún otro cuerpo, y que todos los fenómenos que traten de explicar el funcionamiento del mundo deben hacerlo desde la perspectiva de la supremacía estatal y del estudio del fenómeno político.

Ese enfoque, válido o no, aun cuando ha imperado desde hace siglos, ha sido superado en las últimas décadas, pues su dogmática aseveración que sobre el Estado no hay nada, impide entender la irrupción de una realidad como la de la Unión Europea en la que temas como la representación colectiva tienen enorme significado y poder vinculante –basta ver como ejemplo el funcionamiento del Parlamento Europeo–, la puesta en práctica de una política migratoria común y una estructura financiera compartida, misma que inclusive llega a tener una moneda común. Es decir, las bases que establecen que el mundo gira en torno a la figura del Estado pueden ser limitadas en este sentido.

A ello se une el concepto de globalización, que aparece con inusitada rapidez en el horizonte académico y comunicacional, y que es erradamente entendido como un factor que permite la eliminación de barreras con miras a facilitar la promoción de productos en otras fronteras. Siempre se ha dicho que el mejor ejemplo para entender la globalización (y de eso los lectores pueden dar fe), es que se puede recibir una publicación diagramada en un país determinado, con una gama de articulistas provenientes de distintas latitudes y un prologuista venezolano, que la lectura se haga en una computadora japonesa, usando un conector chino, alum-

brándose con un foco estadounidense, bebiendo café colombiano, endulzado con azúcar dominicana y aderezado con leche holandesa. Ahora bien, este ejemplo, por más curioso y real que pueda ser, no permite una lectura adecuada de la globalización.

El fenómeno de la globalización, más que concepto es una estructura, que si bien permite la promoción de los mercados financieros y la paulatina eliminación de las barreras arancelarias, va más allá y asume a la persona humana como un actor que se nutre de experiencias, y toma del contexto el aprendizaje para avanzar y poder establecer criterios más amplios. Pero, como no debe verse simplemente como un entramado de realidades aisladas, la gran apuesta tiene que ser examinar cómo afecta el fenómeno globalización a los actores locales, y como lo peculiar puede tener una acción influyente en temas complicados.

De esta manera nacen *fenómenos intermésticos*, o el concepto de la glocalización, que establecen como se relacionan los aspectos locales y la realidad internacional. Por eso la mirada preocupada de algunos países hacia vecinos que violan derechos humanos o tienen serias limitaciones a la democracia, o la preocupación hacia el trato que se da a los migrantes; pues acciones que no tienen en lo inicial una repercusión más allá de un espacio circunscrito a una frontera, pueden incidir en fenómenos mucho más amplios. Casos como el de Ruanda y Burundi, cuya realidad se limitaba a la lucha histórica entre dos tribus, representa una de las mayores catástrofes humanitarias en la historia, sembrando de dolor, desplazamiento forzado y crueldad, dejando en muy mal pie a una comunidad internacional que decía que lo que allí ocurría era un asunto de política doméstica.

Lo dinámico de la realidad pudiese llevar a otro factor y es que una de las verdades de inicios del siglo XXI es que pareciera que pilares y conceptos duros e inamovibles, como el de soberanía, están en entredicho y no pueden tenerse como dogmas o verdades irrefutables. Si esto se plantea de esa manera, la interrelación entre lo global y lo que puede ocurrir en lo doméstico, adquirirá cada vez más fuerza.

En este contexto se explica la importancia de *Internacionalización de la Educación Superior*, número 21 de la colección 25.º aniversario de la revista ESS, presentada por UNESCO-IESALC, pues el ámbito de la educación superior es donde de mejor manera puede apreciarse la vinculación conceptual entre lo particular y lo general, que inexorablemente deja en el debate

una certeza que debe asumirse como punta de lanza formativa: *la de una realidad que pese a las fronteras pueda debatirse*. Europa ha sido pionera con su integración educativa y en América Latina empieza a asomarse la discusión.

A este respecto, la profesora Patricia Pol, Doctora en Administración y profesora en la Universidad Paris-Est Créteil, institución de la que fue vicerrectora, encargándose del desarrollo internacional, presenta el artículo *Espacios regionales de educación superior e internacionalización: hacia nuevas solidaridades*, en el que señala que el desarrollo de Espacios Regionales de Educación Superior (ERES) ha cobrado enorme relevancia en los últimos veinte años, y donde la coordinación de políticas nacionales trata de armonizar sistemas diferentes y cambiantes, pero con realidades y necesidades comunes. En el artículo la profesora Pol, creadora de un Master de Desarrollo y Management Universitario, estudia el Espacio Europeo de Educación superior (EEES) y analiza, otras dinámicas regionales en África y América Latina, proponiendo parámetros de acción.

A continuación la profesora Jocelyne Gacel-Avila, quien posee un Doctorado en Educación Internacional y una Maestría ès Lettres por la Universidad de París, en Lenguas y Civilizaciones Extranjeras, y que actualmente ocupa la Dirección de División y es Profesor-Investigador del Centro Universitario en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara –institución en la que por veintisiete años fue Coordinadora General de Cooperación e Internacionalización–, presenta su artículo *La ciudadanía global, un concepto emergente y polémico*, que fomenta la discusión que venimos asomando en este prólogo, y define a la ciudadanía global como una categoría fundamental en el marco conceptual de la internacionalización de la educación superior. La doctora Gacel-Avila plantea que existen controversias al no existir una visión unificada de enfoques teóricos e interpretaciones. Finalmente, discute la crítica radical al concepto de ciudadanía global, realizada recientemente por algunos autores.

Seguidamente, encontramos el artículo *Misconceptions about (the end of) internationalization, challenges and opportunities for the future*, del director del Centro Internacional para la Educación Superior del Boston College y profesor de Lynch School of Education, Hans de Wit; quien muestra que la internacionalización es el camino al desarrollo de la educación superior, y que el debate

de la globalización debe migrar desde visiones políticas y económicas, hacia espacios de mayor amplitud que permitan mitigar la visión negativa que se ha dado sobre internacionalización.

Posteriormente, se publica el artículo *Dialogue for improved internationalization of higher education* de Eva Egron-Polak y Fanta Aw. La doctora Egron-Polak, además de haber estudiado literatura francesa, ciencia política y economía internacional, ha investigado diversas variables que tienden a plantear a la educación como un camino al desarrollo. Actualmente se desempeña como secretaria general de la Asociación Internacional de Universidades. Por su parte, la profesora Fanta Aw, originaria de Mali en África y Doctora en Sociología, ha sido directora de NAFSA, la asociación internacional de educación con mayor número de integrantes (diez mil). En el artículo presentan los elementos que llevaron a varias organizaciones educativas a realizar los denominados Diálogos Globales, explicando sus alcances, metas y obstáculos, además de examinar la perspectiva a futuro.

Christine Farrugia, académica del Instituto Internacional de Educación, ganadora en 2014 del premio Harold Josephson a la promoción y difusión de la internacionalización educativa, presenta el artículo *Academic mobility in Latin America and the Caribbean: patterns and prospects*, mismo en que propone que si bien ha aumentado la movilidad internacional en América latina y el Caribe, su influencia sigue siendo limitada. La profesora Farrugia describe el panorama actual de la movilidad internacional en la educación superior en la región, tomando en consideración magnitudes, tendencias y motivaciones.

Finalmente, presentamos el artículo *Dilemas en torno a la internacionalización de la educación superior*, del Doctor en Ciencias Biológicas por la Universidad Complutense de Madrid e Investigador Científico del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Jesús Sebastián Audina, quien además ha sido Investigador Asociado en las Universidades de Wisconsin y Brandeis, profesor de bioquímica y biología molecular en la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Madrid y subdirector General de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) (1989-92). En su trabajo el profesor busca respuesta a varios asuntos de la internacionalización de la educación superior, para lo cual recurre a tres familias de dilemas, con énfasis en el contexto latinoamericano.

Por la pertinencia y calidad de sus artículos, *Internacionalización de la Educación Superior, además de tentador*, resulta ser un aporte necesario para romper paradigmas establecidos en otras épocas y mostrar variables que no se queden en el debate teórico, sino que sirvan para estructurar y plantear políticas necesarias de integración entre países, que trasciendan a los gobiernos y permitan tener al desarrollo como respuesta.

El emblemático filósofo español Fernando Savater indica que la educación debe tener por norte la formación de ciudadanos y no de empleados, es decir, la idea es moldear a una persona que tenga herramientas para innovar, repensar su sociedad y llegar en algunos casos a cambiarla. Las experiencias de otras latitudes ayudan; en una sociedad donde lo internacional y lo local se mezclan, nada más necesario que fomentar un intercambio que enriquezca y permita definir a la verdadera globalización, no como un fenómeno económico o tecnológico, sino humano.

El gran literato universal Rómulo Gallegos, quien efímeramente gobernó a Venezuela antes de que la huella militarista y altanera lo derrocará, planteó en su novela Doña Bárbara, la lucha entre la civilización y la barbarie; entre el progreso y la esperanza y entre la libertad y el temor. Es la educación el triunfo de la libertad, y es la internacionalización el caballo en el que un Santos Luzardo victorioso, derrotará para siempre los remedos de la maldad y el miedo.

NOTA BIOGRÁFICA

:: **Luis Daniel Álvarez**

Doctor en ciencias sociales. Periodista e internacionalista. Magíster en Ciencia Política y Educación. Especialista en procesos electorales. Director de la Escuela de Estudios Internacionales de la Facultad de Estudios Sociales y Económicos (FACES) de la Universidad Central de Venezuela (UCV). En mayo de 2017, culminó el II Ciclo de Investigaciones Posdoctorales en Ciencias Sociales, en FACES-UCV.

Correo electrónico:

correoademicoldav@gmail.com

ESPACIOS REGIONALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR E INTERNACIONALIZACIÓN: HACIA NUEVAS SOLIDARIDADES

• **Patricia Pol**

Profesora, Universidad Paris-Est Créteil

:: Resumen

Mientras la globalización de los mercados se vuelve cada vez más la línea rectora de las políticas de internacionalización, el desarrollo de Espacios Regionales de Educación Superior (ERES) se ha considerado cada vez más importante, desde hace unos veinte años en todas las regiones del mundo. Es así como en nombre de la movilidad, la calidad, la competitividad y del atractivo, la coordinación de las políticas nacionales aparece como una manera de armonizar unos sistemas muy diferentes pero compartiendo valores e intereses comunes. Con el ejemplo del Espacio Europeo de Educación superior (EEES), pero también de las dinámicas

regionales, en particular en África y en América Latina, el artículo propone un análisis de las lógicas de acción de los actores al origen de tales procesos. Entre un mercado común de la educación superior y la necesidad de volver a dar un lugar central a las universidades en la sociedad, la autora cuestiona también las nuevas solidaridades que podrían nacer de una cooperación inter-regional.

Palabras clave: regionalización, competición, cooperación, solidaridad.

:: **Abstract**

While globalization of markets has become the main guideline for internationalisation policies, the construction of Regional Higher Education Areas (RHEA), has raised significantly in all the regions of the world, all along the last twenty years. This is how, in the name of mobility, quality, competitiveness and attractiveness, the coordination of national policies seems to be a way to harmonize very different systems but sharing the same values and interests. Through the example of the European Higher Education Area (EHEA) as well as the regional dynamics in progress, in particular in Africa and Latin America, the article aims at analysing the logics

of the main actors at the origins of such processes. Between a common market of higher education and the necessity to restore the role of Universities in the society, the author wonders as well which new solidarities could emerge from inter-regional cooperation.

Key words: regionalisation, competition, cooperation, solidarities.

:: Résumé

Alors que la globalisation des marchés est devenue la ligne directrice des politiques d'internationalisation, la construction d'Espaces Régionaux d'Enseignement Supérieur (ERES) s'est considérablement développée dans toutes les régions du monde depuis une vingtaine d'années. C'est ainsi qu'au nom de la mobilité, de la qualité, de l'attractivité et de la compétitivité, la coordination des politiques nationales est apparue comme un moyen d'harmoniser des systèmes souvent très différents mais partageant des valeurs et des intérêts communs. A travers l'exemple de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) mais aussi des dy-

namiques régionales qui se développent, en particulier en Afrique et en Amérique Latine, l'article se propose d'analyser les logiques d'action des acteurs à l'origine de ces processus. Entre un marché commun de l'enseignement supérieur et la nécessité de redonner aux universités toute leur place dans la société, l'auteur s'interroge par ailleurs, sur les nouvelles solidarités que pourraient apporter des coopérations inter-régionales.

Mots-clés: régionalisation, compétition, coopération, solidarités

:: **Resumo**

Enquanto a globalização dos mercados se torna cada vez mais a diretriz das políticas de internacionalização, o desenvolvimento de Espaços Regionais de Educação Superior (ERES) tem sido considerado mais importante em todas as regiões do mundo há uns vinte anos. É assim como em nome da mobilidade, da qualidade, da competitividade e da atratividade, a coordenação das políticas nacionais aparece como uma forma de harmonizar alguns sistemas muito diferentes, porém compartilhando valores e interesses comuns. Com o exemplo do Espaço Europeu de Educação superior (EEES), e também das dinâmicas regionais, em particular na

África e na América Latina, o artigo propõe uma análise das lógicas de ação dos atores à origem de tais processos. Entre um mercado comum da educação superior e a necessidade de voltar a dar um lugar central às universidades na sociedade. O autor questiona também as novas solidariedades que poderiam nascer de uma cooperação inter-regional.

Palavras chave: regionalização, competição, cooperação, solidariedade.

:: Introducción

Aunque la internacionalización de la educación superior no es un fenómeno nuevo, también es cierto que desde finales de los años 90, la “pasión por lo internacional” ha conducido a muchos actores de la educación superior, del mundo entero, a definir estrategias que puedan aumentar su visibilidad, atractivo y competitividad internacionales. Es así como las universidades están cada vez más sometidas a unas lógicas de competición para atraer a los mejores talentos y ganar plazas en los rankings internacionales, mientras desarrollan acuerdos de cooperación para el beneficio de todos.

Paralelamente a este fenómeno mundial, estas dos últimas décadas han sido un periodo apasionante para los actores de la construcción de espacios regionales, que soñaban con un espacio colaborativo de solidaridad y de movilidad, para formar a profesionales competentes, pero también a ciudadanos capaces de defender una visión regional y global. La enorme dinámica, lanzada en 1987 por la Comisión Europa con el programa Erasmus, ha contribuido a la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) oficialmente creado en 2010, gracias a un proceso intergubernamental voluntario. En 1998, la Declaración de la Sorbona, firmada por los ministros de educación superior francés, alemán, británico e italiano, llama a una “Europa del conocimiento, y no solo del euro y de los bancos”, donde las universidades tienen que seguir desempeñando un papel central. Un año más tarde, en Bolonia, 29 países van a involucrarse en un proceso original de coordinación de las políticas públicas de educación superior. 20 años más tarde, 48 ministros de educación superior se reunirán en París, en 2018.

Ahora bien, resulta que este período de cooperación europea muy intensa empezó en un momento cuando la competición entre las instituciones europeas y las de América del Norte, luego las de Asia, iba a conocer un crecimiento sin precedentes y volver a representar un desafío mayor para las políticas públicas (Pol, 2016). En este contexto, a la vez de competición y de cooperación en todas las regiones del mundo, donde los países o grupos de países, aspiran a ser una economía del conocimiento, competitiva y atractiva, movimientos semejantes de armonización regional se desarrollan, en particular en Asia, en África y en América Latina. Entonces, la educación superior representa un desafío principal de cooperación regional para desarrollar movilidad, pero también comunidades de saberes capaces de resistir mejor a las fuerzas y los peligros de una competición mundial desregulada.

¿Qué podemos aprender de la construcción de los Espacios regionales de la educación superior, 20 años más tarde? ¿Qué nuevas formas de solidaridad inter-regional podríamos establecer para avanzar hacia una internacionalización

razonada e inteligente, al servicio de una universidad abierta a compartir un saber sin fronteras?

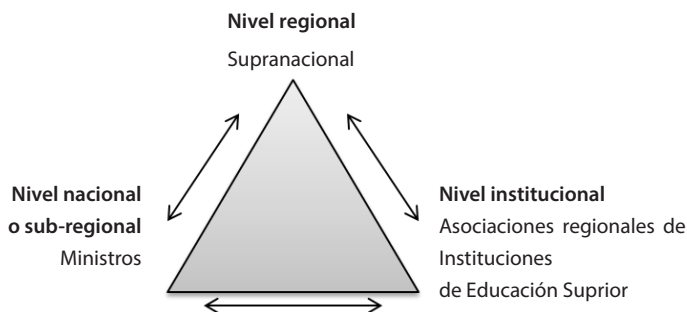
Para traer elementos de respuesta nos basaremos, ante todo, en una metodología de observación participante. Así, por una parte, hemos podido constituir un corpus de conocimiento longitudinal desde 1987, a través de la contribución a las diferentes formas de internacionalización de las universidades (de la creación de un proyecto Erasmus a funciones de vice presidente de una universidad y de un grupo de universidades), y por otra parte, la participación en las etapas del proceso de Bolonia (presencia en la declaración de la Sorbona, luego la coordinación de un equipo de expertos de Bolonia, hasta la preparación de la décima conferencia de los ministros de educación superior en París, en 2018), así como a diferentes proyectos regionales en América Latina y en África. En particular, el ejemplo de la construcción política y académica del Espacio Europeo de Educación Superior, será presentado como un estudio de caso dedicado a descubrir e interpretar una realidad, considerada como un catalizador para otras iniciativas regionales (Knight, 2013).

:: Hacia la construcción de Espacios Regionales de Educación Superior (ERES). Un modelo de triangulación

Como lo nota Jane Knight (2013) acerca del concepto de Región, hablar de Espacio Regional de Educación Superior (ERES) es como abrir una caja de Pandora. La dimensión geográfica y los contornos de la organización regional se mueven bastante y las numerosas interacciones entre los diferentes actores involucrados, tales como gobiernos, instituciones regionales, instituciones de educación superior, y organizaciones no gubernamentales, provocan muchas posibilidades de asociación. El paisaje es muy complejo. Cuando existen organizaciones regionales de jefes de Estados, podemos ubicarnos al nivel de un continente (el ejemplo de la Unión África, con 54 países de 56, de la Organización de los Estados Americanos con 35 países, del Consejo de Europa con 47 países), de un sub-continente (los ejemplos de la Unión Europea, de la Comunidad de los Estados de América Latina (CELAC), de la ASEAN (Asia del Este), de regiones conectadas por el idioma (los ejemplos de la Organización internacional de la francofonía o de los Estados Árabes), sin contar con los foros que existen a nivel inter-continental (los ejemplos del Foro económico Asia-Pacífico, APEC, diálogo Euro-Asiático- ASEM o Euro-Latino-Americano-Caribeño con UE-CE-LAC). Dentro de este marco, la organización de espacios regionales de educación superior es producto de contextos políticos, económicos y académicos en que operan los diferentes sistemas, donde la soberanía nacional es un valor tan fuerte como la soberanía académica, en casi todo el mundo. Hace falta recordar

que el 98% de los estudiantes del globo estudian en su país. Según la fuerza de las instituciones transnacionales existentes a nivel continental o regional, lo nacional y lo institucional pueden integrarse de diferentes maneras en esquemas de armonización, según un modelo de triangulación, dependiente de los poderes de fuerzas en cada región y en función de las épocas.

Figura 1. La formación de Espacios Regionales de Educación Superior (ERES)



•Al origen del Proceso de Bolonia

En los años 80, el sistema de educación superior europeo, aunque todavía dividido entre los países de Europa del Oeste y de Europa del Este, se caracteriza por un aspecto público muy marcado. Las universidades, casi todas públicas, son los lugares principales de formación, de investigación y de cooperación internacional, muy importante desde la Edad Media. Sin embargo, los años 80 también son años de crecimiento demográfico muy fuerte, llevando a una masificación de los sistemas de educación superior, que eran aún muy elitistas en toda Europa. Los gobiernos aprovechan la dinámica de integración europea para facilitar reformas nacionales capaces de adaptar mejor el sistema a los nuevos datos económicos y políticos. En efecto, podemos observar que el proceso de Bolonia empezó en 1998 con una iniciativa inter-gubernamental –la Declaración de la Sorbona–, firmada por los ministros de educación de los cuatro países más poderosos de la Unión Europea, en términos de población estudiantil (incluyendo a los estudiantes internacionales) y de investigación. En su tesis de doctorado, Pauline Ravinet (2007), analizando la génesis del Proceso de Bolonia, muestra que la Declaración de la Sorbona tenía un doble objetivo: reformar los sistemas nacionales de educación superior y afirmar la permanencia de las competencias nacionales frente a una Comisión Europea muy ofensiva, en particular con el programa marco de investigación (1984) y el programa Erasmus, lanzado en 1987 para facilitar la movilidad intra-europea. Hace falta precisar que La Comunidad Económica Europea (CEE), creada por el Tratado de Roma en 1957, seguida por la Unión Europea (UE) en 1992, tenía como

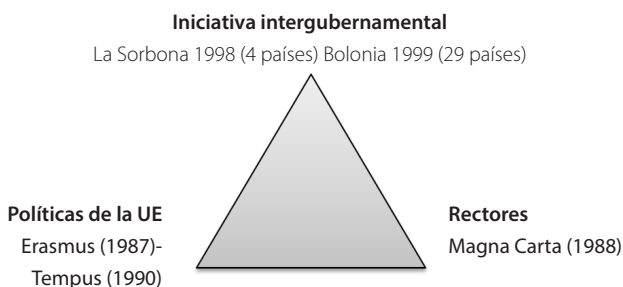
objetivo crear un mercado interno de productos, de personas, de servicios y de capital, asegurando su libre circulación. Se consideraba que la integración económica iba a facilitar una paz sostenible en este continente tan marcado por la Segunda Guerra Mundial. Como parte de la ‘cooperación reforzada’ en el tratado de 1992, la investigación pasó a ser una nueva competencia de la UE, mientras la educación permaneció como una competencia nacional para todos los Estados miembros de la Unión Europea. Sin embargo, según el principio de subsidiaridad, la Comisión Europea puede financiar programas para facilitar esta libre circulación de personas. Es así como después de más de dos años de difíciles negociaciones, en el año 1987, nace el Programa Erasmus; acuerdo que desde sus primeros pasos estuvo basado en un compromiso muy fuerte de los académicos en proyectos de cooperación multilateral. La movilidad intra-regional fue una manera de fortalecer un sentimiento de ciudadanía europea. A finales de su primera década, en 1997, ya se consideraba que Erasmus jugaba un papel de suma importancia para estimular una manera europea de cooperar en educación superior, con impacto no sólo en las universidades sino en la sociedad entera. La “Generación Erasmus” ha producido líderes de las políticas europeas neo-liberales pero también defensores de una Europa más solidaria y muy preocupados por el crecimiento de diferencias sociales (Gozi, 2016).

En Francia, donde empezó la iniciativa, el informe Attali, más conocido como el informe 3-5-8, mostraba que desde la Revolución Francesa, la fragmentación del sistema impedía un reconocimiento internacional de la educación superior del país. Por un lado, lo que llamamos las “Grandes écoles”, muy selectivas, muy especializadas, pero poco centradas en la investigación, producen las élites francesas desde hace más de 200 años. Por otra parte, las universidades con acceso sin selección, tienen que aceptar el fuerte aumento de la población estudiantil, que empezó en los años 60. Claude Allègre quería reformar este sistema, para lo que encontró un fuerte apoyo entre sus compañeros alemanes e italianos, quienes se enfrentaban a otros problemas, descritos también en informes que recalaban la necesidad de reformas estructurales. El primer ciclo de 5 años era demasiado costoso, poco abierto al crecimiento de la demanda y atrasaba la entrada en el mercado laboral; mientras, la ministra británica, menos implicada, necesitaba también aumentar el acceso a la educación superior, aún bastante limitada en su país. Entonces, en el marco de la celebración de los 800 años de la Sorbona, se emite la “Declaración de la Sorbona” que anuncia un proceso de creación de un “Espacio Europeo de Educación Superior”. Los ministros deciden que el próximo encuentro será en Italia y llaman a todos los países de Europa a integrar voluntariamente el proceso. Como corolario de todos estos esfuerzos, nace en 1999, el proceso de Bolonia, superando las esperanzas de los cuatro ministros, pues 29 países se unieron al llamamiento, mostrando así que la diversidad europea estaba representada: tanto países grandes como pequeños, países de la UE y terceros países, en particular procedentes del Este de Europa. La condición para entrar en el proceso es la firma del convenio

cultural del Consejo de Europa. La defensa de valores claves en cuanto a derechos humanos, igualdad de derechos para todos, libertad de expresión, libre intercambio de conocimientos, son en efecto, pilares centrales para construir un Espacio Europeo de Educación Superior. Frente a este “Común Europeo”, había que poner a todos los actores en el centro del proceso, en particular a los representantes europeos de las universidades y a los estudiantes.

En 1988, ya había empezado un proceso de integración a nivel institucional, cuando 388 rectores firmaron la Magna Carta Universitum en Bolonia (un año antes de la caída del muro de Berlín) para defender la libertad y la autonomía académicas. Así se construyó la “casa Europa” de la educación superior, según la imagen de Pavel Zgaga (2012), con fundaciones basadas en valores democráticos y académicos. Alrededor de una misma mesa, cada dos o tres años, las conferencias ministeriales reúnen a los ministros con los representantes del mundo académico, la UE, la UNESCO y el Consejo de Europa. 20 años después, Francia organizará la décima conferencia, en París en 2018, mientras Italia cerrará el ciclo 2010-2020.

Figura 2. El origen del Proceso de Bolonia



•Hacia otras configuraciones de espacios de educación superior en América Latina y en África

Aunque menos formalizados, los ejemplos de América Latina y el Caribe y de África, son interesantes; presentan un contexto distinto al de Europa, en particular en cuanto al crecimiento de un sector privado ya muy diverso, en su capacidad de atracción de estudiantes internacionales. Jocelyne Gacel Ávila (2015), al preguntarse si un proceso de Bolonia podría ser posible en América Latina, pone de manifiesto diferentes iniciativas lanzadas, tanto a nivel político como institucional. Se ve claramente que en América Latina no existen instituciones tan poderosas como en la Unión europea, con una voluntad fuerte de poner la educación superior en su agenda política para avanzar hacia más convergencia. Además, la diversidad de los sistemas y la autonomía institucio-

nal son valores tan defendidos por las universidades y sus asociaciones, a nivel regional, que este nivel institucional suele no confiar en ningún proceso intergubernamental. Sin embargo, hemos asistido desde los años 2000, al desarrollo de numerosas redes de universidades para facilitar la comparabilidad de los estudios y la movilidad, de tal manera que ese proceso de abajo hacia arriba (“Bottom up”) podría establecer las condiciones para avanzar hacia un proceso más político. Ciertas iniciativas fueron impulsadas ya por los jefes de Estados y la Unión Europea, tanto a nivel político, con el proceso ALCUE (América Latina Caribe-Unión Europea) lanzado en 1999, seguido por UE-CELAC (con el foro académico en la agenda de la CELAC desde 2015), como a nivel institucional; primero, en el marco de los programas europeos de becarios Alban o Alfa, con las experiencias de Tuning América Latina (2004-2008) o de UEALC 6x4, dedicados a encontrar referencias comunes en los planes de estudio en términos de competencias; luego, bajo el compromiso y el financiamiento propio de las redes de instituciones de educación superior (ejemplos de INNOVACESAL en lugar del 6x4) o de instituciones de aseguramiento de la calidad (RIACES). En efecto, la Red Iberoamericana para el aseguramiento de la calidad en la educación superior (RIACES) fue “concebida como un organismo capaz de crear un espacio de conocimiento recíproco, cooperación técnica e intercambio humano e intelectual entre los sistemas universitario, potenciando fines similares que presidieron la creación de las agencias y unidades de evaluación y acreditación en cada uno de los países. De igual forma, sería un vehículo de integración educativa de los países que componen el espacio iberoamericano para diseñar respuestas conjuntas, comunes y coordinadas a los desafíos que plantea la globalización de la educación superior”.

Otras experiencias nacieron, a nivel regional, como el programa ARCU-SUR, lanzado en 2006 por los ministros de educación en el ámbito del sector educativo del MERCOSUR, dedicado a acreditar unas carreras universitarias importantes para las economías de los 8 países miembros y gestionado a través de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación. El Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) también ha lanzado iniciativas integradas en cuanto a la calidad o a los sistemas de información, por ejemplo.

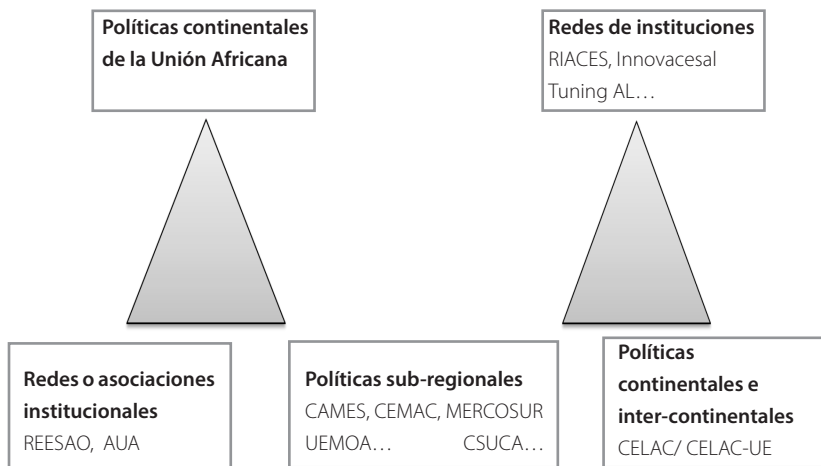
En África, la integración regional a nivel de la educación superior ya tiene bastante experiencia en el contexto de post-colonización. El caso de parte francófona de África es interesante también ya que la mayoría de las universidades nacieron en los años 60, con una importante falta de recursos humanos. En 1968, los jefes de Estado de la OCAM (Organisation Commune Africaine et Malgache) crean el Consejo Africano y de Madagascar de Educación Superior (CAMES), para asegurar primero el reclutamiento y la promoción de académicos de toda la sub-región y luego, para coordinar sistemas y programas de educación superior y de investigación; al 2016, contaba con 19 países miembros. El consejo de ministros es la instancia de decisión.

Frente a un crecimiento alto de la población estudiantil, aunque las tasas de participación en la educación superior sean las más bajas del mundo (menos del 6%), otras iniciativas se han desarrollado dentro del marco de las instituciones político-económicas en cada sub-región, en particular en África del Oeste (UEMOA, Union Economique et Monétaire de l’Afrique de l’Ouest), en África Central (CEMAC), Communauté économique et monétaire d’Afrique Centrale), Africa del Este (East Africa Community). Por ejemplo, en el año 2009 fue creado el IUCEA (Inter-University Council for East Africa), con el objetivo de establecer el espacio común de educación superior de África del Este.

En cuanto a las presiones demográficas y económicas de todo el continente, la Unión Africana (UA) decidió poner en su agenda estratégica, África 2063, el lanzamiento de un Espacio Panafricano de Educación Superior así como una Universidad Panafricana. La UA considera que este espacio tiene que construirse dentro del marco de su colaboración con la UNESCO y la UE. El convenio de reconocimiento de diplomas de Arusha (1981) fue revisado en Addis-Abeba en 2014. Con la Unión Europea, dos programas desempeñan un papel estructurador: el programa Tuning África (100 universidades involucradas) y el programa sobre el aseguramiento de la calidad (HAQAA), acerca de un instrumento de medida AQRM (Africa, Quality Rating mechanism) .

Cualquiera sea el continente, se nota que la integración regional es antes de todo un asunto de calidad, de reconocimiento, de movilidad y de diálogo.

Figura 3. Hacia ERES en África y en América Latina



1 <http://www.riaces.org/v1/index.php/institucional/historia>. 2017 Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior

Cada uno de estos modelos nació en un mundo donde la bipolaridad (Este/oeste, Norte/Sur) se convirtió poco a poco en una multipolaridad cada vez más económica, llevando, según la tipología de Hettne (2005), a un nuevo regionalismo vinculado por la globalización de los mercados.

:: De un común europeo a un mercado común de la educación superior

• Hacia una arquitectura común de los sistemas

La primera década del proceso de Bolonia (2000-2010), fue un periodo intenso para diseñar una arquitectura común de los sistemas y producir los instrumentos esenciales para fortalecer la movilidad y la calidad alrededor de:

- i) una organización de los estudios en tres ciclos (licenciatura, máster, doctorado) medidos por los créditos ECTS (European credit transfer and accumulation system) y el marco europeo de calificación ;
- ii) un sistema de aseguramiento de la calidad regido por los ESG (European Standards and guidelines) y el Registro europeo de la agencias de calidad (EQAR);
- iii) un dispositivo de reconocimiento de los estudios y grados con respeto al Convenio de Lisboa, elaborado con la UNESCO y la OCDE y complementado por el suplemento al diploma, para seguir el recorrido del estudiante. En 2010, durante la Conferencia de Viena-Budapest, se creó oficialmente el EEES. Los ministros acuerdan un nuevo ciclo de 10 años, para fortalecer un espacio que necesita más tiempo para ser aplicado, a nivel nacional, de su arquitectura y de sus instrumentos de proceso.

Justo cuando los ministros del Proceso de Bolonia formalizan sus compromisos y ponen las bases del EEES, la Unión europea lanza en 2000 la “Estrategia de Lisboa”, cuyo objetivo principal es “hacer de Europa la economía más competitiva del mundo”, en 2010. Se espera entonces de la educación superior y de la investigación más innovación y más diversificación a nivel de fuentes de financiación. Al igual que todos los sectores públicos, la educación superior tiene que contribuir a ajustar mejor los gastos públicos frente a las políticas de austeridad que todavía siguen en todos los países de la UE, desde casi 20 años. Resulta que empleabilidad (“employability”), rendimientos de cuentas (“accountability”), calidad, estrategia, excelencia, rendimiento, fusiones, llegan a ser los principales determinantes de las políticas públicas nacionales, tal como este fenómeno nació en los años 80 en el sector industrial y bancario, donde las fronteras entre lo público y lo privado iban a desaparecer poco a poco. Lo más importante, en

el proceso de Bolonia, vuelve a ser la necesidad de adaptar los programas de formación a las necesidades de los mercados laborales y el enfoque pedagógico tiene que estar hacia las competencias.

Junto a esta evolución, aparecen lógicamente los rankings internacionales dominados por las universidades anglosajones, avivando el sueño de varios actores del mundo académico y político de formar parte de este 1% más codiciado. La naturaleza misma de la internacionalización empezó a cambiar. Las estrategias de internacionalización van integrándose en el sistema en to-dos los niveles: dentro del EEES a partir de 2007 anunciando el Bologna Policy Forum a partir de 2009, de la UE en 2013 promoviendo lo mismo a nivel nacional, de las instituciones de educación superior, como lo confirman los estudios de la EUA (2014) y de la Asociación internacional de universidades (Egron-Polak & Hudson, 2014). Se anima a las instituciones de educación superior a que cuestionen las lógicas individuales de cooperación internacional, consideradas demasiado dispersas y con poco rendimiento. Se trata de favorecer planes estratégicos para definir prioridades y racionalizar alianzas específicas en coherencia con la política institucional de formación y de investigación. Según la teoría de la especialización internacional de las ventajas comparativas, muy apreciada por los economistas del siglo 19 (David Ricardo, 1821), tal racionalización aumenta la competición entre las instituciones para atraer a los mejores estudiantes y académicos del mundo entero. El programa Erasmus Mundus, lanzado en 2004 y seguido por Erasmus plus en 2013, es muy interesante para ver cómo la UE ha facilitado la adaptación de las instituciones de educación superior a la globalización de los mercados para poner en marcha políticas de cooperación internacional competitivas en el mundo entero, mientras al mismo tiempo fortalece cotitulaciones muy innovadoras calificando a las futuras élites multilingües del mundo globalizado. Historias mezcladas de competición, de cooperación, de mercado global poco regulado y de diplomacia que superan las fronteras de cualquier nivel regional. Sin embargo, lo regional puede fortalecer y unir.

:: Perdidos en la implementación y la globalización

Llegados al final de la segunda década del proceso de Bolonia, debemos constatar que no todos los países han aplicado los principios e instrumentos de Bolonia de la misma manera, o a la misma velocidad. El último informe presentado en la Conferencia Ministerial de Ereván en 2015, enfatiza que a pesar de los progresos importantes desde 2012, muchos países tienen todavía dificultades para aplicar todos los instrumentos o hacerlo de un manera correcta (Comisión Europea, EACA & Eurydice, 2015). Además, por primera vez, y bajo el fuerte impulso de la Comisión Europea, el comunicado de Ereván juzga que "la ausencia de implementación en ciertos países debilita el funcionamiento y la credibilidad del EEES en su

conjunto” (Comunicado Conferencia ministerial de Ereván, mayo de 2015, p.3). Esta preocupación llevó a la gran mayoría de los miembros del Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG) a poner en la agenda de la preparación de la Conferencia Ministerial 2018, la problemática de la “no implementación” de los compromisos nacionales. Algunos países abogan por posibilidades de sanciones, o de exclusión del Espacio, si no demostraban la voluntad de hacer las reformas pedidas o respetar los valores fundamentales de Bolonia, en cuanto, por ejemplo, a la libertad académica o la libre expresión de los estudiantes y de los académicos. Otros, luchando por mantener este “espíritu de Bolonia” muy abierto y flexible, respetando cada situación nacional y el carácter voluntario del proceso. Seguramente, en los próximos meses, el BFUG llegará a un acuerdo. Sin embargo, aumenta el riesgo que el Proceso de Bolonia se transforme sólo en un mecanismo de control técnico y se pierda en un dispositivo burocrático, haciendo olvidar la intensa dinámica política y humanista que Europa necesita más que nunca.

Aun así, a finales de esta década, todos los países y las regiones se enfrentan a los mismos desafíos globales: desempleo y precariedad, migraciones y crisis de los refugiados, crecimiento de desigualdades y una concentración del saber todavía muy elevada en ciertas partes del mundo y en ciertas clases sociales, transición ecológica y cambio climático. Al mismo tiempo, las tecnologías digitales ofrecen nuevas oportunidades para transformar las maneras de aprender, de enseñar y de hacer investigación. Además, en este mundo tan abierto, los nacionalismos vuelven, cerrando muchas fronteras mentales. ¿Qué nueva visión necesitamos?

:: Para una solidaridad académica y científica entre todos los espacios regionales del mundo

A lo largo de los últimos 30 años, hemos asistido a un fuerte crecimiento del sector educación superior en todas las regiones del mundo y las previsiones de la OCDE anuncian el doble de la población estudiantil en 2030 (400 millones). Esta duplicación beneficiará ante todo a África y a Asia, mientras Europa y las Américas van a tener un porcentaje más bajo de graduados. Sin embargo, la competición en el mercado del 1% de las instituciones reconocidas en los rankings internacionales va a intensificarse, generando estrategias nacionales de internacionalización más ofensivas en los países que quieren mantener su posición o ganar plazas. El desarrollo de estrategias institucionales de exportación de programas o de inversión directa puede ser también una manera de detectar talentos y aumentar recursos en países seleccionados según unas prioridades.

Si las estrategias de cooperación internacional se integran en esta lógica competitiva global, será para estimular alianzas capaces de fortalecer una posición de fuerza en su área de competencia, sin poner de manifiesto la dimensión regional. Ya se conoce este proceso de competición, opera en el mundo de las empresas, y de facto en las universidades más ricas del mundo. ¿Qué va a pasar con el 99% de las instituciones y de los estudiantes? ¿Podrían quedarse excluidos del movimiento internacional y tener menos oportunidades de empleo para ciertos puestos en su país, por ejemplo?

No es fácil contestar, pero nos parece que uno de los beneficios del fortalecimiento de los Espacios Regionales de Educación Superior tendría que ser crear nuevas solidaridades. Jacques Delors, Presidente de la Comisión Europea entre 1985 y 1995, promotor del programa Erasmus, considera que el “contrato europeo” está basado en el tríptico: “La competición estimula, la cooperación fortalece y la solidaridad une” (Institut Jacques Delors). Los programas de la Comisión Europea siguen este contrato: para presentar una candidatura a los fondos competitivos, hay que cooperar y unir sus fuerzas para cumplir con los objetivos que corresponden a las prioridades de todos los jefes de estado de la Unión europea.

La gran fuerza de la organización del proceso de Bolonia ha sido, al menos teóricamente, permanecer al margen de cualquier competición entre los países, entre las instituciones y entre los estudiantes. Cada país tiene el mismo poder y una sola voz. Lo que estimula, en este caso, la búsqueda de consensos y de solidaridad. Lo que fortalece y une es la cooperación potencial entre todo tipo de países y de instituciones, para ofrecer una enseñanza y unas condiciones de aprendizaje de calidad para todos -para no decir de excelencia, tanto los modelos actuales mezclan este concepto con una minoría de actores (Pol, 2012)-. Tal filosofía no impide tener en cuenta la realidad competitiva, pero pone de manifiesto la necesidad de formar a ciudadanos como buenos profesionales en su área de competencia, con sentido de pertenencia a un mismo mundo de valores, pero abiertos a otros mundos. Cada espacio regional puede tener fuerzas diferentes. Por ejemplo, en América Latina, o en la parte anglófona de África, la extensión social es una misión mucho más integrada en los programas de formación de las universidades que en Europa. Algunos espacios tienen “recursos culturales” comunes, tales como el idioma entre las Américas, Europa y África, o los valores académicos defendidos por la Carta Magna (Europa y las Américas).

Desarrollar cooperación entre los distintos espacios regionales sería una manera de salir del “entre-sí” tan característico de los académicos, del entre sí nacional-regional, con el fin de crear nuevas solidaridades académicas y científicas. Los jóvenes y los ciudadanos del mundo entero se dedicarían a encontrar so-luciones para los desafíos globales que ya hemos evocado. Las instituciones de educación superior serían un pilar central de la vida pública,

donde la necesidad de debates y de pensamiento crítico se hace más imprescindible que nunca para luchar contra el obscurantismo y reconciliar la economía y la política con la sociedad, el homo academicus y el homo economicus con el Homo sapiens... Organizarían mucho más programas multilingües (y no sólo en inglés) y proyectos de investigación co-construidos con los académicos, los estudiantes, el mundo socio-económico y la sociedad civil. La movilidad intra-regional sería generalizada mientras una movilidad inter-continental o inter-regional equitativa, al servicio de programas conjuntos y de formación a lo largo de la vida, se focalizaría sobre temáticas de interés mutuo según nuevas solidaridades ventajosas para todos. Estimuladas por diálogos políticos inter-regionales, las asociaciones regionales e internacionales de universidades, de estudiantes y de ciudadanos tendrían que desempeñar un papel preeminente.

¡Es importante seguir soñando con realismo en nuestro mundo académico!

REFERENCIAS

- **Association Internationale des Universités (AIU). (2013).** Internationalisation in European Higher Education Institutions: European policies, institutional strategies and EUA support. Extrait de <http://www.eua.be/activities-services/publications/eua-reportsstudies-and-occasional-papers.aspx>
- **Attali, J. (1998).** Pour un modèle européen d'enseignement supérieur. Paris, Stock.
- **Austin, N. & Peters, T. (1985).** A passion for excellence: the leaders-hip difference, William Collins.
- **Bourdieu, P. (1988).** Homo academicus. Les Editions de Minuit.
- **Commission Européenne, EACEA, & Eurydice. (2015).** The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process implementation report. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne. Extrait de <http://www.ehea.info/news-details.aspx?ArticleId=385>
- **Conférence des ministres d'Erevan. (2015).** Yerevan Communiqué. Extrait de http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf
- **Coriat, B. (2015).** Le retour des communs, la crise de l'idéologie pro-priétaire. Ed. LLL.
- **Egroun-Polak, E. & Hudson, R. (2014).** Internationalization of higher education: growing expectations, fundamental values. 4ème Étude mondiale de l'AIU. Paris: Association internationale des universités (AIU).

- **Jullien, F. (2016).** Il n'y a pas d'identité culturelle, L'Herme. Paris.
- **Gacel-Ávila, J. (2015).** ¿Un proceso de Bolonia en América Latina? Nuevos Avances hacia el Espacio Euro latinoamericano para la Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, UDEG, Foro Académico Permanente ALC-UE, La Zonábula. Guadalajara.
- **Hettne, B. (2005).** Beyond the new regionalism. *New Political Economy*, 10(4), pp. 543-571
- **Knight, J. (2013).** A model for the regionalization of Higher Education: The role and contribution of Tuning, *Tuning Journal for Higher Education*, Issue N°1, 105-125.
- **Nalebuff B. et Brandenburger A. (1996).** La co-opétition, une révolution dans la manière de jouer concurrence et coopération, Village Mondial, Paris.
- **Pol, P. (2012).** La passion de l'excellence dans l'enseignement supérieur en Allemagne, en Espagne et en France, Collection Repères, Campus France.
- **Pol, P. (2016).** Beyond 2020: imagine a bridge of academic and scientific solidarity around the world". *European Association for International Education (2016)*, Imagine, Conference Conversation Starter, Liverpool, pp. 5-10.
- **Que Anh Dang (2012).** The Bologna Process goes East: from 'third countries' jargón to prioritizing inter-regional cooperation between the EU and ASEAN, In *European Higher Education at the crossroads* (pp. 17-38). Springer, Netherlands.
- **Ravinet, P. (2007).** La génèse et l'institutionnalisation du Processus de Bologne: entre chemin de traverse et sentier de dépendence. *Thèse de doctorat sous la direction de Christine Musselin*.
- **Ricardo, D. (1821).** Des principes de l'économie politique et de l'impôt (3ème éd.). Flammarion, 1999.
- **Zgaga, P. (2012).** Reconsidering the EHEA principles: is there a Bologna philosophy? In *European Higher Education at the crossroads* (pp. 17-38). Springer, Netherlands.

NOTA BIOGRÁFICA

:: Patricia Pol

Doctora en ciencias de administración (1996). Profesora en la Universidad Paris-Est Créteil, dedica su enseñanza y su investigación a la internacionalización de las organizaciones, del personal y la movilidad. 2011, crea un Master de Desarrollo y Management universitario donde da una clase sobre las políticas internacionales de las universidades. Fue Vice-Rectora de su universidad, a cargo del desarrollo internacional entre 2000 y 2010, y participó en varios programas de cooperación europeos e internacionales. Ha contribuido activamente en la reflexión y la acción sobre la organización de la función internacional a nivel de las universidades, de la agencia de evaluación de la educación superior e investigación y más recientemente del Ministerio de Educación Superior.

Experta europea sobre procesos de integración regional, contribuye activamente en el desarrollo del espacio europeo de educación superior.

Fue Vice-Presidenta del Grupo de seguimiento de Bolonia (BFUG) encargado de la organización de la próxima conferencia ministerial en París en mayo de 2018. Ha publicado diferentes artículos en el área de educación superior en Francia, en particular sobre procesos de agrupamiento y fusión y políticas de excelencia. Ha dado muchas conferencias en América Latina, África y Asia sobre el proceso de Bolonia, movilidad estudiantil y procesos de integración regional.

Correo electrónico:

pol@u-pec.fr

CIUDADANÍA GLOBAL. CONCEPTO EMERGENTE Y POLÉMICO

- **Jocelyne Gacel-Ávila**

Profesora e investigadora
Universidad de Guadalajara

:: Resumen

La noción de ciudadanía global es una categoría fundamental en el marco conceptual de la internacionalización de la educación superior. Su contenido se ha investigado desde hace dos décadas sin llegar, hasta ahora, a una versión unificada-debido a la complejidad de su problemática-. Ha dado origen a una diversidad de enfoques teóricos e interpretaciones, lo que, a su vez, ha promovido controversias que han ido clarificado esta noción paulatinamente. En la primera parte del artículo se aborda el concepto sólo en su significado educativo, tal y como ha sido desarrollado recientemente por la UNESCO, bajo el rubro de Educación para la

Ciudadanía Global (GCE). En la segunda, se compara y contrasta este proyecto con otras propuestas teóricas alternativas. Finalmente, se discute la crítica radical al concepto de ciudadanía global hecha recientemente por algunos autores.

Palabras clave: ciudadanía global, internacionalización, currículo.

:: Abstract

The concept of Global Citizenship is a key notion for the internationalization of the curriculum. During the last two decades, intensive research has been carried out on its conceptualization but no agreement on a unique definition has been achieved yet. The complexity of the concepts involved has been expressed in a variety of theoretical approaches and interpretations, provoking in some cases a certain degree of controversy. The first part of the present article characterizes the educational meaning of the concept as it has been recently developed by UNESCO in the Global Citizenship Education (GCE) project. In the second part,

GCE is compared and contrasted with other alternative theoretical approaches. Finally, some critique of the concept of global citizenship recently developed by some authors will be reviewed.

Key words: global citizenship, internationalization, curriculum.

:: Résumé

La notion de citoyenneté mondiale est une catégorie fondamentale dans le cadre théorique de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Son contenu a été étudié pendant plusieurs décennies sans arriver jusqu'à présent à une version unifiée, en raison de la complexité des concepts qu'elle englobe. Ces recherches ont donné lieu à une variété d'approches théoriques et interprétations qui, à son tour, a donné lieu à de nombreuses controverses qui ont aidé à clarifier progressivement cette notion. Dans la première partie du présent article, le concept de citoyenneté mondiale ne sera abordé que dans sa signification éducative, se-

lon le modèle récemment développé par l'UNESCO sur l'éducation pour la citoyenneté mondiale (ECM). Dans la seconde partie, ce projet est comparé et contrasté avec d'autres propositions théoriques. Enfin, nous analyserons la critique radicale sur le concept de citoyenneté mondiale faite récemment par certains auteurs

Mots-clés: citoyenneté mondiale, internationalisation, curriculum.

:: Resumo

A noção de cidadania global é uma categoria fundamental na base conceitual da internacionalização da educação superior. Seu conteúdo vem sendo pesquisado há duas décadas sem chegar, até agora, a uma versão unificada por causa da complexidade de sua problemática. Esta deu origem a uma diversidade de enfoques teóricos e interpretações, o que, por sua vez, tem promovido controvérsias que esclarecem esta noção paulatinamente. Na primeira parte do artigo é abordado o conceito apenas em seu significado educativo, tal e como tem sido desenvolvido recentemente pela UNESCO sob o papel da Educação para a

Cidadania Global (GCE). Na segunda, este projeto é comparado e contrastado com outras propostas teóricas alternativas. Finalmente, discute-se a crítica radical ao conceito de cidadania global feita recentemente por alguns autores.

Palavras chave: cidadania global, internacionalização, currículo.

:: Introducción

La noción de ciudadanía global es una categoría fundamental en el marco conceptual de la internacionalización de la educación superior. Esto se debe a que entre sus finalidades está el formar personas críticas, con la capacidad de desempeñarse en una sociedad interdependiente y multicultural, que exige un conjunto de competencias cognitivas, sociales y emocionales que permitan valorar, entender y respetar las diferencias culturales, trabajar en equipos multiculturales y participar activa y responsablemente en la solución de los problemas globales. Estos son algunos de los rasgos que se mencionan en las diferentes caracterizaciones de este concepto. Sin embargo, no existe una versión única de éste.

El contenido mismo del concepto de ciudadanía global ha sido objeto de estudio desde hace dos décadas y actualmente, debido a su complejidad, este tema continúa investigándose. Dada la diversidad de enfoques, problemas y matices, no es extraño que surjan controversias sobre la noción misma y la naturaleza específica del proyecto educativo correspondiente. Estas diferencias han dado lugar a discusiones importantes, que han aportado progresivamente mayor clarificación al concepto. Para no caer en confusiones desde el inicio, resulta útil distinguir claramente el uso de la noción de ciudadanía global en el terreno educativo del empleo que se le da en teoría política. En el primer caso, el concepto denota un tipo específico de educación que puede iniciarse en los ciclos básicos y continuar a lo largo de la vida, mientras que el segundo sentido se refiere a la problemática planteada por la teoría política de la ciudadanía y la democracia. En este artículo, se abordará el concepto sólo en su significado educativo tal y como ha sido recientemente desarrollado por la UNESCO en (UNESCO, 2013; 2014; 2015a; 2015b) además de (UNESCO, 2015c; 2016).

:: El proyecto de ciudadanía global según UNESCO

El proyecto Educación para la Ciudadanía Global (GCE, por su sigla en inglés) forma parte de la Primera Iniciativa para la Educación Global, emitida por el secretario general de las Naciones Unidas en 2012, en la cual, además de GCE, se incluyen otros dos proyectos: la educación para la paz y la educación para el desarrollo sustentable (UNESCO, 2013). Las tres iniciativas constituyen la nueva orientación de los programas educativos de la UNESCO para los próximos años, los cuales se insertan en la resolución de la Organización de las Naciones Unidas, Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (ONU, 2015).

Esta posición fue refrendada recientemente al reconocer que la ciudadanía global, la participación cívica y el aprender a vivir juntos son conceptos básicos cuyos resultados de aprendizaje son prioritarios para la educación en la próxima

década, de cara a la inequidad social, la participación desigual en el desarrollo y la persistencia de conflictos intra e inter-nacionales (UNESCO, 2015c). GCE es el resultado de un proceso de investigaciones, consultas, diálogos e intercambios de información entre investigadores de la educación, expertos, responsables políticos, profesionales, y representantes de la sociedad civil de todo el mundo.

En el caso específico de la GCE se trata de la respuesta educativa de la UNESCO a las siguientes tendencias mundiales (UNESCO, 2013):

- Avances en las tecnologías de la información y la comunicación, que permiten interactuar con personas en tiempo real, independientemente del lugar en el mundo en que se encuentren. Este fenómeno reciente ha creado un ámbito de comunicación nuevo, más allá de las fronteras políticas y geográficas, que ha pasado a formar parte de la vida de las personas.
- Migración masiva de personas de una nación o región a otra, lo que crea la urgente necesidad de que las personas aprendan a convivir con otras, no obstante sus diferencias culturales.
- Cambios en el discurso educativo, que se dan como consecuencia de la globalización. Estos se caracterizan por enfatizar la importancia de los valores afines a la mundialización y por destacar el papel de las habilidades para la comunicación y las relaciones interpersonales, como un complemento a los conocimientos y a las habilidades específicamente cognitivas. Por lo que toca a los valores y principios, estos incluyen la paz mundial, derechos humanos, equidad, aceptación de la diversidad y desarrollo sustentable. Así mismo, el nuevo discurso educativo dedica especial atención a la comprensión de los problemas sociales, políticos, culturales y globales de la actualidad. Es lo que hemos llamado también el desarrollo en los egresados de una consciencia global.
- Conflictos, tensiones y amenazas en el ámbito global, entre los cuales el cambio climático y el deterioro del medio ambiente son prioridades a resolver a nivel mundial.

Cada una de estas tendencias mundiales exige que las personas sean capaces de cooperar y colaborar entre sí, más allá de las limitaciones impuestas por las fronteras nacionales y barreras culturales. Para la UNESCO, el concepto educativo que responde a ello es el de ciudadanía global. Este organismo internacional reconoce que se trata de una noción flexible, con una textura semántica abierta, cuyo contenido denota la participación de los ciudadanos en la solución de problemas que rebasan el ámbito interno de los estados nacionales y en la que interviene su identidad como seres humanos. Es decir, se trata de una noción educativa que, no obstante su actualidad, se puede decir que está emparentada con dos tradiciones de ideas

que se iniciaron en la Antigüedad: la perspectiva filosófica del cosmopolitismo y la visión humanista. Al mismo tiempo, carece de las connotaciones legales que el concepto de ciudadanía ha tenido en teoría política. Por esta razón, es obvio que no se trata de una ciudadanía en un sentido literal, político, que requiera la existencia de un Estado mundial para definir un estatus jurídico.

En este sentido, la función semántica y pragmática del término ciudadanía global para la UNESCO es la de extender la idea de la educación cívica, -cuyo sentido alude a un tipo específico de formación que incide en las creencias, capacidades, compromisos y acciones de las personas como miembros de una comunidad- al ámbito de la interacción entre lo local y lo global (UNESCO, 2015b). Por ello, este concepto está lejos de ser una simple metáfora, o un oxímoron.

El proyecto GCE es un paradigma educativo que se ocupa de desarrollar los valores, conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes requieren para asegurar un mundo más justo, con tolerancia, inclusión, sustentable y sin violencia, a partir de la colaboración y convivencia entre seres humanos (UNESCO, 2014). En este sentido, la UNESCO afirma que GCE constituye un cambio conceptual con respecto a otros proyectos educativos porque reconoce la importancia de la educación en la resolución de los problemas globales en su dimensión social, política, económica, cultural y ecológica. En particular, GCE busca modificar el modelo centrado exclusivamente en el desarrollo de los conocimientos y habilidades que exige la economía del conocimiento y la competitividad característica de los mercados globales. La educación no puede reducirse sólo a la adquisición de conocimientos especializados y habilidades para incrementar la capacidad competitiva de los países. Debe incluir además el objetivo de desarrollar el potencial humano de cada persona a partir de valores éticos y la adquisición de nuevas habilidades que capaciten y motiven en la solución de los problemas globales comunes a la humanidad.

Se trata de integrar un enfoque humanista a la educación, que asuma principios éticos que permitan ir más allá de lo que Schlechter (1993) (Schattle, 2008) designó como el nivel pragmático de la internacionalización. Este humanismo es fundamentalmente incluyente y postula una educación cuyos resultados eviten la marginalización. Estos valores en esencia son: el respeto a la vida y a la dignidad humana, a la diversidad cultural, la igualdad de derechos y justicia social, así como un sentido de solidaridad humana y responsabilidad compartida (UNESCO, 2015a). En esta forma, los fines de la educación se reorientan a promover la paz, los derechos humanos, la equidad, la aceptación de la diversidad y el desarrollo sustentable (UNESCO, 2013).

Para estos fines, se emplea un enfoque multidimensional y holístico, que integra, entre otros, conceptos y metodologías de áreas como la educación para los derechos humanos, la paz y la sustentabilidad. Pero no sólo, en vista de que en el currículo también se cuestionan los prejuicios, los estereotipos, la exclusión y la

marginalización de personas y comunidades. GCE se inicia desde los ciclos de educación básica hasta la educación superior y se proyecta como un aprendizaje a lo largo de la vida.

Como se ha mencionado, con anterioridad al proyecto GCE, se ha definido el concepto de ciudadanía global a partir del cosmopolitismo que está implícito en su contenido (Schattle, 2008), y también por su referencia al planeta Tierra como el elemento común a la especie humana (Morin, 1999). Más allá de estas cuestiones de interpretación, la UNESCO entiende como un elemento fundamental de la ciudadanía global el sentido de pertenecer a una comunidad más amplia que la delimitada por los Estados nacionales, en la cual el elemento común a todos los individuos es pertenecer a la humanidad misma (UNESCO, 2014; 2016). A partir de esta noción, se deriva una perspectiva global que habilita a las personas a relacionarse simultáneamente con lo local y con lo global, de tal forma que sus acciones tengan implicaciones para estos dos ámbitos. La ciudadanía global es también una forma de entender, actuar y relacionar a cada persona con otras, basada en valores como el respeto por la diversidad y la pluralidad de ideas.

Las características del modelo de ciudadanía global de la UNESCO, entre las que se encuentra la adopción de un conjunto específico de valores éticos de aceptación mundial, hacen que esté más allá de las tensiones geopolíticas entre el Norte y el Sur, y las que se derivan de sus asimetrías; excluye, así mismo, las visiones particulares, eventualmente opuestas, de grupos o países con intereses políticos o económicos específicos. Busca así, no estar comprometida con ideologías específicas, prejuicios y sesgos particulares. Por esta razón enfrenta retos conceptuales, como el hacer compatible el respeto a la pluralidad de sistemas de creencias, de prácticas culturales y religiones con el conjunto de principios éticos universales que postula, en donde se entiende por “universales” el estatus de valores que se aceptan por y para todos, en consenso, sin tener la connotación trascendental de ser válidos para todo tiempo y espacio. Sin embargo, subsisten dificultades reales como promover la solidaridad global en un contexto en donde la competencia es el único camino hacia el desarrollo.

Estas tensiones, que se agudizan cada vez más en un ámbito de interdependencia e interconectividad entre los individuos, se derivan de factores como el crecimiento de la desigualdad en países del Norte, pero sobre todo en los del Sur; así como entre ellos, cambio climático, escasez de bienes naturales como el agua, pérdida de diversidad e incremento de la violencia y de la inestabilidad política, entre otras amenazas. Por su naturaleza, estos problemas y conflictos superan el ámbito de cada nación al requerir soluciones globales. Esto excluye los enfoques éticos parciales y reitera la necesidad de partir de valores y actitudes que estén por consenso en el ámbito de intereses regionales o elitistas.

:: Dimensiones y competencias incluidas en el modelo de la GCE

El modelo GCE incluye tres dimensiones básicas, que se caracterizan en términos puramente educativos como cognitiva, socio-emocional y conductual (Tabla 1).

Tabla 1. UNESCO GCE: dimensiones de aprendizaje

Cognitiva
<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir conocimientos suficientes sobre cuestiones globales, regionales, nacionales y locales desde un contexto de interconexión e interdependencia entre diferentes países y poblaciones. • Ejercer el pensamiento crítico sobre el contenido de estas cuestiones
Socio-emocional
<ul style="list-style-type: none"> • Tener un sentido de pertenencia a la humanidad común, compartiendo los valores, responsabilidades, empatía, solidaridad y respeto por las diferencias y la diversidad.
Conductual
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir a la solución de problemas globales en los niveles local, nacional y global como un ciudadano global informado, responsable y comprometido.

Fuente: UNESCO (2015b).

Las tres dimensiones constituyen un marco de referencia común, que es susceptible de adoptar, con variantes específicas a implementarse en cada contexto local, a través de los procesos curriculares y prácticas educativas correspondientes. Estas tres dimensiones se traducen en competencias específicas, que se desarrollan y, finalmente, se adquieren en diversos niveles de capacidad, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se inician en la educación básica y se prolongan por el resto de la vida de las personas. En esta forma, las competencias se desagregan en conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se necesitan para llevar a cabo para cumplir con las finalidades que identifica el concepto de ciudadanía global, a través de la planeación correspondiente (Tabla 2).

Tabla 2. UNESCO GCE: competencias específicas

<ul style="list-style-type: none"> • Amplio conocimiento de problemas y tendencias globales específicos.
<ul style="list-style-type: none"> • Valores universales básicos: derechos humanos, paz mundial, justicia, democracia, tolerancia y no discriminación.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para el pensamiento crítico, creativo, innovador, la solución de problemas y la toma de decisiones sobre retos globales.
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis crítico de la desigualdad basada en el género, estatus socio-económico, religión y edad.
<ul style="list-style-type: none"> • Actitud de empatía hacia el otro y apertura a nuevas experiencias y perspectivas.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para la comunicación e interacción interpersonal con personas de diferentes orígenes y antecedentes
<ul style="list-style-type: none"> • Actitud de respeto hacia la diversidad, derivada de la capacidad de entender múltiples niveles de identidad.
<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de identidad colectiva que trasciende las diferencias culturales, étnicas y religiosas.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para actuar colaborativa y responsablemente en la solución de problemas globales y la búsqueda del bien colectivo.

Fuente: elaboración propia con base en UNESCO (2014; 2015b)

Para adaptarse a las condiciones locales, las competencias anteriores admiten también una gama de variantes. La flexibilidad de GCE también se da en el nivel de los objetivos de aprendizaje. Estos se contextualizan en cada país o región por quienes participan en los procesos educativos locales. Se mencionan como casos de esta adaptación, los relativos a la implementación de GCE en regiones

o países en situaciones de conflictos o posteriores, en los cuales el énfasis ha sido puesto en la educación para la paz, como en algunas partes de África.

En casos de regímenes en transición como en América Latina y el Caribe, así como en Medio Oriente; los programas de GCE han subrayado el aspecto cívico para fortalecer la participación democrática. En el mismo sentido, GCE contribuye activamente a la integración regional, como ha ocurrido en la Comunidad para el Desarrollo de África del Sur o la Asociación de Naciones de Asia del Sureste (UNESCO, 2014).

La implementación de GCE no se limita a incorporar un currículo formal especializado. En algunos casos, GCE se ha integrado como un enfoque transversal a todas las áreas curriculares. En otros, GCE forma parte de disciplinas específicas como los cursos de educación cívica, ciencias sociales, culturas en el mundo o geografía mundial. La enseñanza de GCE también se da a través de cursos especiales con rubros como temas globales, ciudadanía y sustentabilidad. Hasta aquí se ha dado una caracterización mínima y básica del GCE. No obstante, es suficiente para compararla y contrastarla con otros enfoques.

:: Otros modelos de ciudadanía global: contrastes y semejanzas

Entre los análisis alternativos que se han hecho recientemente sobre el concepto de ciudadanía global, se destacan los elaborados por Morais y Ogden (2010), Green (2012), Lilley, Barker y Harris (2015) y Leask (2015). Aquí se repasan las características de los dos primeros.

Morais y Ogden (2010), toman como punto de partida el análisis que llevan a cabo investigaciones que les antecedieron entre las que se encuentran las de Lagos (2001), Parekh (2003), Noddings (2005) y Langran, Langran & Ozment (2009). Como resultado, identifican que las notas definitorias comunes del concepto de ciudadanía global, han sido responsabilidad, consciencia y participación. A partir de éstas, Morais y Ogden desarrollan nuevos rubros: responsabilidad social, competencia global y participación cívica global. De acuerdo con estos autores, se entiende por responsabilidad social la actitud de interdependencia y preocupación social por los demás, por la sociedad y por el medio ambiente. Estudiantes socialmente responsables evalúan temas sociales e identifican casos de injusticia global, examinan y respetan diferentes perspectivas y adoptan una ética de servicio social.

Morais y Ogden también desarrollan el rubro de participación e involucramiento cívico global. Ellos lo entienden como una demostración de predisposiciones para reconocer la importancia de los problemas locales, estatales, nacionales y globales, a través de acciones de activismo político y participación comunitaria.

Los estudiantes que están involucrados cívicamente contribuyen con trabajo voluntario o apoyando a organizaciones cívicas globales.

Ellos construyen su voz política al sintetizar conocimiento de lo global y sus experiencias en el dominio público, al participar en conductas locales que impactan la agenda global (Morais & Ogden, 2010). Entienden, además, las interconexiones entre las conductas locales y sus consecuencias globales. La Tabla 3 presenta una síntesis de este modelo.

Tabla 3. Modelo conceptual para la ciudadanía global de Morais y Ogden (2010)

Cognitiva	Cognitiva
Responsabilidad social	<ul style="list-style-type: none"> •Justicia global y desigualdad •Altruismo y empatía •Interconectividad global y responsabilidad personal
Competencia global	<ul style="list-style-type: none"> •Conocimiento de sí mismo •Comunicación intercultural •Conocimiento global
Participación cívica global	<ul style="list-style-type: none"> •Participación en organizaciones sociales •Comunicación de contenidos políticos •Activismo cívico local y global

Fuente: (Morais & Ogden, 2010)

Para estos autores, cada una de estas nueve dimensiones son condiciones necesarias y suficientes para la ciudadanía global, y todas se deben incorporar en el currículo, con estándares y criterios de evaluación claramente identificados. Para ser un ciudadano global no se debe prescindir de ninguna de ellas.

Se debe destacar que este modelo incluye las dimensiones de justicia global y desigualdad, que consiste en la evaluación que hacen los estudiantes de cuestiones sociales, incluyendo la identificación de casos de injusticia global. Debe mencionarse que esto es un reflejo de la influencia creciente que tuvo el concepto de justicia global y la problemática de la desigualdad en el mundo durante las últimas décadas. Por otra parte, el modelo de Morais y Ogden omite referencia explícita a la cuestión de los valores éticos asociados a la ciudadanía global, cuya función es crear la consciencia necesaria para adquirir empatía y altruismo, y así motivar la participación cívica individual. Esta omisión es nota-

ble en vista de que la idea de justicia global proviene de una amplia reflexión ética (Kymlicka, 2002).

Otra síntesis de las tendencias que existen sobre el concepto de ciudadanía global es la de Green (2012). En términos generales, es un resumen que se hace de muchos autores y que no ofrece nuevas dimensiones. No obstante, se destacan la caracterización de la participación en la vida social y política de la comunidad propia como un tránsito de la vinculación con lo global a la participación activa. Sin embargo, no parece estar suficientemente caracterizado el paso de la consciencia de sí mismo al reconocimiento de lo universal de la experiencia humana (Tabla 4). Green (2012), por su parte, propone una síntesis con las características más sobresalientes del concepto.

Tabla 4. Conceptos de ciudadanía global

Dimensiones	Definiciones
CG como elección y forma de pensar	La ciudadanía nacional se obtiene por nacimiento, mientras que la global es el resultado de una decisión. Es una vinculación voluntaria a una forma de pensar y vivir.
CG como consciencia de sí mismo y del otro.	La consciencia del mundo empieza con la consciencia de sí mismo. Ésta capacita a los estudiantes para identificar el carácter universal de la experiencia humana.
CG como práctica de empatía cultural	La empatía cultural o competencia intercultural es una habilidad básica para la internacionalización
CG como toma de decisiones basadas en principios	Es la capacidad de tomar decisiones basadas en principios éticos, con empatía y práctica del análisis crítico.
CG como participación en la vida social y política de la comunidad	Es la capacidad para traducir la vinculación que se tiene con la comunidad local y la global a formas de participación como el votar y el activismo en causas ambientalistas, de pobreza y derechos humanos.

Fuente: Green, 2012

De las reflexiones anteriores, se podría deducir que los modelos arriba mencionados coinciden en gran medida en lo que toca a sus dimensiones y contenidos. No obstante, algunos autores como Roman (2003), Shultz (2007) y Bates (2012) niegan esto, al subrayar que los enfoques del concepto de ciudadanía global divergen entre sí, y que hay diferencias filosóficas, pedagógicas e incluso ideológicas. Esta reflexión los ha llevado a agruparlos en modelos neoliberales, radicales y transformacionales. Más aun, se ha observado que la investigación sobre este concepto se ha hecho casi exclusivamente desde la perspectiva de las sociedades desarrolladas (Lilley, Barker, & Harris, 2014). Esto ha llevado a

argumentar que la mayor deficiencia en los diferentes enfoques del concepto de ciudadanía global es su parcialidad y sesgos, al estar basados en gran medida en una sola visión educativa con exclusión del resto. Esta limitación es el punto de origen para la crítica que se hace en (Jooste & Heleta, 2017). Antes de considerar el peso que pueden tener este tipo de objeción radical, es necesario determinar en qué medida al proyecto de UNESCO se le puede imputar esta deficiencia.

Una de las características destacables de GCE es su carácter comprensivo con respecto a otros modelos de ciudadanía global. Para demostrarlo, vamos a recurrir a la Tabla 5, donde se comparan las dimensiones y los atributos de cuatro tipos distintos de modelos de ciudadanía global, que se han desarrollado en las últimas dos décadas y que se consideran como representativos de los avances que se han logrado en este período. Se incluyen, en primer lugar, los prototipos que fueron pioneros de esta área de investigación. Se trata de los desarrollados por Hanvey (1982); Bennett, M. (1993); Lambert (1994); Bennett, C. (1995), y Cogan y Derricott (1998). Se incluyen también los modelos de Morais y Ogden (2010); de Green (2012) y, desde luego, el GCE de la UNESCO. Se ha buscado homogeneizar el fraseo de cada rubro, a fin de que su contenido fundamental se preserve más allá de los giros lingüísticos que le da cada autor.

Tabla 5. Conceptos de ciudadanía global

Dimensiones y atributos	Hanvey, M. Bennett, Cogan y Derricott	Morais y		
		Ogden	Green	UNESCO CGE
Conocimiento de temas y problemas globales	✓	✓	✓	✓
Capacidad para el pensamiento crítico	✓		✓	✓
Comprensión y sensibilidad hacia culturas diferentes	✓	✓	✓	✓
Empatía y solidaridad hacia otras culturas y sociedades	✓	✓	✓	✓
Respeto a la diversidad, las diferencias y otros valores	✓	✓	✓	✓

Sentido de pertenencia a la humanidad común	✓			✓
Capacidad para la comunicación intercultural	✓	✓	✓	✓
Actitud de responsabilidad social	✓	✓	✓	✓
Capacidad para resolver cooperativa y responsablemente conflictos y problemas	✓			✓
Voluntad de proteger el medio ambiente y los derechos humanos	✓		✓	✓
Participación activa y eficaz en la comunidad local y global	✓	✓		✓
Actitud para preservar la paz			✓	✓
Actitud hacia la justicia global y la equidad		✓		✓
Conocimiento de sí mismo	✓	✓	✓	✓

Fuente: elaboración propia a partir de Hanvey (1982), Bennett, M. (1993), Lambert (1994), Bennett, C. (1995), Cogan & Derricott (1998), Morais & Ogden (2010), Green (2012) y UNESCO (2014; 2015b).

A partir de la tabla anterior, se observa que los modelos considerados tienen un nivel alto de coincidencia en sus dimensiones, con excepción del propuesto por Morais & Ogden (2010), con sólo el 64% de coincidencias. Esto se puede atribuir a su reducción a tres dimensiones básicas: responsabilidad, conciencia y participación. Esta disminución se debe a que los autores buscan un modelo con dimensiones que sean evaluables con métodos cuantitativos, como las escalas de medición. Por su parte, M. Bennett, C. Bennett, Lambert y Cogan y Derricott obtienen un 79% de coincidencias y el de Green sólo un 71%. Por lo tanto, las comparaciones de la Tabla 5 muestran que no existe un grado significativo de dispersión entre los modelos que buscan definir el concepto de ciudadanía global, al menos por lo que toca a los que se han incluido en ésta. Las diferencias parecen obedecer al énfasis que se da en el detalle de los contenidos y no a divergencias en los supuestos básicos.

El análisis de la misma tabla muestra que las nociones de perspectiva global (Hanvey, 1982), sensibilidad intercultural (Benett, M. 1993) y competencia global (Lambert, 1994) están presentes o influyeron decisivamente en el resto de los que se consideran aquí, más allá de cómo se les formule.

En el caso del GCE, la Tabla 5 muestra el impacto que tiene al considerar a regiones y países del Norte y del Sur en el sentido dado que es el que incluye más categorías que el resto de los demás enfoques, y además hace énfasis en rubros como pluralidad, diferencia, equidad, educación para la paz, sustentabilidad y los derechos humanos, y la postulación de valores éticos universales, en el sentido especificado más arriba.

:: Polémica en torno al proyecto educativo de ciudadanía global

En (Jooste & Heleta, 2017), se objeta el concepto mismo de ciudadanía global en lo que respecta a contenido y factibilidad como un proyecto educativo deseable para la educación superior en los países en desarrollo. Esta posición se basa en cuatro argumentos. Se comienza por señalar en primer lugar, la condición sintáctica del término en vista de que, en un mundo altamente interconectado y complejo, para estos autores este vocablo es, en sí mismo, un oxímoron. Es decir, la idea misma de ciudadanía, por su vinculación necesaria con la noción política de Estado soberano, es opuesta a la idea de globalización. El significado que resulta de reunir estos dos vocablos no aporta un nuevo sentido, sino en realidad una cuasi-contradicción de términos (Jooste & Heleta, 2017, págs. 40-42). La segunda razón, en contra de la ciudadanía global, que esgrimen estos autores reduce las versiones que se han dado de la ciudadanía global por otros investigadores a un solo enfoque conceptual: el cosmopolitanismo que es característico de la educación liberal de las universidades de élite de los países desarrollados, "... la [noción] ciudadanía global está estrechamente vinculada a

las ideas e ideales de cosmopolitanismo” (Jooste & Heleta, 2017, pág. 44); para lo cual se le define como “la creencia de que la humanidad constituye una identidad colectiva y que hay obligaciones morales y políticas que se derivan de ello”. El tercer argumento niega la novedad que se atribuye a la ciudadanía global (Jooste & Heleta, 2017, págs. 45-46). Por último, la cuarta crítica, se dirige contra la posibilidad de implementar la ciudadanía global en los sistemas de ES de los países del Sur o en desarrollo, ya que ésta exige recursos financieros y humanos que sólo están al alcance de las universidades de élite (Jooste & Heleta, 2017, págs. 42-44). A continuación, se repasan brevemente estas razones en contra, observando en cada caso que no se aplican a la noción de GCE de la UNESCO.

a) **Contradicciones en el concepto mismo:** como ya se ha mencionado más arriba, este tipo de objeción se apega a la idea tradicional de ciudadanía y no toma en cuenta las discusiones recientes en teoría política. En contraste GCE reconoce el carácter abierto y flexible de este término.

b) **Ciudadanía global como un concepto excluyente:** para Jooste y Heleta (2017, pág. 44), el mundo constituye un ámbito de regiones, países y comunidades con una gran variedad de valores, normas, costumbres y estándares con los que las personas guían sus vidas e interacciones con los demás. En contra de esta realidad, el cosmopolitanismo, en la versión de estos autores, se caracteriza por ser una visión ética basada en el individualismo, y en valores liberales que se sustentan como universales. Se excluyen, por lo tanto, otras formas de vida social que se dan en culturas con valores comunitarios. La ciudadanía global, proclaman estos autores, es en realidad “un discurso centrado en una visión Occidental del mundo”, cuyo contenido específico se basa en los valores de las democracias liberales, a expensas de los que constituyen las culturas no occidentales. Más aún, enfatizan que el concepto de ciudadanía global no está libre de esa influencia cultural, ni “refleja las obligaciones racionales de la humanidad en abstracto”. Por el contrario, los valores que promueve este concepto son un producto del dominio de Occidente. En suma, no se trata de un proyecto multicultural sino más bien de un caso de imperialismo cultural. A partir de este argumento, Jooste y Heleta, llegan a la conclusión que el individualismo entra en conflicto directo con los valores de las sociedades que prefieren la convivencia y que en consecuencia, el cosmopolitanismo no puede ser el fundamento de la ciudadanía global.

En réplica a esta conclusión, cabe aclarar que en el caso de la GCE se asume una noción de universalidad de sus valores distinta, cuya validez es resultado del consenso y del acuerdo entre los diferentes actores pro-venientes de contextos culturales diferentes; por ello, GCE no se sustenta en una trascendencia basada en derechos naturales. Por lo demás, basta percatarse que la idea actual de los derechos humanos

no es un concepto que se deriva del liberalismo clásico (Gaus, 2004). Por esta razón, el cosmopolitismo, concebido como una noción que no es universal, puede utilizarse como una aproximación teórica en el campo de la filosofía política y ética para construir una nueva conceptualización de una ciudadanía basada en una relación moral y política entre el individuo y la comunidad de los seres humanos (Kymlicka, 2002). El cosmopolitismo político abarca temas como la democracia y el estatus de las instituciones transnacionales, mientras que el cosmopolitismo ético se centra en temas como la igualdad de derechos básicos dentro de una humanidad común y la justicia global. Los valores del cosmopolitismo ético promocionan los derechos humanos, tolerancia, interculturalidad, paz y cooperación, así como el respeto para todas las personas, independientemente de su condición económica. En este sentido, los valores cosmopolitas emergen en oposición a la xenofobia, la intolerancia, la injusticia, el chauvinismo y el colonialismo (Kymlicka, 2002). Estos valores son la base de la GCE y provienen de diferentes corrientes filosóficas como el comunitarismo, el multiculturalismo, y la búsqueda para el reconocimiento de las comunidades desfavorecidas. Todos estos puntos de vista están, sobra decirlo, muy lejos de ser puramente individualistas.

c) **La noción de ciudadanía global no es novedosa:** para este argumento, las competencias fomentadas por la idea de ciudadanía global incluyen actitudes y valores como "... responsabilidad de la comunidad global, apertura hacia los demás, compromiso con la diversidad y la compasión hacia los demás". Por lo tanto, Jooste y Heleta (2017) concluyen que la ciudadanía global pretende capacitar a los estudiantes para "hacer el bien en el mundo y cuidar el planeta". Se trata, para ellos, sólo de nociones derivadas del sentido común y la decencia humana. Por lo demás, estos autores añaden que la responsabilidad social y las habilidades de pensamiento críticas, constituyen competencias que ya forman parte de otros proyectos educativos. Basta responder a esta objeción, señalando que el proyecto GCE en su contenido y fundamentación no se reduce a reciclar ideas cuya difusión está al alcance de todo el mundo como lo demuestra la comparación y el contraste que se han hecho más arriba con otros modelos educativos en la Tabla 5.

El último argumento esgrime la imposibilidad de financiar los proyectos de ciudadanía global en países en desarrollo. Sin duda, éste no se aplica para el caso específico de la GCE, en vista de que ésta se encuentra en marcha en múltiples países, adoptando las circunstancias concretas, culturales y económicas, de cada uno de ellos.

Del análisis anterior, se desprende que el principal argumento de Jooste y Heleta (2017) en contra del concepto mismo de ciudadanía global es el que busca demostrar que se trata de una noción excluyente de otras culturas y de sus valores fundamentales. Se ha señalado más arriba que esta objeción no se aplica al caso específico de GCE, pero debe señalarse que en gran medida esta crítica es válida para los proyectos de ciudadanía global que asumen versiones del liberalismo contemporáneo. Sus objeciones -al menos una parte de ellas- deben tomarse en cuenta al examinar los fundamentos de estas posturas. En suma, en Jooste y Heleta (2017) hay una aportación incisiva y relevante.

Debe subrayarse, además, que este texto no se limita a ser crítico ya que en su última sección propone una noción alternativa a la de ciudadanía global: la idea de formar estudiantes globalmente competentes, que sean sensibles a las diferencias culturales, con capacidad para desempeñarse en ambientes sociales y de negocios de distintos países. Desafortunadamente, como lo reconocen los propios autores, todavía no se cuenta con una propuesta suficientemente desarrollada para abordarla críticamente.

:: Conclusiones

El estado actual de la investigación sobre el concepto de ciudadanía global, a pesar de la multiplicidad de sentidos que puede adoptar, muestra un alto grado de convergencia entre los diferentes modelos propuestos hasta ahora. En términos generales, la principal diferencia de cada propuesta radica en el rango de prioridad que se le da a una dimensión en vez de otra. Sin embargo, algunos autores argumentan que este concepto se ha definido desde las sociedades de países altamente desarrollados y que al hacerlo han dejado de considerar la visión que se puede tener desde los países del Sur y que, por ello, la noción de ciudadanía global tiene un sesgo neoliberal. Es decir, que se trata de una que, en esencia, contempla únicamente los aspectos relacionados con el desarrollo de la competitividad y sus valores concomitantes. A esto, se puede objetar que en el proyecto GCE de la UNESCO, han participado investigadores, profesores, actores y tomadores de decisión provenientes de todas las regiones del mundo, tanto del Norte como del Sur global. Este trabajo incluyente ha permitido construir un marco de referencia comprehensivo y adaptable, que incorpora las dimensiones y rubros de modelos anteriores y además aporta las nociones de educación para los derechos humanos, la sustentabilidad y la paz fundamentadas en un conjunto de valores éticos universales. Por lo tanto, el concepto de GCE tal como lo ha desarrollado la UNESCO, constituye un modelo que incorpora las dimensiones necesarias para superar las tensiones entre las visiones del Norte y del Sur; al mismo tiempo hace posible diseñar las

prácticas educativas y curriculares que se requieren para su implementación en contextos nacionales y locales específicos. El trabajo de la UNESCO en su elaboración de la GCE es, en suma, una aportación significativa a la educación, y a su internacionalización. Dicho concepto merece ser analizado en detalle y ampliamente debatido por los investigadores de América Latina y el Caribe; ya que constituye un pilar de la educación para el siglo actual y el logro de los objetivos de las Naciones Unidas al 2030.

REFERENCIAS

- **Audard, C. (2007).** John Rawls. Stocksfield, UK: Acumen Publishing Limited.
- **Bates, R. (2012).** Is global citizenship possible, and can international schools provide it? *Journal of Research in International Education*, 11(3), 262-274.
- **Bennett, C. (1995).** Comprehensive multicultural education: theory and practice. Boston: Allyn & Bacon.
- **Bennett, M. (1993).** Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En R. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (págs. 26-28). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- **Bowden, B. (2003).** The perils of global citizenship. *Citizenship Studies* (7), 301-328.
- **Calhoun, C. (2003).** "Belonging" in the cosmopolitan imaginary. *Ethnicities* (3), 531-568.
- **Cogan, J., & Derricott, R. (1998).** *Citizenship for the 21st century: an international perspective on education*. London: Kogan Page.
- **Gaus, F. (2004).** The Diversity of Comprehensive Liberalisms. En G. Gaus, & C. Kukathas (Edits.), *The Handbook of Political Theory* (págs. 100-114). London: SAGE.
- **Green, M. (2012).** *Global Citizenship: What Are We Talking About and Why Does It Matter?* Trends & Insights.

- **Hanvey, R. (1982).** An attainable global perspective. New York: American Forum for Global Education.
- **Jooste, N., & Heleta, S. (2017).** Global Citizenship Versus Globally Competent Graduates: A Critical View From the South. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 39-51.
- **Kymlicka, W. (2002).** *Contemporary Political Philosophy* (Second edition ed.). Oxford University Press.
- **Lagos, T. (2001).** Global citizenship. Towards a definition. Recuperado el 3 de abril de 2016, de <https://depts.washington.edu/gcp/pdf/globalcitizenship.pdf>
- **Lambert, R. (1994).** Educational exchange and global competence. New York: Council of International Educational Exchange.
- **Langran, I., Langran, E., & Ozment, K. (2009).** Transforming today's students to tomorrow's global citizens: Challenges for U.S. educators. *New Global Studies*, 3(1), 1-20.
- **Leask, B. (2015).** *Internationalizing the Curriculum*. New York: Routledge.
- **Lilley, K., Barker, M., & Harris, N. (2014).** Unravelling the Rhetoric of the Global Citizen. Retrieved October 12, 2015, from http://www.handbook-internationalisation.com/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=191
- **(2015).** Exploring the Proccs of Global Citizen Learning and the Student Mind-Set. *Journal of Studies in International Education*, 19(3), 226-245.
- **(2017).** The Global Citizen Conceptualized: Accommodating Ambiguity. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 6-21.
- **Morais, D., & Ogden, A. (2010).** Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale. *Journal of Studies in International Education*.
- **Morin, E. (1999).** *Seven complex lessons in education for the future*. Paris: UNESCO.

- **Noddings, N. (2005).** Educating citizens for global awareness. New York : Teachers College Press.
- **ONU (2015).** Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Nueva York, NY: ONU.
- **Parekh, B. (2003).** Cosmopolitanism and Global Citizenship. Review of International Studies(29), 3-17.
- **Pogge. (1992).** Cosmopolitanism and Sovereignty. Ethics (103).
- **Roman, L. (2003).** Education and the contested meanings of "Global Citizenship". Journal of Educationla Change (4), 270-293.
- **Schattle, H. (2008).** The Practices of Global Citizenship. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- **Schlechter, M. (1993).** Internationalising the university and building bridges across disciplines. In T. Cavusgil (Ed.), Internationalising business education: Meeting the challenge. Lansing: Michigan State University Press.
- **Shultz, L. (2007).** Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings. The Alberta Journal of Educational Reserach, 53(3), 248-258.
- **UNESCO (2013).** Global Citizenship Education: An Emerging Perspective.
- **(2014).** Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century. Paris: UNESCO.
- **(2015a).** Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives. Paris: UNESCO.
- **(2015b).** Rethinking Education. Towards a global common good? Paris: UNESCO Publishing.
- **(2015c).** Position Paper on Education Post-2015. Paris: UNESCO.
- **(2016).** The ABC of Global Citizenship Education. Recuperado el 3 de junio de 2017, de <http://en.unesco.org/gced/resources>

NOTA BIOGRÁFICA

:: Jocelyne Gacel-Ávila

Doctora en Educación Internacional y Maestría ès Lettres por la Universidad de París, en Lenguas y Civilizaciones Extranjeras (francés, inglés, alemán). Actualmente, es directora de División y Profesora- Investigadora del Centro Universitario en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara; Profesora y miembro de la Junta Académica del Doctorado en Gestión de la Educación Superior (DGES) de la misma universidad. Estuvo a cargo del área de internacionalización de ésta, durante 27 años, como Coordinadora General de Cooperación e Internacionalización y Directora del Centro de Estudios para Extranjeros de la misma Institución. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México, nivel II. Es Coordinadora General del Observatorio Regional de UNESCO-IESALC sobre Internacionalización y Redes de la Educación Terciaria para América Latina y el Caribe (OBIRET) y Coordinadora General de la Red Regional para el Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL), financiada por la Comisión Europea dentro de la convocatoria ERASMUS+.

Correo electrónico:

jocelyne@csh.udg.mx

MISCONCEPTIONS
ABOUT (THE END OF)
INTERNATIONALISATION,
CHALLENGES AND
OPPORTUNITIES FOR THE
FUTURE

• **Hans de Wit**

Director, Center for International Higher Education at
Boston College

:: Abstract

Internationalisation is a key driver in modern higher education. From a rather marginal and fragmented issue in most countries and institutions of higher education until the end of the 1980s, it has evolved over the past 30 years into a mainstream and central component of policies and practices in higher education, at the international, regional, national and institutional level. One of the main challenges for the future is the new political climate in Europe, United States of America but also elsewhere, a nationalist reaction to the increased globalisation of our economies and societies, with potential nega-

tive implications for its internationalisation. This contribution deals with those challenges and in particular the misconceptions in internationalisation of higher education that to a large extent have contributed to this inward-looking trend around the world. How to overcome the misconceptions and challenges to internationalisation and create a sustainable and comprehensive internationalisation for all students and faculty is the agenda for the future.

Key words: globalisation; internationalisation; misconceptions.

:: Resumen

La internacionalización es un factor clave en la educación superior de hoy. En los últimos 30 años, ha evolucionado de ser un tema marginal y fragmentado en la mayoría de los países e instituciones de educación superior en la década de los ochenta, hasta ser un componente central e incluso dominante en las políticas y prácticas de la educación superior, tanto a nivel internacional, regional, nacional como institucional. Uno de los principales desafíos para el futuro es el nuevo clima político de Europa, los Estados Unidos de América y otros lugares, en donde hay una reacción nacionalista a la creciente globalización de nuestras economías y sociedades, con implica-

ciones potencialmente negativas para la internacionalización. Este artículo se ocupa de estos retos, en particular de las ideas equivocadas que se tienen sobre la internacionalización de la educación superior, las cuales han contribuido en gran medida a propagar alrededor del mundo la tendencia hacia una visión cerrada. La agenda para el futuro incluye cómo superar estos conceptos erróneos; así como los desafíos que se enfrentan para crear una internacionalización comprensiva y sostenible para todos los estudiantes y académicos.

Palabras clave: globalización, internacionalización conceptos erróneos.

:: Résumé

L'internationalisation est un moteur essentiel de l'enseignement supérieur moderne. Phénomène marginal et fragmenté dans la plupart des pays et des établissements d'enseignement supérieur jusqu'à la fin des années 1980, l'internationalisation a évolué au cours des trente dernières années pour faire partie intégrante des politiques et des pratiques de l'enseignement supérieur, aux niveaux international, régional, national et institutionnel. L'un des principaux défis pour l'avenir est le nouveau climat politique en Europe, aux États-Unis mais aussi ailleurs, réaction nationaliste à la mondialisation accrue de nos économies et de nos so-

ciétés, avec, potentiellement, des implications négatives pour l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Cet article traite de ces défis, et en particulier des méprises sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur qui, dans une large mesure, ont contribué à cette tendance, partout dans le monde, du repli sur soi-même. Comment surmonter ces méprises et ces défis, et élaborer une démarche d'internationalisation durable et complète pour tous les étudiants et les enseignants, est l'agenda pour l'avenir.

Mots-clés: globalisation, internationalisation, idées fausses.

:: Resumo

A internacionalização é um fator chave na educação superior de hoje. Nos últimos 30 anos evoluiu de ser um tema marginalizado e fragmentado na maioria dos países e instituições de educação superior na década dos anos 1980, para ser um componente central e até dominante nas políticas e práticas da educação superior, em nível internacional, regional, nacional e institucional. Um dos principais desafios para o futuro é o novo clima político da Europa, dos Estados Unidos da América e de outros lugares, onde há uma reação nacionalista à crescente globalização de nossas economias e sociedades, com implicações potencialmente

negativas para a internacionalização. Este artigo se ocupa destes desafios, em particular das ideias equivocadas sobre a internacionalização da educação superior, as quais contribuíram em grande parte a propagar ao redor do mundo a tendência rumo a uma visão fechada. A agenda para o futuro inclui como superar estes conceitos errôneos; da mesma forma que os desafios que são enfrentados para criar uma internacionalização compreensiva e sustentável para todos os estudantes e acadêmicos.

Palavras chave: globalização, internacionalização, conceitos errôneos.

:: Introducción

Internationalisation is a key driver in modern higher education, in the developed world and in the emerging societies. From a rather marginal and fragmented issue in most countries and institutions of higher education until the end of the 1980s, it has evolved over the past 30 years into a mainstream and central component of policies and practices in higher education, at the international, regional, national and institutional level. More institutions of higher education around the world have an internationalisation policy and/or have integrated internationalisation in their mission and vision. An increasing number of national governments have strategies and policies for internationalisation as well. The global knowledge economy requires universities, cities and nations to be key competitors for students, faculty, research funding and strategic partnerships, but also demands them to prepare their graduates to be global professionals, scholars and citizens. Excellence programs, rankings, accreditation agencies, all are indicators of but also drivers for internationalisation of higher education.

In itself that increased attention for internationalisation is positive news, but in addition to opportunities it also creates many challenges for the sector. One of the main challenges is the new political climate in Europe, United States of America but also elsewhere, a nationalist reaction to the increased globalisation of our economies and societies, with potential negative implications for its internationalisation. This contribution deals with those challenges and in particular the misconceptions in internationalisation of higher education that to a large extent have contributed to this inward-looking trend around the world.

:: Misconceptions

In 2011, I wrote two essays, which still can be considered as highly relevant for the course of internationalisation in higher education. In 2016, I wrote another paper on the same subject. The first essay, together with Uwe Brandenburg, had the provocative title 'The End of Internationalization' (Brandenburg and de Wit, 2011). We spoke about our concerns of an increasingly more instrumentalist approach, a devaluation of its meaning, lack of innovation, and warned that we should no longer take things for granted and reinvent internationalisation for the future. We made an appeal on four points:

- a) we have to move away from dogmatic and idealistic concepts of internationalisation and globalisation;
- b) we have to understand these concepts in their pure meanings - not as goals in themselves but rather as means to an end;

c) we have to throw off the veil of ignorance and ask ourselves: why do we do certain things, and how do they help in achieving the goal of quality of education and research in a globalised knowledge society?

d) we should carefully reconsider our preoccupation with instruments and means and rather invest a lot more time into questions of rationales and outcomes.

The most important in our view, though was “to rethink and redefine the way we look at the internationalisation of higher education in the present time.”

In the same year, I wrote about Misconceptions of Internationalisation, published also as a separate essay (de Wit, 2011). Building on the previous essay, I noted that there is still a predominantly activity-oriented or even instrumental approach towards internationalisation. I mentioned nine misconceptions, wherein internationalisation is regarded as synonymous with a specific programmatic or organizational strategy to promote internationalisation, in other words: where the means appear to have become the goal, the main misconception. The other eight misconceptions were more teaching in English, more recruitment of international students, more study abroad, more partnerships, little assessment of international and intercultural learning outcomes, all for the sake of output and quantitative targets, while failing to focus on impact and outcomes.

These two essays received quite some attention and created much debate in the field of international education. They contributed to the start of a discussion by the International Association of Universities on rethinking internationalisation. I have mentioned eight reasons for this need to rethink internationalisation (De Wit, 2013), again building on the two previous essays:

1. the discourse of internationalisation does not always match reality in that, for too many universities, internationalisation means merely a collection of fragmented and unrelated activities, rather than a comprehensive process;
2. the further development of globalisation, the increasing commodification of higher education and of the notion of a global knowledge society and economy, has resulted in a new range of forms, providers and products, and new, sometimes conflicting dimensions, views and elements in the discourse of internationalisation;
3. the international higher education context is rapidly changing. ‘Internationalisation’ like ‘international education’ was until recently predominantly a western phenomenon in which the developing countries only

played a reactive role. Now the emerging economies and higher education communities in other parts of the world are altering the landscape of internationalisation. This shift away from a western, neo-colonial concept, as 'internationalisation' is perceived by several educators, means incorporating other emerging views;

4. the discourse on internationalisation is often dominated by a small group of stakeholders: higher education leaders, governments and international bodies. Other stakeholders, such as employers, and in particular the faculty and the student voice are heard far less often, with the result that the discourse is insufficiently influenced by those who should benefit from its implementation;
5. too much of the discourse is oriented towards national and institutional levels with little attention to programmes themselves. Research, the curriculum, and the teaching and learning processes, which should be at the core of internationalisation, as expressed by movements such as 'Internationalisation at Home', often receive little attention;
6. internationalisation is evaluated too often in quantitative terms through numbers, or input and output, instead of a qualitative, outcomes approach based on the impact of internationalisation initiatives;
7. to date there has been insufficient attention to norms, values and the ethics of internationalisation practice. With some notable exceptions, the approach has been too pragmatically oriented towards reaching targets without a debate on the potential risks and ethical consequences;
8. the increased awareness that the notion of 'internationalisation' is not only a question of the relations between nations but even more of the relations between cultures and between the global and the local.

The rethinking process has resulted in A Call for Action, 'Affirming Academic Values in Internationalisation of Higher Education', by the International Association of Universities, April 2012 (International Association of Universities, 2012). It also has contributed to the 'Global Dialogue on the Future of International Education' organized by the 'International Education Association of South Africa' (IEASA) in January 2014, and the Nelson Mandela Bay Global Dialogue Declaration (IEASA, 2014) signed by the key international education associations around the world on that occasion, focusing on three integrated areas of development:

- Enhancing the quality and diversity in programmes involving the mobility of students and academic and administrative staff;

- increasing focus on the internationalisation of the curriculum and of related learning outcomes;
- gaining commitment on a global basis to equal and ethical higher education partnerships.

With Elspeth Jones (Jones and de Wit, 2012) I wrote that internationalisation was not so much coming to an end, but that one of the fascinating new developments of the concept is its globalisation. A subject we did build on together with Jocelyne Gacel-Avila and Nico Jooste in the edited book 'The Globalization of Internationalization, emerging voices and Perspectives (2017). The initiatives of ASEAN for a regional policy of internationalisation are a positive sign in this respect, and an example for other regions, including Latin America.

Unfortunately, as I described in a follow-up paper in 2016, Misconceptions about (the end of) internationalisation, the current state of play (de Wit, 2016), I noticed a continuing focus in national and institutional strategies on most of the misconceptions I identified in 2011.

I added one main misconception to the list of nine: 'you cannot define the what, how and outcome of internationalisation strategies without first having answered the 'Why'.

Over the years, I have been involved in the preparation and evaluation of many internationalisation strategies, both at the (inter)national, institutional and programme level. And still in nearly all cases this question is not or is only very superficially and marginally answered. But how can clear objectives and goals be defined, and how can the intercultural and international learning outcomes be defined and assessed, without first having described the specific (inter)national, institutional and/or programmatic context and, based on that context, the relevance of the internationalisation strategy? Unless we constantly ask ourselves the question 'Why?', we are in essence failing to acknowledge our purpose in seeking to internationalise, one could even say we 'have reached the end of internationalisation' without achieving our objectives, in reference to the title of the essay of 2011. Whenever there is discussion of a vision for internationalisation, the question 'Why?' should be at the heart of it, but unfortunately that is in general not the case.

:: Challenges for the future

From the above it becomes clear that over the past years, a most needed intense and stimulating, sometimes provocative debate about the future of internationalisation has taken place. The new political and economic climate in

the world, in particular but not exclusively in Europe where nationalism seems to become more dominant than Europeanism or globalism, and in the United States under the Trump Administration with its 'America First' nationalism, is not a solid foundation for more internationalisation though. New challenges have come to the forefront, which were not so clear before. These confront us with the need to look even more clearer to our misconceptions, as to create opportunities out of these challenges (see de Wit, 2017).

Economic and reputation factors are more important than academic or social ones: money and rankings are still driving internationalization policies of governments and institutions. It has been the case in Australia and in the United Kingdom for more than three decades, but also in other countries and institutions of higher education, these are key rationales. They drive recruitment policies for international students and faculty, teaching in English, and a focus on publishing in English academic journals.

What impact will the new political climate have on this obsessive focus on rankings and economic rationales? Most likely, the anti-global and anti-immigration policies of Trump in the United States and May in the United Kingdom will have a serious effect on the recruitment of international students. The budget cuts proposed by Trump on research and financial aid will have a negative impact on the quality of US research and education. These measures and the consequences of Brexit in general might also be the start of the decline of English as the dominant language in research and education.

I would not be surprised if, in the next 30 years, the panorama of international higher education would change fundamentally. The current political climate will have an accelerating effect on what would have happened in any case, but later and more slowly: for instance, the gradual rise of higher education in Asia. The main question, though, is not so much Asia's increasing power, but whether this will change the nature of higher education and of its internationalization.

It is too soon to tell, although several themes that I have addressed in my work over the past years will need attention, such as online learning, languages, internationalization of the curriculum, employability, and sustainable development. Over the past 40 years, internationalization as a concept and strategy has evolved from a minor, fragmented, and marginal theme to a major, central agenda item for governments and higher education institutions all over the world. But, although we use labels like "comprehensive internationalization" and "global citizenship" as if its approach were systematic and qualitative, the reality is that "internationalization" has become a very broad term, used for a great variety of (mostly economic) agendas. Whether the changing geographic landscape of higher education will also result in different agendas remains to be seen.

Some of the major misconceptions I will surely address in the coming years will deal with:

- internationalization being equal to “global,” and ignoring “local”;
- internationalization being a risk for national and cultural identities;
- western values and concepts as the sole models for internationalization; and finally
- internationalization unfolding worldwide without any alignment with the Sustainable Development Goals defined by the United Nations.

The main one is the misconception that internationalisation means abroad. The still nearly exclusive focus in most national and institutional strategies on the mobility of students and faculty, either for credit or degree, for short term revenue or long term soft policy, is elitist in that it only reaches a small minority of students and faculty, worldwide around 1 to 2 % only, with exceptions in Europe (between 15 and 25%) and the United States (p to 10%). Internationalisation needs to be for all and by that at Home. The leitmotiv of the “Internationalization at Home” movement in Europe at the end of last century, “what about the other 98 percent?” is still most relevant.

For those students and faculty that want and/or need to be mobile, governments and institutions need to facilitate them to do so, integrated in the curriculum, but it should not take the focus away from internationalisation of the curriculum. In that respect, the updated definition from the original one by Jane Knight (2008), as developed in a Delphi Panel exercise as part of a study for the European Parliament, reflects that adequately:

“The intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff and to make a meaningful contribution to society.” (De Wit et al, 2015).

REFERENCIAS

- **Brandenburg, U. and de Wit, H. (2011).** The End of Internationalization. In *International Higher Education*, number 62: winter 2011 Pp. 15-16. Boston, Boston College, Center for International Higher Education.
- **Coelen, R. (2014).** A Revamped Vision for International Education. *University World News*, Issue 329, 18 July 2014.
- **De Wit, H. (2011).** Misconceptions about internationalization. *University World News*, April 10, 2011, issue 166.
- **(2013).** Rethinking the concept of internationalisation. In *Going Global: Identifying Trends and Drivers of International Education*, pp. 213-218 Emerald Group Publishing, London.
- **(2016).** Misconceptions about (the End of) Internationalisation: The Current State of Play. In E. Jones, R. Coelen, J. Beelen and H. de Wit (Eds.), *Global and Local Internationalization*, pp. 15-20. Sense Publishers, Rotterdam.
- **(2017).** Misconceptions of Internationalization, Still Prevailing. *University World News*, July 16, 2017.
- **De Wit, H., Hunter, F., Egron-Polak, E. and Howard, L. (Eds.) (2015).** *Internationalisation of Higher Education. A study for the European Parliament*, Brussels.
- **De Wit, H., Gacel-Ávila, J., Jones, E. and Jooste, N. (Eds.). (2017).** *The Globalization of Internationalization, Emerging Voices and Perspectives. Internationalization in Higher Education Series*, Routledge, London and New York.

- **IEASA. (2014).** Nelson Mandela Bay Global Dialogue Declaration on the Future of Internationalisation of Higher Education, Port Elizabeth, South Africa, 17 January 2014.
- **International Association of Universities. (2012).** Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action. Paris. International Association of Universities, April 2012.
- **Jones, E., and de Wit, H. (2012).** Globalization of internationalization: Thematic and regional reflections on a traditional concept. *AUDEM: The International Journal of Higher Education and Democracy*, 3, 35-54. Volume 3, 2012.

NOTA BIOGRÁFICA

:: **Hans de Wit**

Is Director of the Center for International Higher Education at Boston College and professor in International Higher Education at its Lynch School of Education. He is founding editor of the Journal of Studies in International Education and founding member and past president of the European Association for International Education. He has published several books and articles about the internationalisation of higher education and is a consultant on international higher education for international entities such as the OECD, World Bank, European Commission, International Association of Universities, as well as national governments and institutions of higher education. He publishes a monthly blog on University World News, is associate editor of 'International higher Education', and member of several higher education boards. He has received several awards for his contributions to internationalization of higher education.

Correo electrónico: dewitj@bc.edu

DIALOGUE FOR IMPROVED INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION

- **Eva Egron Polak**

Former Secretary General and Senior Fellow, IAU

- **Fanta Aw**

Vice President of Campus Life

:: Abstract

The article provides a brief summary of the context, the rationales and the goals that led several international higher education associations and networks from around the world to hold two special events on higher education internationalization. It summarizes the two Global Dialogues that have been organized, explaining who the main actors were, what were the topics covered in each event and what outcomes each of them brought.

Though successful in identifying some of the key issues the various stakeholders need to keep in mind as internationalization continues to evolve and expand, the

Dialogues also faced serious obstacles in their fundamental effort of bringing ALL voices to the table. These obstacles are outlined as well and are noted even as the 3rd dialogue is announced and will most likely take place in Brazil in the future.

Key words: internationalization; ethics, inclusiveness.

:: Resumen

El artículo presenta una síntesis del contexto, las razones y las metas que llevaron a varias asociaciones internacionales de Educación Superior (ES), y redes alrededor del mundo, a realizar dos eventos especiales dedicados a la internacionalización de la ES. Se resumen los dos Diálogos Globales que se han llevado a cabo hasta ahora, señalando quienes fueron sus principales actores, los temas que se cubrieron en cada uno y cuáles fueron los resultados en cada caso. A pesar del éxito que se tuvo en los Diálogos para identificar algunas de las cuestiones clave que se deben considerar conforme la

internacionalización de la ES evoluciona y se expande, se tuvieron serios obstáculos para reunir todos los puntos de vista involucrados. En el artículo se señalan estos obstáculos, al tiempo en que se anuncia el 3er Diálogo, el cual muy probablemente se realice en Brasil, en el futuro.

Palabras clave: internacionalización, ética, inclusión.

:: Résumé

L'article prétend résumer brièvement le contexte, les justifications et les objectifs qui ont conduit plusieurs associations et réseaux internationaux d'enseignement supérieur du monde entier à organiser deux événements sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le présent travail résume les deux Dialogues Mondiaux qui ont été organisés, expliquant quels ont été les principaux acteurs, et les thèmes abordés dans chacun des événements et quels ont été les résultats de chacun d'eux. Bien que ces événements ont réussi à identifier certains des problèmes clés que les différentes parties prenantes doivent garder à l'esprit au fur

et à mesure que l'internationalisation continue d'évoluer et de se développer, les Dialogues ont également fait face à de sérieux obstacles dans leur effort fondamental d'apporter TOUTES les voix autour de la table de discussion. Ces obstacles sont décrits et ont été notés en vue de l'organisation du Troisième Dialogue qui se déroulera très probablement au Brésil dans un avenir proche.

Mots-clés: internationalisation, éthique, inclusion.

:: **Resumo**

O artigo apresenta uma síntese do contexto, as razões e as metas que levaram a várias associações internacionais de educação superior (ES), e redes ao redor do mundo, a realizar dois eventos especiais dedicados para a internacionalização da ES. São resumidos os dois Diálogos Globais que realizados até agora, destacando aqueles que foram seus principais atores, os temas que foram cobertos em cada um, e quais foram os resultados em cada caso. Apesar do sucesso obtido nos Diálogos para identificar algumas das questões-chave que devem ser consideradas conforme a internacionalização da ES evolui e se expande, ocorreram sérios

obstáculos para reunir todos os pontos de vista envolvidos. No artigo destacam-se estes obstáculos enquanto é anunciado o terceiro diálogo, o qual muito provavelmente será realizado no Brasil.

Palavras chave: internacionalização, ética, inclusão.

:: Context and background

The international education community has now held two sessions under the title 'Global Dialogue.' The following brief paper presents a descriptive summary of the genesis of these meetings, the context in which they took place and outcomes from the deliberations.

In most general terms, the two Global Dialogue sessions aimed at opening a conversation that was aimed to be as representative and as inclusive as possible among organizations and networks that promote, facilitate and monitor internationalization of higher education efforts in various parts of the world. The events were designed to make sure that both key words and related concepts included in the title, would characterize the meetings. They were to be global in terms of participation and a dialogue in terms of approach. To a large extent, both were highly successful though, of course, ways to improve them can also be identified.

For the first Global Dialogue, national, regional and international organizations from all over the world gathered in South Africa in January 2014. The forum was held in Port Elizabeth, South Africa, a location of great symbolic significance, and brought together 24 international education organizations from across the world, including representatives from North America, Europe, Asia Pacific, Middle East, Africa, and Latin America. The Global Dialogue had been initiated and hosted by the International Education Association of South Africa (IEASA) and took place at Nelson Mandela Metropolitan University in Port Elizabeth.

This Global Dialogue was the first of its kind and aimed at making the field of international higher education more of a two – or, rather multiple-way – street, in which voices from the whole world get to be heard and where discourse and courses of action are shaped in collaboration. The goal of the Dialogue was to bridge North - South divide in internationalization in a way that would advance mutuality of benefits. The starting point for the first Dialogue are two important documents:

1. Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action, adopted by the 'International Association of Universities' (IAU) in April 2012.
2. International Student Mobility Charter, adopted by the 'European Association for International Education' (EAIE) and the 'International Education Association of Australia' (IEAA) along with other associations around the world, September 2012.

These two documents were prepared within the same dynamic of seeking ways to ensure that internationalization lives up to its promise. In the years prior to the adoption of these statements by IAU and EAIE respectively, criticism and questioning of the real impact of internationalization were being voiced most particularly by institutional representatives from less well-resourced parts of the world and those in society who could not afford to take up all of the opportunities of internationalization. Several efforts were underway to seek ways to ensure that access to the benefits of internationalization would be more broadly available and that these benefits would be shared equitably. Indeed, criticisms with regard to internationalization, which was seen as largely contributing to increased commodification and commercialization of higher education, as well as being a homogenization force, potentially ushering in a unilingual (Anglophone) world, were also being heard more and more frequently.

The first Global Dialogue was a relatively small and highly interactive gathering of representatives of various associations of individuals directly involved in designing, developing and implementing internationalization strategies in their universities. The most important goal was to offer a platform for discussion where diverse voices, from all parts of the world, and most especially from the South, would be active. In some respects, it built on the Global Meeting of Associations, which had been held in India in 2011 where a process of re-thinking internationalization got underway, coordinated by IAU, and involved experts from every corner of the world.

These same characteristics of small size and highly interactive gathering were also true of the second Global Dialogue, which took place in January 2017 in Mazatlan, Mexico, hosted by Sinaloa University and organized by AMPAI, the Mexican association for international education. The second global dialogue focused on policy and regulatory environments and their implications for international education in uncertain times; the relevance of Sustainable Development Goals (SDG) to international education; and challenges of access and diversity in international education

:: **Actors**

There are multiple actors involved in higher education internationalization – governments and inter-governmental organizations, public, arms-length agencies, NGOs, associations and networks of institutions and of individuals, private sector service providers, increasingly various media outlets, numerous consultancy groups and others.

The first Global Dialogue brought together 24 organizations or entities of a fairly diverse nature, perhaps more diverse than the second Dialogue. At both

events, for the most part, they were associations such as the respective hosts – IEASA, AMPAIE, and similar associations at national and regional level including CBIE, NAFSA and EAIE whose primary focus is internationalization of higher education. However, there were also other groups taking part – for example the associations of universities – such as the IAU and the Arab Association of Universities or UDUAL, which are highly involved but not exclusively so in matters international. In addition, private groups working in the field such as I-Graduate or the DAAD whose work supports the internationalization efforts worldwide were also present and active in the first Dialogue.

There was no rule book with regard to the eligibility of the organizations to be included in the Global Dialogue. Though building on various global discussions about internationalization that were taking place at conferences and events such as the annual NAFSA and EAIE conferences or discussions, such as the IAU international conference which bring participating university representatives together from all parts of the world and always discuss international cooperation in one respect or another, the event was a first of its kind and thus rules about participation had to be invented or at least debated.

Given the purpose of the Global Dialogue – namely to give voice to all perspectives and all actors involved – in an effort to improve internationalization processes, it is not surprising that the discussion of who should be around the table was quite lively, particularly when preparing the Global Dialogue II. Two distinct opinions were voiced during the planning state for Global Dialogue II. On the one hand, there were those who promoted a relatively limited list of participants, focusing exclusively on the academic community. The participants would be mostly representatives of networks from the higher education community. Another view was that the Global Dialogue should involve government and agency representatives as well since the goal is not only to influence practice but also policies at national and regional levels. In the end, it was determined that dialogue participants should be higher education association leaders. Absent from both dialogues were representations from two major countries- India and China, due in large part to the fact that neither country has international education associations that are non-governmental.

Overwhelmingly though, the main preoccupation of the organizers of both Global Dialogues was to be as representative of various regions and parts of the world as possible and to ensure that those from less developed regions were at the discussion table. This proved to be a challenge in both cases. Furthermore, no interested organization or individual who was interested in attending either of the two Global Dialogues was turned away

The second Global Dialogue, agreed-upon in 2014 was longer in initial preparation. It seemed more challenging this time to come to a consensus on the

purpose of the initiative, the topics to address and the participants to invite. After all, the novelty was no longer there as a strong rationale and moreover, the efforts to move the agenda forward beyond the Nelson Mandela Bay Global Dialogue Declaration on the Future of Internationalisation of Higher Education had not been highly successful, despite both interest and efforts. As well, and in a similar fashion as with the first Global Dialogue, the inability to guarantee a broader-based participation, remained one of the main concerns. Given the importance of this aspect, it is not at all surprising that there was serious hesitation to move forward in any case. Though the Mexican association, AMPEI generously agreed to coordinate this second event and Universidad de Sinaloa accepted to host it, it was not easy to ensure that even many Latin American groups would take up the invitations.

In each case, the Global Dialogue was generously hosted by an institution and an organization in a developing region of the world – Africa and Latin America respectively and depended on the generous and voluntary work of numerous people committed to the idea of improving internationalization and making it more inclusive. The challenge in securing greater representations was due to lack of resources on the part of some associations. Some of the organizations invited to participate, especially from the South did not have adequate resources to cover the cost of travel, and accommodation in spite of the generous sponsorship by Universidad the Sinaloa in covering all other expenses on site.

:: Dialogue outcomes

The first edition of the Global Dialogue in South Africa was clearly building on the prior efforts undertaken by the IAU and EAIE in their two policy statements mentioned above, as well as the on-going reflection and discussions at the IEASA in regards to leveling the playing field in international cooperation. In addition, the work of the IAU and the Magna Charta Observatory on a set of Guidelines for an Institutional Code of Ethics in Higher Education that was completed in 2012 and had also been given a wide circulation was noted at that time; the issue of ethical and fair conduct of internationalization underpinned the Dialogue as well

As stated in the Declaration that was adopted at the Global Dialogue in 2014, the participants were seeking to identify ways to ‘give expression to implement the contents framed in these documents’. Thus, the Declaration underlines ‘that internationalization must be based on mutual benefit and development for entities and individuals in the developed, emerging and developing countries’. There is, further a commitment on the part of the participants ‘to promote international higher education and research that recognizes the richness and diversity offered by all regions for a global higher education agenda which

is equitable, ethical, socially responsible, accessible and accountable'. Finally, there was agreement 'that the future agenda for internationalization should in particular concentrate on the following three integrated areas of development:

1. enhancing the quality and diversity in programs involving the mobility of students and academic and administrative staff;
2. increasing focus on the internationalization of the curriculum and of related learning outcomes;
3. gaining commitment on a global basis to equal and ethical higher education partnerships.'

It was of utmost importance to the Global Dialogue participants in South Africa to avoid duplicating what had already been articulated in various policy statements and to develop specific actions that would move the agreed-upon agenda forward. At the same time, the organizers of the first Global Dialogue wanted a concrete outcome that went beyond the adopted Declaration and for this reason included a set of action lines.

This proved much more difficult than was perhaps foreseen. And, despite the engagement of a number of individuals around the world, and the establishment during a Working Group specifically mandated to implement the action points articulated in the Declaration, relatively little was actually achieved, though it is clear that the Declaration and the discussions that took place raised an awareness of the challenges. As well, various associations reinforced or began new efforts to ensure that their events were as inclusive as possible and thus ensuring the voices from developing and emerging economies had an opportunity to be heard. This was one of the commitments made in South Africa.

Follow-up to the Global Dialogue also implied a greater and more systematic collaboration and exchange of information among the numerous organizations and networks that occupy the global terrain of international education. This issue pre-existed the Global Dialogue initiative but continues to pose numerous problems, which have yet to be overcome.

The Network of International Education Associations (NIEA) is one of the most important answers to this challenge. Yet, the absence of coordination and the continuous change in individuals taking on periodic responsibilities in their organizations and thus vis a vis the Network weakens the capacity of NIEA to play this coordinating role fully. A proposal for a new collective website or portal was developed by a highly-committed participant in the first Global Dialogue, however, various reactions and concerns with regard to this proposal amply demonstrated the diversity of views of what was needed, what could be sus-

tained and what would be most useful. In the end, the proposal was never implemented.

The second Dialogue took a different approach to developing its agenda. It was not intended to adopt another declaration and it took place in a very different international, geopolitical context – post election of Donald Trump as president of the USA and post BREXIT win in the United Kingdom and post adoption by the UN of the Sustainable Development Goals and Agenda 2030. To a greater extent, participants were also included in the preparation of the agenda by way of a questionnaire which, in addition to the organizing group’s discussions, led to the adoption of the following priority themes for Global Dialogue II:

- i. policy and regulatory environments and implications for international education in uncertain times;
- ii. demography, academic mobility and dislocation of people;
- iii. sustainable Development Goals (SDG), international organizations and intersection of work with international education;
- iv. challenges of access and diversity in international education.

From the topics adopted for the second Global Dialogue, it is clear that the international context with its huge numbers of refugees and migrants, with the adoption of the SDGs, and most particularly in light of the turbulence and uncertainty, have shifted the focus to a much broader agenda.

On the one hand, it is both positive and necessary that internationalization becomes far more embedded into the overall and more general narrative of the responsibilities and roles of higher education institutions. On the other hand, finding how internationalization can offer or does offer solutions and answers in these more volatile and much more uncertain times is a major challenge, while the day-to-day tasks and preoccupations of higher education staff and faculty remain and indeed become more complex and at times more difficult.

The second Global Dialogue resulted in associations present recognizing the challenges of coordinating and communicating collective strategic efforts. Higher education associations agreed to more intentionally engage with the SDGs and to redouble efforts in addressing issues of access diversity and inclusion in international education. The group decided that NIEA needed to be restructured as a convening body to focus more on strategic common interests and to advance the collective work. The IAU was invited to consider coordinating some aspects of the NIEA activities, and agreed, pending further discussion by the NIEA groups.

:: Conclusions

The Global Dialogues proved to be important in helping international education association leaders shift paradigms and refocus on North-South engagement. The dialogues however, have yet to achieve the desired outcome of global representation and mutually beneficial engagement. As the dialogues have demonstrated, achieving the goal of making it possible for diverse voices from the South to contribute to advancing shared agenda cannot be fully materialized unless resources are identified to subsidize the cost of attendance of associations from the South. Furthermore, although there is agreement on the causes of inequities in international education, there is not consensus on the solutions. Some are quick to vilify large international education associations from the North for their ability to convene large forums, yet there is little acknowledgement that in reality South to South dialogues also are not fully equitable given uneven resources and power relations. Issues of actors who should participate in future global dialogues abound. The dialogues at best have increased awareness of issues as individual associations continue to identify creative approaches to addressing critical issues. A coordinated, strategic, collective roadmap has not yet materialized. The dialogues have resulted certainly in greater collaboration among some associations as well as identification of shared interests. A third dialogue is planned for 2019 to be hosted by the Brazilian Association of International Education- FAUBAI.

REFERENCES

- Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action, adopted by the 'International Association of Universities' (IAU) in April 2012.
- Association for International Education' (EAIE) and the 'International Education Association of Australia' (IEAA) along with other associations around the world, September 2012.

BIOGRAPHICAL NOTES

:: **Eva Egron Polak**

Secretary General, International Association of Universities (IAU). Was educated in the Czech Republic, Canada and France. She studied French Literature, Political Science and International Political Economy. During nearly 20 years at the Association of Universities and Colleges of Canada, now Universities Canada, she held several senior positions including as Vice President, International, prior to becoming the Secretary General of the International Association of Universities (IAU) in 2002. At the IAU, an independent, global association of more than 650 universities and associations of higher education institutions based at UNESCO in Paris, Eva Egron-Polak is involved in various policy issues in higher education – internationalization, provision of equitable access to and success in higher education, the contribution of higher education to sustainable development, and leadership development among others. She has led the IAU to develop policy statements underlining ethics, academic values and higher education’s responsibility to society, while also offering new advisory and professional development services to Member institutions.

Email: e.egronpolak@iau-iau.net

:: **Fanta Aw**

Dr. Fanta Aw is Interim Vice President of Campus Life and Hurst Senior Professorial Lecturer in the School of International Service at American University in Washington, DC. Dr. Aw served as past President and Chair of the Board of Directors of NA-FSA, the largest international education association in the world with close to 10,000 members. Dr. Aw has over 25 years of experience in the field of international education exchange. She holds a PhD in Sociology from American University and is originally from Mali, West Africa.

Email: fabta@american.edu

ACADEMIC MOBILITY IN THE AMERICAS: PATTERNS AND PROSPECTS

• **Christine Farrugia**

Institute of International Education, IIE

:: Abstract

While its scale has been relatively limited, international student and scholar mobility to and from Latin America and the Caribbean has played a growing role in the internationalization of higher education institutions in recent years. This article describes the current landscape of international higher education mobility in Latin America and the Caribbean, including the region's global position in international mobility; the current scale and patterns of inbound and outbound students and scholars; analysis of the drivers of mobility; and discussion of future prospects.

Key words: academic mobility, internationalization, higher education.

:: Resumen

A pesar que la movilidad internacional de estudiantes y académicos en América Latina y el Caribe, tanto saliente como entrante, es relativamente limitada, ha tenido un papel importante en la internacionalización de las instituciones de enseñanza superior durante los últimos años. Este artículo describe el panorama actual de la movilidad internacional en la educación superior de América Latina y el Caribe, incluyendo la posición global de la región, su magnitud, tendencias, el análisis de sus motivaciones y la discusión de escenarios futuros.

Palabras clave: movilidad académica, internacionalización, educación superior,

:: Résumé

Bien que son échelle soit relativement limitée, la mobilité internationale des étudiants et des chercheurs vers et depuis l'Amérique latine et les Caraïbes a joué un rôle croissant dans l'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur au cours des dernières années. Cet article décrit les tendances actuelles de la mobilité internationale de l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes, y compris la position mondiale de la région en matière de mobilité internationale, son importance, ses tendances, ainsi que l'analyse de ses motivations et perspectives d'avenir.

Mots-clés: mobilité internationale, internationalisation, enseignement supérieur.

:: Resumo

Apesar de a mobilidade internacional de estudantes e acadêmicos na América Latina e no Caribe, tanto a dos que saem como a dos que entram, ser relativamente limitada, têm um papel importante na internacionalização das instituições de ensino superior durante os últimos anos. Neste artigo está descrito o atual panorama da mobilidade internacional na educação superior da América Latina e do Caribe, incluindo a posição global da região, sua importância, tendências, a análise de suas motivações e a discussão de cenários futuros.

Palavras chave: mobilidade acadêmica, internacionalização, educação superior.

:: Introduction

Higher education development throughout Latin America and the Caribbean touches on many areas, including expansion of capacity and funding, quality improvement, and expanded student access across socio-economic groups (Holm-Nielsen, Thorn, Brunner, & Balan, 2005). As part of this evolution of higher education, internationalization has played a role as institutions and governments in the region have grown in their embrace of international mobility (Gacel-Avila, 2007). Cross-border academic mobility presents opportunities to aid educational integration, to support higher education improvement; and to help achieve economic development goals throughout the region. This article describes the current landscape of international higher education mobility in Latin America and the Caribbean, including the current scale and patterns of mobility, analysis of the drivers of mobility; and discussion of future prospects.

:: What is international academic mobility?

International academic mobility encompasses the physical movement of students and scholars across national borders to engage in study, teaching, or research in another country, as distinguished from other forms of international education, such as the movement of institutions (e.g., international branch campuses) or collaborations in which no physical mobility takes place (e.g., distance learning, cross-border research partnerships) (Altbach & Knight, 2007; OECD, 2004).

While the mobility of students and scholars has long been a feature of higher education around the world, the growth in student mobility has picked up momentum over the past 15 years, doubling from 2.1 million students in 2001 to 4.1 million students in 2016 (UNESCO, 2016). Many factors have driven this growth, including the desires of individual students and their families to access higher education overseas; expanding middle classes in many sending countries, enabling families to afford international study; efforts of higher education institutions to elevate their status, generate revenue, and diversify their institutions by attracting international students and scholars; and national-level efforts to develop a workforce with global skills and strengthen international relations through educational diplomacy (Bettie, 2015; Campus France, 2014; Deloitte Access Economics, 2015; Farrugia & Bhandari, 2016; Hazelkorn, 2015; IIE, 2015; IEduChina, 2016; Lebovic, 2013; Salmi, 2009; Smith, 2015; Times Higher Education, 2016; Universities UK, 2017). Many of these drivers of international academic that are seen on the global level are also reflected in Latin America and the Caribbean.

:: The position of Latin America and the Caribbean in global student mobility

The balance of international student exchange in Latin America and the Caribbean tilts toward outbound student mobility, with more than 227,000 students from the region pursuing a degree outside their home countries and just 96,000 international students pursuing degrees in the region in 2014⁽¹⁾ (UNESCO, 2017c; 2017b). Placed in a global perspective, the region ranks eighth out of nine world regions in the number of outbound students, and ranks sixth out of nine regions for inbound mobility, indicating that levels of international student flows are relatively low and remain an emerging component of higher education in the region. At the same time, growth in both inbound and outbound students in the region has also been limited. While the number of international students globally increased 50 percent from 2005 to 2012 (OECD, 2015; 2016), outbound mobility from Latin America and the Caribbean grew more slowly, increasing by just 29 percent over the same time period. On the inbound side, the growth of Latin America and the Caribbean is closer to the global average, with international students in the region increasing 45 percent (UNESCO, 2017c; 2017b).

While outbound student flows are the more prevalent form of international mobility in the region, the ratio of outbound students compared to students remaining in their home countries is quite low. Just 1 percent of tertiary students in the region study outside their home countries, which is the lowest ratio of any world region, making Latin America and the Caribbean the least active world region for outbound mobility (UNESCO, 2017b). However, there are variations by country, with higher rates for some. Within Latin America, Honduras, El Salvador, and Uruguay have the highest rates of outbound mobility, with each country at about 2 percent – double the rate for the region as a whole (UNESCO, 2017b). These relatively high outbound rates are likely due to insufficient capacity to meet growing student demand at home, which drives students to seek higher education opportunities in nearby countries (Long, 2011).

Despite the low outbound ratio for students from the region overall, when looking at the Caribbean sub-region, students study outside their home countries at much higher rates. For instance, Bermuda has more higher education

(1) Data from UNESCO reflect students studying outside their home country for one year or longer. Given the duration of their studies, most are pursuing degrees, although a portion may engage in study that does not lead to a degree. Other data sources cited in this article provide more complete counts of globally mobile students that are inclusive of students who engage in short-term international exchange, such as Project Atlas® (www.iie.org/projectatlas) and some national-level data sources.

students studying outside the country than within it, and other Caribbean nations including Turks and Caicos, Sint Maarten, the British Virgin Islands, and Saint Lucia have some of the world's highest rates of outbound student flows, ranging from 34 to 64 percent in 2015 (UNESCO, 2017b). These high rates of outbound mobility from the Caribbean are often due to limited higher education capacity at home as well as the attractiveness of high quality educational and work opportunities in large host countries such as the United States and Europe (Holm-Nielsen, Thorn, Brunner, & Balan, 2005; Mishra, 2006).

:: Outbound students: where do they come from and where do they go?

There is great variation in the scale of mobility from countries in Latin America and the Caribbean. At just over 39,000 students, Brazil had the largest number of students from the region studying overseas for one year or longer in 2015, accounting for 17 percent of outbound students from the region (UNESCO, 2017d). Mexico and Colombia rank second and third in the number of outbound students, sending 30,000 and 28,000 students, respectively (UNESCO, 2017d).

Among these top three source countries of students in the region, Brazil has seen the strongest growth over the past ten years, doubling from 2005 to 2015 (UNESCO, 2017d). Brazil's rapid growth in outbound student mobility over this period may be tied to its parallel expansion of domestic higher education enrollment, which expanded the pool of university students eligible to study overseas, as well as the country's economic growth, which eased the affordability of international study and also supported the government's investment in large-scale international scholarship programs for Brazilian students (Frou-min & Platonova, 2017). Among the region's other sizeable sending countries, there was also been high growth from 2005 to 2015 from Ecuador and Dominican Republic, whose numbers grew by 1.5 times over the ten-year period. In Ecuador, recent higher education reforms have stimulated student interest in overseas study and have made it more attainable. Government investments in improving higher education access and quality, as well as a rising economy and increased availability of graduate scholarships for overseas study have improved students' preparation for study in other countries and have made it more affordable (Custer, 2012, Aug 1; ICEF Monitor, 2014, Nov 21; Lloyd, 2017).

While the United States is the largest single host country of students from Latin America and the Caribbean, the largest proportion of outbound students from the region (37 percent) pursue higher education in Europe. Spain is the largest European host of students from the region, with students from Mexico, Brazil, and Colombia ranked among Spain's leading places of origin of

international students in 2014/15 (OECD, 2017b; Project Atlas, 2016). Spain is followed by France, Germany, UK, Italy, and Portugal as the next leading hosts of Latin American and Caribbean students (UNESCO, 2017d). Mobility to Europe is largely due to colonial and linguistic ties between Latin America and Spain and Portugal, as well as the English-speaking Caribbean and the UK. The high quality and relative affordability of European higher education compared to the United States also serves as a strong driver of the region's students to Europe (IIE, 2015).

The single largest host country of international students from the region is the United States, with 85,000 students from the region in the United States, including both students pursuing degrees and shorter-term exchange students (Farrugia & Bhandari, 2016). Given the size of its higher education system and the diversity of its colleges and universities, the United States is able to host large numbers of students from the region, with varying levels of academic preparation. This is particularly notable in U.S. community colleges, which enroll students from Latin American and Caribbean at higher rates than other institutions in the country (Farrugia & Bhandari, 2016). Other factors also contribute to students' decisions to study in the United States, including the wide portability of U.S. degrees to other countries and student interest in professional training and work opportunities in the country.

Based on the information available on mobility patterns of international students in the United States, we also know that historical migration patterns also influence where students from the region study. Many students from Latin America and the Caribbean study in areas of the United States with sizeable diaspora populations where they may have access to family or social networks that can provide support during their U.S. studies. Examples include large numbers of international students from Venezuela studying in Florida and many Mexican international students studying in Texas (Farrugia, 2016a; Farrugia & Bhandari, 2016).

:: Sources and destinations of international students in Latin America and the Caribbean

The region's largest hosts of international students are Cuba, Brazil, and the Dominican Republic. In 2012 – the most recent year for which data is available – Cuba enrolled more than 20,000 international students in its higher education institutions (UNESCO, 2017c). With a strong education sector, Cuba has a long history of enrolling university students from abroad and providing scholarship support for many foreign students, particularly in the medical fields (De Vos, Ceukelaire, Bonet, & Van der Stuyft, 2007; ICEF Monitor, 2013, Apr 25). International students in Cuba are drawn largely from the region, while collaborations with countries such as South Africa, Vietnam, and the European Union also

contribute to the international student population in Cuba (Custer, 2012, Mar 5; ICEF Monitor, 2013, Apr 25). With Cuba's own strides in opening trade with the world, the prospects of improved technology, information communications, and ease of financial transactions may further open the country to students outside of Latin America and make higher education there more accessible (ICEF Monitor, 2015).

Many international students are also attracted to Brazil, which has a large higher education sector and whose internationalization efforts have led to growing numbers of international students. Higher education collaboration and partnerships among the BRICS countries and partnerships with Portuguese-speaking African countries have contributed to increasing student mobility (ICEF Monitor, 2013, Nov 21; Lee, 2013; Sawahel, 2103). Students from throughout South America make up the bulk of Brazil's international students. (See next section on Intra-regional Mobility for further information.) However, Angola – a country that shares Portuguese as an official language – is the largest single place of origin of international students in the country, accounting for 12 percent of all international students (UNESCO, 2017a).

With nearly 10,000 international students, the Dominican Republic is also a significant host of students in the region. Almost two thirds of the country's international students hail from nearby Haiti who study there in significant numbers because of fiscal challenges and capacity limitations on Haiti's universities since the earthquake in 2010 (Banco Central, 2014; Custer, 2012).

•Intra-regional mobility

Of the 96,000 international students who studied in Latin America and the Caribbean in 2014, more than 55,000 students (57 percent) came from another country in the region (UNESCO, 2017d). The profile of these intra-regional students varies significantly from the students who study abroad outside of the region, with the largest numbers of intra-regional students coming from Haiti, Bolivia, Peru, Colombia, and Venezuela (UNESCO, 2017d), countries in which limited higher education capacity at home push students towards study in another country, while at the same time personal financial constraints cause students to seek study options nearby. Cuba, Brazil, Dominican Republic, Colombia, Chile, and Ecuador host the largest numbers of students from within the region (UNESCO, 2017c).

In some cases, proximity plays a role in intra-regional mobility patterns, as in the case of Haitian students who study in large numbers in the Dominican Republic; Bolivian students who study in Brazil and Chile; and Venezuelan students in Colombia (UNESCO, 2017a). For some host countries, the size of their higher education systems and strength of their internationalization efforts

attracts students broadly from the region. For example, both Brazil and Chile host sizeable numbers of students from many countries in South America (UNESCO, 2017a). Growing intraregional cooperation among national and regional higher education associations accounts for some of this growth, as well as other intra-regional efforts towards broader regional integration, such as those occurring as part of the Mercado Común del Sur (MECOSUR) alliance and the Caribbean Community (CARICOM) (CARICOM, 2017; Jaramillo & de Wit, 2011; Martínez La-rrechea & Chiancone Castro, 2009).

Expanding our focus on the broader Western hemisphere, we also see that mobility throughout the Americas is quite active. Notably, the United States is the largest single sending country of international degree students to Latin America and the Caribbean, with over 10,000 students in Latin America coming from the United States in 2015 and an additional 59,000 U.S. students engaging in shorter-term mobility in the region on both a credit and non-credit basis (Farrugia & Bhandari, 2016; UNESCO, 2017d). Although the United States is not part of the Latin American region, its proximity to the region, economic ties, and large Latin American and Caribbean diaspora populations likely account for the sizeable flows of students from the United States to higher education institutions in the Americas. Likewise, U.S. students also travel to Latin America in large numbers for short-term exchange. Latin America and the Caribbean is the second most popular destination region after Europe in the category of study abroad for academic credit, and the most popular region for US students engaging in non-credit work, internships, and volunteering (Farrugia & Bhandari, 2016).

•Scholar mobility

The true impact of internationalization efforts often depends on academic staff who drive teaching practice and research (Finkelstein, Walker, & Chen, 2013). Because faculty are at the center of the academy's core enterprises of teaching and scholarship, the ways that faculty engage internationally have critical implications for educating students and producing knowledge in ways that are globally relevant. However, compared to the detailed information available on student mobility across borders, there is relatively little data available about the flows of scholars to and from Latin America and the Caribbean. Despite limited global data on international scholars, the importance of their role in global education is high.

Many faculty and researchers pursue international collaborations and often travel abroad to engage with colleagues and carry out academic activities abroad. However, this aspect of academic mobility is not well-documented in most countries. The United States has comprehensive data available on the numbers of international scholars who come to the country for short-term scholarly

activities (Farrugia & Bhandari, 2016). These data indicate that over 9,900 scholars from Latin America and the Caribbean traveled to the United States on a temporary basis in 2015/16 to conduct research, teaching, or clinical activities in U.S. higher education institutions. The largest numbers come from Brazil – accounting for 44 percent of scholars from the region – and Mexico, which account for about 19 percent. In addition to these scholars in higher education, many academics travel to the United States to work in research organizations outside of higher education, but their numbers are not known.

While several countries have data available on the profile of scholars that benefit from funded international research opportunities, these data provide only a partial picture of the full range of globally mobile scholars and more needs to be known about the mobility patterns of scholars and the impact of their mobility on teaching and knowledge production.

:: Regional drivers of international academic mobility

There are many motivations for students to study abroad and a wide range of factors that contribute to governmental and organizational efforts towards higher education internationalization. This section discusses key drivers that play a role in international flows of students in Latin America and the Caribbean, including government initiatives, economics, and language skills.

•Government initiatives

Since the 1970s, governmental scholarship initiatives have played a strong role in facilitating international student mobility in the Latin American and the Caribbean (Gacel-Avila, 2007). In the years since, scholarship initiatives from Latin American governments, foreign governments, and international organizations have supported inbound and outbound student and scholar exchange in the region. There is clear evidence from the data that a government focus on fostering exchange is an effective way to boost mobility.

Since 2011, the United States and Mexican governments have focused on promoting greater international educational exchange between the two countries. On the U.S. side, President Obama launched 100,000 Strong in the Americas in 2011, with the goal of sending 100,000 students in each direction between the United States and Latin America, including Mexico. The Mexican government has also established its own mobility initiative – *Proyecto 100,000* – with the goal of sending 100,000 Mexican students to study in the United States and 50,000 U.S. students to Mexico. The efforts of the United States and Mexican governments in resulted in strong of growth of students, scholars, and other exchange visitors engaging in academic activities in each other's countries in

2014/15 and continuing evidence of a continuing positive impact on U.S.-Mexico mobility flows in the years since (Farrugia, 2016a).

Another recent example of a large and influential national scholarship program was the Brazil Scientific Mobility Program (BSMP) - known in Brazil as *Ciência sem Fronteiras* - which operated from 2011 to 2016 and funded thousands of undergraduate and graduate students from Brazil to study at colleges and universities in more than 40 countries. The program focused on disciplines viewed by the government as critical to the country's growth including science, technology, engineering and mathematics (STEM). The program model primarily focused on limited-term exchanges and was designed to enable students to return to Brazil to complete their degrees after one year abroad for academic study followed by a summer internship (Monks, 2013). Following the conclusion of the BSMP, Brazil recently announced the launch of a new program that will emphasize cross-national partnerships to create sustained international engagements signaling the country's sustained engagement in internationalization efforts (Axelberg, 2017).

In addition to these large, single-country or bilateral efforts, there are also several other regional cooperative efforts that foster cross-national ties in a range of areas, including education. Programs and associations involving Latin America and the Caribbean such as Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC), European Union-Latin America Caribbean (EU-LAC), CARICOM, and MERCOSUR involve countries in Latin America and the Caribbean and aim to support economic growth, leverage their collective resources, strengthen cultural ties, and share regional best practices. These regional associations all have some focus on education, which contribute to cross-border academic mobility in both direct and indirect ways (Jules, 2016; Perrotta, 2016; Robertson, Olds, Dale, & Dang, 2016).

Cross-border academic mobility is limited by a number of factors in Latin America. A systematic credit transfer system, such as that developed in Europe under the Bologna Process, could encourage greater short term student exchange within Latin America by enabling students to transfer academic credits back to their home institution (Brunner, 2009; Gacel-Avila, 2007). Recent efforts towards developing common credit transfer frameworks through the biregional European Union - Latin America and Caribbean (EULAC) initiative have sought in part to facilitate the smooth transfer of academic credits across borders, thereby supporting student mobility. Moves towards greater degree recognition among Latin American and Caribbean countries also contribute to higher levels of student mobility by enabling students to make use of higher education degrees throughout the region (Felsen, 2016).

Such large-scale government initiatives have effectively mobilized thousands of students to gain international experience in the region. However, a key com-

ponent for the success of these programs is to sustain their momentum with enduring governmental support.

•Economics as a driver

Economics is widely cited as a key factor driving the global mobility of students. Many note the high economic value that international students bring to a host country through the payment of tuition and fees, which are largely paid for by the students and their families (Farrugia & Bhandari, 2016; Maldonado-Maldonado, Ibarra Casares, & Cortes Velasco, 2017). Because tuition fees for international studies are often high, cost can be a determining factor in whether students study abroad and this is evident among many students from Latin America and the Caribbean. Affordability of study abroad limits the number of students from Latin America who study outside the region. Currency exchange rates and travel costs contribute to the expense of overseas study, as well as high tuition costs in systems such as the United States, which does not have the tradition of high rates of public subsidy of higher education that is common in Latin America and Europe (Brunner, 2009). Mobility patterns of students from the region suggest that affordability is an influential factor, as many students study in Europe or within their own region where they pay lower tuition rates than they would in the United States. Among Latin American and Caribbean students who do study in the United States, they choose community colleges – which have relatively low tuition rates – at higher rates than do other international students (Farrugia & Bhandari, 2016). While cost of overseas study remains a barrier that limits the potential growth of outbound international students from the region, it is clear from the recent example of the Brazilian government's large-scale scholarship program, that when economic barriers to overseas study are removed, students are eager to take part in international education opportunities.

Work opportunities also play a role in mobility. These include options for students to gain international work experience alongside their studies, as well as prospects for employment opportunities in the host country following graduation (Farrugia, 2016b). For example, as the number of U.S. students embarking on international work, internships, and volunteering grows, Latin America and the Caribbean has emerged as the leading destination for these types of applied learning activities. Of the 22,000 U.S. students reported by U.S. campuses as engaged in non-credit work experiences, 40 percent did so in Latin America in 2013/14, with Mexico, the Dominican Republic, and Nicaragua, each hosting more than 1,000 U.S. students in non-credit endeavors (Farrugia & Bhandari, 2016).

Some mobility programs in the region have made industry skills a cornerstone of their program structure. Countries such as Brazil, Chile, Colombia, Ecuador,

and Mexico, among others, have invested in scholarships for foreign study or research that focus on fields tied to the development of innovation and the building of knowledge economies, such as science and engineering (Belyavina & Brensinger, 2013). In the case of Brazil, the incorporation of internships into students' international study experiences also exposed students to professional training with foreign and multinational companies, further supporting the goals of the program to develop STEM industries in Brazil (Monks, 2013).

For a region where it is estimated that a third to a half of all higher education students studying in their home countries major in social sciences (Garcia de Fanelli, 2013), the strong focus on science and technology fields in governments' international scholarship programs underscores the role that international academic mobility plays in supporting national economic development goals.

•Language skills as a limiting factor for mobility

A key contributor to mobility flows into and out of Latin America and the Caribbean is the language proficiency of students. Spanish is overwhelmingly the language of instruction throughout Latin American higher education, while English is used in many Caribbean countries. The prevalence of Spanish-language instruction in Latin American education functionally limits the growth of academic mobility into and out of the region, particularly in an environment where English has become the global lingua franca for higher education (Altbach, 2007). Indeed, many countries and regions of the world where English is not the native language have introduced English-taught degree programs in an effort to attract international students (Brenn-White & van Rest, 2013; Smith, 2017), but this trend has not extended to Latin America. Globally, just over 400 million people speak Spanish as their native language, and additionally there are nearly 100 million people studying Spanish as a second language, compared to about 350 million native English speakers and 600 million people studying English as a second language (Lewis, Paul, Simons, & Fennig, 2016, in International Association of Language Centres (IALC), 2016), illustrating the drastic global imbalance of English-speakers versus Spanish speakers.

There are indicators that English language proficiency is increasing in Latin America, which can potentially set the stage for growth in outbound student mobility from the region, as well as allowing for students' deeper engagement in the host country. Recent studies indicate that English skills throughout Latin America are improving, due to domestic and foreign government initiatives to advance English instruction (British Council, 2015; Education First, 2015).

While the push for English instruction is often aimed at improving economic competitiveness, there is likely to be an effect on academic mobility as students

and scholars are better able to access a wider range of foreign higher education opportunities because of their growing English proficiency.

Among U.S. students – the leading source of international students from outside the region – Spanish is the most frequently studied foreign language, with more than 790,756 students enrolled in Spanish classes in 2013 (Goldberg, Looney, & Lusin, 2015). More U.S. students study Spanish than all other foreign languages combined and for many decades their numbers were increasing. But a recent 8 percent drop in Spanish language enrollments from 2009 to 2013 suggests a renewed need to promote Spanish language learning for U.S. students (Goldberg, Looney, & Lusin, 2015).

:: Prospects: international mobility as a driver of development in Latin America and the Caribbean?

Many countries around the world view higher education as playing a critical role in development through its contributions to producing a skilled workforce and generating knowledge and innovation that advance industry. They view higher education as having potential for developing global competencies in the workforce, which supports global trade by helping to attract multinational firms interested in employees with intercultural work skills and language abilities. Higher education is also the locus for generating knowledge and innovation, often through cross-national research teams working together on global challenges. The physical mobility of students and scholars is often a key component of internationalization efforts that are essential in achieving these goals. As institutions and governments in Latin America and the Caribbean increasingly recognize the role of higher education in supporting economic development, particularly at the national and regional levels, greater future international mobility of students and scholars – both inbound and outbound – is the likely result.

International mobility of students already plays a role in providing access to higher education in many countries in the region, particularly in the Caribbean where high rates of student study away from home, as well as several other countries in Central and South America. These patterns are likely to continue, especially as the capacity of high quality higher education institutions in Latin America and the Caribbean is constrained by a number of factors. Recent expansion of higher education capacity throughout the region has occurred primarily in the middle-tier sector, particularly among private higher education institutions (Ferreya, Avitabile, Botero Alvarez, Haimovich Paz, & Urzua, 2017).

With limited supply of the highest quality higher education, elite students with the means to study in another country may do so in greater numbers. At the

same time, expanding options in domestic higher education provision may increase the pool of students interested in international studies. However, students with lower academic preparation or lower financial means face challenges in accessing overseas study and, for these students, strategic investments in providing scholarships for international educational experiences will likely be the determining factor in the region's international mobility patterns in the future.

REFERENCES

- **Altbach, P. G. (2007).** The imperial tongue: English as the dominating academic language. *International Higher Education*, 49, p. 2-4.
- **Altbach, P. G. & J. Knight (2007).** The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4), 290-305.
- **Axelberg, J. A. (2017, April 18).** Brazil unveils new HE internationalization strategy. *PIE News*.
- **Banco Central (2014).** Encuesta Sobre Gastos de Estudiantes Extranjeros en la Republica Dominicana. Santo Domingo: Banco Central de la República Dominicana.
- **Belyavina, R. & J. Brensinger (2013).** Building knowledge-based economies in Latin America: The role of national study abroad scholarship programs. In J. Balan (Ed.), *Latin America's New Knowledge Economy: Higher Education, Government, and International Collaboration*, pp. 39-53. New York: Institute of International Education.
- **Bettie, M. (2015).** Ambassadors unaware: The Fulbright program and American public diplomacy. *Journal of Transatlantic Studies*, 13(4), 358-372.
- **Brenn-White, M. & E. van Rest (2013).** *English-Taught Masters Programs in Europe: New Findings on Supply and Demand*. New York: Institute of International Education.
- **British Council (2015).** *English in Latin America: An Examination of Policy and Priorities in Seven Countries*. Hong Kong: British Council Intelligence.

- **Brunner, J. J. (2009).** The Bologna Process from a Latin American perspective. *Journal of Studies in International Education*, 13(4), 417-438.
- **Campus France (2014).** Beyond Influence: The Economic Impact of International Students in France. *Les Notes Campus France*, no. 45 (November 2014).
- **CARCIOM (2017).** Further UG, UWI collaboration – students to mix programmes between two institutions. *CARICOM News*. Retrieved from <http://caricom.org/media-center/communications/news-from-the-community/further-ug-uwi-collaboration-students-to-mix-programmes-between-two-institutions>, June 19, 2017.
- **Custer, S. (2012, March 5).** SA, Cuba strengthen exchange ties. *PIE News*. Retrieved from: <https://thepienews.com/news/south-africa-and-cuba-sign-education-accord/>.
- **(2012, August 1).** Ecuador: scholarships if you return home. *PIE News*. Retrieved from: <https://thepienews.com/news/ecuador-scholarships-if-you-return-home/>.
- **(2012, December 13).** Foreign students add \$6.3m per month to Dom. Republic. *PIE News*. Retrieved from <https://thepienews.com/news/foreign-students-add-9-8m-per-month-to-dominican-republic/>.
- **Deloitte Access Economics (2015).** The Value of International Education to Australia. Canberra: Australian Government.
- **De Vos, P., W. De Ceukelaire, M. Bonet, & P. Van der Stuyft (2007).** Cuba's international cooperation in health: An overview. *International Journal of Health Services*, 37(4), 761-776.
- **Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC) (2014, November 11).** Around 28.5 Million Latin American and Caribbean People Live Outside their Native Countries. Press Release. Santiago de Chile: ECLAC. Retrieved from: <http://www.cepal.org/en/comunicados/cerca-de-285-millones-de-latinoamericanos-y-caribenos-viven-fuera-de-sus-paises-de>.
- **Education First (2015).** EF English Proficiency Index. Luzern, Switzerland: Education First.

- **Farrugia, C. (2016a).** *Beyond Borders: Measuring Academic Mobility between the United States and Mexico.* New York: Institute of International Education.
- **(2016b).** Employment opportunity as a driver of student mobility. *International Higher Education*, 85(Spring), 12-13.
- **Farrugia, C. & R. Bhandari (2016).** *Open Doors 2016 Report on International Educational Exchange.* New York: Institute of International Education.
- **Felsen, D. (2016).** Higher education cooperation in Latin America. *International Educator* (March/April 2016), 52-55.
- **Ferreira, M. M., C. Avitabile, J. Botero Alvarez, F. Haimovich Paz, & S. Urzua (2017).** *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean.* Washington, D.C.: World Bank Group.
- **Finkelstein, M., E. Walker, & R. Chen (2013).** The American faculty in an age of globalization: Predictors of internationalization of research content and research networks. *Higher Education*, 66, 325-340.
- **Froumin, I. & D. Platonova (2017).** Higher education expansion in Brazil, Russia, India, and China. In J. C. Shin, P. Teixeira (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*, 1-7. Springer.
- **Gacel-Avila, J. (2007).** The process of Internationalization of Latin American Higher Education. *Journal of Studies in International Higher Education*, 11(3/4), 400-409.
- **García de Fanelli (2013).** Training the 21st century knowledge workers: Higher education and workforce development in Latin America. In J. Balan (Ed.), *Latin America's New Knowledge Economy: Higher Education, Government, and International Collaboration*, pp. 19-38. New York: Institute of International Education.
- **Goldberg, D., D. Looney, N. Lusin (2015).** Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2013. *Modern Language Association of America.*
- **Hazelkorn, E. (2015).** *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence.* London: Palgrave-Macmillan.

- **Holm-Nielsen, L. B., K. Thorn, J. J. Brunner, & J. Balan (2005).** Regional and international challenges to higher education in Latin America. In H. de Wit, C. Jaramillo, J. Gacel-Avila, & J. Knight (Eds). *Higher Education in Latin America: The International Dimension*, 39-69. Washington, D.C.: The World Bank.
- **ICEF Monitor (2013, April 25).** Changes to Cuban education sector could bring shift in student mobility patterns. ICEF Monitor. Retrieved from: <http://monitor.icef.com/2013/04/changes-to-cuban-education-sector-could-bring-shift-in-student-mobility-patterns/>.
- **(2013, November 21).** Public and private sector investment aims to increase higher education participation in Brazil. ICEF Monitor. Retrieved from: <http://monitor.icef.com/2013/11/public-and-private-sector-investment-aims-to-increase-higher-education-participation-in-brazil/>.
- **(2014, November 21).** From the field: Signs of continuing growth in Ecuador. ICEF Monitor. Retrieved from: <http://monitor.icef.com/2014/11/field-signs-continuing-growth-ecuador/>.
- **(2015, October 16).** Cuba at the crossroads of greater international engagement. ICEF Monitor. Retrieved from: <http://monitor.icef.com/2015/10/cuba-at-the-crossroads-of-greater-international-engagement/>.
- **IEduchina. (2016).** 2017-2020 Forecast Report on The Investment of International Education Industry in China. Retrieved from <http://school.ieduchina.com/child/201612/19567.html>
- **Institute of International Education (IIE) (2015).** *What International Students Think About U.S. Higher Education*. New York: Institute of International Education.
- **(2017).** *Advising International Students in an Age of Anxiety: U.S. Campus Responses to the Needs and Concerns of Current and Prospective Students from the MENA Region and Beyond*. New York: Institute of International Education.
- **International Association of Language Centres (IALC) (2016).** *Trends in the Demand for Foreign Languages*. Canterbury, UK: IALC.
- **Jaramillo, I. C. & H. de Wit (2011).** Student mobility trends in Latin America. In R. Bhandari & P. Blumenthal (Eds.), *International Students*

and Global Mobility in Higher Education, pp. 129-141. New York: Palgrave Macmillan.

- **Jules, T. D. (2016).** Transregionalism and the Caribbean higher education space. In S. L. Robertson, K. Olds, R. Dale, & Q. A. Dang (Eds.), *Global Regionalisms and Higher Education Projects, Processes, and Politics*. Northampton, MA: Elgar.
- **Lebovic, S. (2013).** From war junk to educational exchange: The World War II origins of the Fulbright program and the foundations of American cultural globalism, 1945-1950. *Diplomatic History*, 37(2), 280-312.
- **Lee, P. (2013).** November 8). BRICS ministers agree on high-level HE collaboration. *University World News*. Retrieved from <http://www.universityworldnews.com>.
- **Lewis, M. Paul, G. F. Simons, C. D. Fennig (Eds.) (2016).** *Ethnologue: Languages of the World*, 19th Edition. Dallas, TX: SIL International
- **Long, C. (2011, June 5).** El Salvador: Admissions broaden for poorer students. *University World News*. Retrieved from <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2011060318413059>.
- **Lloyd, M. (2017, January 20).** Neoliberalism meets populism in HE reforms. *University World News*. Retrieved from: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20170116194433995>, June 7, 2017.
- **Martinez Larrechea & Chiancone Castro (2009).** New demands and policies on higher education in the Mercosur: A comparative study on challenges, resources, and trends. *Policy Futures in Education*, 7(5), 473-485.
- **Martinez Pizarro, J., V. Cano Christiny, & M. S. Contrucci (2014).** Tendencias y patrones de la migración latinoamericana y caribeña hacia 2010 y desafíos para una agenda regional. Report no. 109, *Poblacion y Desarrollo series*. Santiago de Chile: United Nations Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Retrieved from: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37218/1/S1420586_es.pdf.

- **Mishra, P. (2006).** Emigration and Brain Drain: Evidence from the Caribbean. IMF Working Paper, WP/06/25. Washington, D.C.: International Monetary Fund.
- **Monks, E. (2013).** Brazil Scientific Mobility Program: A New Phase in U.S.-Brazil Educational Exchange. New York: Institute of International Education.
- **OECD (2004).** Internationalization and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges. Paris: OECD.
- **(2015).** Education at a Glance 2015: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- **(2016).** Education at a Glance 2016: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>
- **Perrotta, D. (2016).** MERCOSUR, Regulatory Regionalism, and Contesting Projects of Higher Education Governance. In S. L. Robertson, K. Olds, R. Dale, & Q. A. Dang (Eds.), *Global Regionalisms and Higher Education Projects, Processes, and Politics*. Northampton, MA: Elgar.
- **Project Atlas (2016).** New York: Institute of International Education. Retrieved from www.iie.org/opendoors.
- **Robertson, S. L., K. Olds, R. Dale, & Q. A. Dang (Eds.) (2016).** *Global Regionalisms and Higher Education Projects, Processes, and Politics*. Northampton, MA: Elgar.
- **Salmi, J. (2009).** *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington, D.C.: World Bank.
- **Sawahel, W. (2013, June 15).** Brazil launches African higher education collaboration. University World News. Retrieved from <http://www.universityworldnews.com>.
- **Smith, B. (2015, January 5).** International students contribute €1.6bn to French economy. PIE News.
- **(2017, April 21).** Taiwan makes regional power play with bold education investment. PIE News.
- **Times Higher Education (2016).** World University Rankings 2016-2017 methodology. Retrieved from: <https://www.timeshigheredu->

cation.com/world-university-rankings/methodology-world-university-rankings-2016-2017.

- **UNESCO (2016)**. Global flow of tertiary-level students. Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>.
- **(2017a)**. Global flow of tertiary-level students. Retrieved from <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>, June 4, 2017.
- **(2017b)**. Outbound mobility ratio, both sexes. Retrieved from <http://data.uis.unesco.org>, June 3, 2017.
- **(2017c)**. Total inbound internationally mobile students, both sexes (number). Retrieved from <http://data.uis.unesco.org>, May 30, 2017.
- **(2017d)**. Total outbound internationally mobile tertiary students studying abroad, all countries, both sexes (number). Retrieved from <http://data.uis.unesco.org>, May 30, 2017.
- **Universities UK (2017)**. The Economic Impact of International Students. Retrieved from: <http://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2017/briefing-economic-impact-international-students.pdf>.

BIOGRAPHICAL NOTES

::: **Christine Farrugia, Ph.D.**

Is Deputy Head of Research the Institute of International Education (IIE) where she leads Open Doors, a large-scale annual survey of international educational exchange in the United States and oversees research in support of Generation Study Abroad. She has fifteen years of experience as a university administrator and researcher of higher education and regularly authors research reports and articles on international higher education. In 2014 she was awarded the Harold Josephson Award for Professional Promise in International Education by the Association of International Education Administrators (AIEA). She holds a Ph.D. from SUNY-Albany and M.A. and Ed.M. degrees from Teachers College, Columbia University.

Email: cfarrugia@iie.org

ALGUNOS DILEMAS EN TORNO A LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

• **Jesús Sebastián**

Investigador del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)

:: Resumen

La generalización de la internacionalización en el ámbito de la educación superior está planteando dilemas que requieren respuestas en aspectos relacionados con las políticas, modelos y valores de la educación superior. El artículo analiza tres familias de dilemas, con énfasis en el contexto latinoamericano: dilemas relacionados con las diferentes lógicas de la internacionalización, con los enfoques de las políticas de fomento de la internacionalización a nivel nacional e institucional, y con las relaciones entre internacionalización y calidad de la educación superior. A su vez, las respuestas a estos dilemas están moduladas por la heterogeneidad

de los sistemas de educación superior y de las universidades.

Palabras clave: internacionalización, educación superior, universidades.

:: Abstract

The generalization of internationalization in the field of higher education is posing dilemmas that require answers in aspects related to the policies, models and values of higher education. The article analyzes three families of dilemmas with emphasis in the Latin American context. Dilemmas related to the different logics of internationalization, with the approaches of the policies to promote internationalization at national and institutional level and with the relations between internationalization and the quality of higher education. In turn, the answers to these dilemmas are modulated by the heterogeneity of higher education systems and

universities.

Key words: internationalization, higher education, universities.

:: Résumé

La généralisation de l'internationalisation dans le domaine de l'enseignement supérieur pose des dilemmes qui nécessitent des réponses sur les questions liées aux politiques, aux modèles et aux valeurs de l'enseignement supérieur. L'article analyse, en mettant l'accent sur le contexte latino-américain, trois familles de dilemmes. Dilemmes liés aux différentes logiques d'internationalisation, avec des approches à des politiques favorisant l'internationalisation au niveau national et institutionnel et la relation entre l'internationalisation et la qualité de l'enseignement supérieur. À son tour, les réponses à ces dilemmes sont modulées par l'hété-

rogénéité des systèmes d'enseignement supérieur et des universités.

Mots-clés: internationalisation, études supérieures, universités.

:: **Resumo**

A generalização da internacionalização no âmbito da educação superior está propondo dilemas que requerem respostas em aspectos relacionados com as políticas, modelos e valores da educação superior. O artigo analisa três famílias de dilemas com ênfase no contexto latino-americano. Dilemas relacionados com as diferentes lógicas da internacionalização, com os enfoques das políticas de fomento da internacionalização em nível nacional e institucional e com as relações entre internacionalização e qualidade da educação superior. Por outro lado, as respostas a estes dilemas estão moduladas pela heterogeneidade dos sistemas de

educação superior e das universidades.

Palavras chave: internacionalização, educação superior, universidades.

:: Introducción

Desde finales de los años 90 se ha ido abriendo camino, en América Latina, la redefinición de un concepto que es lanzado desde el mundo anglosajón y que se ha generalizado en el ámbito de la educación superior, me refiero al concepto de internacionalización. La internacionalización como proceso y como objetivo ha permeado en la retórica y en menor peso, en la acción de las políticas gubernamentales e institucionales. El nuevo concepto de internacionalización se ha ido acomodando a los escenarios evolutivos de la educación superior y conviviendo con la tradicional presencia de la dimensión internacional, especialmente relevante en el desarrollo institucional de las universidades, así como con los habituales enfoques y prácticas de la cooperación internacional.

Si bien existe un cierto consenso sobre el concepto de internacionalización, entendida como la presencia de la dimensión internacional en el ámbito global de la educación superior, por una parte y en los entornos y funciones universitarias, por otra, los procesos y consecuencias de la internacionalización plantean una serie de dilemas. Éstos están relacionados con las fronteras difusas de estos procesos y con la interacción con otros aspectos de las políticas, procesos y valores de la educación superior.

Este artículo es fruto de la reflexión, desde la observación y análisis de la situación en diferentes países e instituciones de América Latina, y se propone tratar algunos dilemas especialmente poderosos. Los que se mencionan y otros que pueden identificarse, requerirían un estudio más profundo que supera el alcance del artículo, pero pueden servir para abrir debates, profundizar en la investigación y entender mejor de qué hablamos cuando hablamos de internacionalización, de sus oportunidades y de sus limitaciones.

Los tres dilemas seleccionados para este artículo tienen que ver con:

1. enfoques y lógicas de la internacionalización en el ámbito de la educación superior ;
2. políticas de fomento de la internacionalización ;
3. relaciones entre internacionalización y calidad de la educación superior.

1. Enfoques y lógicas de la internacionalización en el ámbito de la educación superior

El primer dilema se relaciona con los diferentes enfoques y múltiples lógicas que se encuentran bajo el paraguas de la internacionalización. Desde un punto

de vista analítico podemos distinguir dos grandes ámbitos, la educación superior a nivel mundial y el ámbito de las instituciones de educación superior. Ambos están relacionados, pero las expresiones de la internacionalización pueden diferenciarse y su análisis pone de manifiesto la diversidad de enfoques y lógicas.

Uno de los cimientos sobre los que se asienta el relato y la justificación de la internacionalización de la educación superior a escala mundial es su relación con la globalización neoliberal. La apertura de la educación superior al mercado y su consideración como un servicio comercial a escala mundial, con su consecuente mercantilización, son dos manifestaciones de esta globalización y los supuestos catalizadores de la internacionalización de la educación superior dentro de esta visión. Esta óptica fue defendida desde influyentes organismos internacionales, como el Banco Mundial, la OCDE, y el BID en el ámbito latinoamericano, habiendo permeado los discursos políticos y las negociaciones comerciales internacionales. En 1995, la Organización Mundial del Comercio incluyó los servicios educativos en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, si bien su desarrollo en los diferentes países es muy desigual. Cabe señalar la clara postura de la UNESCO a este respecto, que en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para ALC del 2008, reafirmó el carácter de bien público y el derecho universal a la educación. En 2018 habrá oportunidad, en la prevista Conferencia Regional, de reafirmar esta posición ante el permanente dilema entre la consideración de la educación como un bien público o, como un servicio comercial, con sus correspondientes consecuencias.

En todo caso, la asociación narrativa entre globalización e internacionalización se ha consolidado, encontrándose numerosos textos y discursos donde se visualiza la internacionalización de la educación superior como una respuesta a la globalización y a la necesidad de adaptar la formación a la llamada economía del conocimiento, que pone el foco de la educación universitaria en las necesidades de los mercados y el empleo. La asociación de la internacionalización con la globalización plantea un dilema, en cuanto el devenir de la globalización neoliberal que está en cuestión, por su carácter asimétrico y sus consecuencias sobre la equidad y exclusión.

Sin dudar sobre la influencia de los procesos de globalización en la introducción del concepto de internacionalización en los años 90, las expresiones de internacionalización y su evolución posterior pueden justificarse por las dinámicas internas del propio ámbito de la educación superior y la identidad genética de la dimensión internacional existente desde las primeras universidades.

Una de las expresiones de la internacionalización más relacionadas con la globalización es la denominada educación transnacional. Esta modalidad tiene

dos dimensiones, la circulación de estudiantes para la formación en otros países diferentes al propio y la circulación internacional de instituciones y programas de grado y posgrado.

El flujo de estudiantes entre diferentes países ha estado siempre presente en la educación universitaria. Diferentes motivaciones están detrás de esta circulación, como la búsqueda de una formación de mayor calidad o prestigio, la alternativa ante la escasa oferta de formación en el propio país o el crecimiento personal a través de una experiencia internacional.

La dimensión del flujo de estudiantes internacionales se ha duplicado desde el año 2000 hasta la actualidad. Según datos de la UNESCO, los estudiantes internacionales enrolados en la educación terciaria en 2010 eran 3,5 millones y la OCDE ofrece una cifra para ese año de unos 4 millones. Estas cifras, si bien son muy significativas, representan alrededor del 2% de la matrícula mundial en educación terciaria (177 millones de estudiantes en 2010, según la UNESCO).

Los principales países receptores de estudiantes internacionales son Estados Unidos de América (19%), Reino Unido (11%), Australia (7,6%), Francia (7,3%) y Alemania (5,6%). Estos cinco concentran el 50% de estudiantes internacionales. El peso de los estudiantes internacionales en el total de la matrícula es muy diferente, significando el 22% de la matrícula en Austria, 21% en Australia, 16% en el Reino Unido y 12% en Francia. En el caso de USA suponen el 3,5%. Estas cifras cambian si se consideran solamente los estudiantes internacionales en programas de doctorado: en Suiza suponen el 50%, en UK 41%, en USA 37% y en Australia, Bélgica, Canadá, Irlanda y Suecia, superan el 20%.

Los datos de la UNESCO para 2010 muestran un bajo número de estudiantes internacionales en América Latina y el Caribe, alrededor de 68.000 para una matrícula de 21 millones de estudiantes, representando el 0,3% del total de la matrícula. La mayor parte de los estudiantes internacionales se concentran en Brasil y Cuba.

La tendencia en el número de estudiantes internacionales muestra un continuo crecimiento, como es también la matrícula mundial en educación terciaria. En América Latina la formación en el exterior está siendo fomentada por programas gubernamentales, como en Brasil, Ecuador, Chile y México. Por su parte, la captación de estudiantes internacionales está fomentada por políticas nacionales, como es el caso de Chile a través del Programa Learn Chile.

Los diferentes programas y las urgencias por aumentar el número de alumnos internacionales, un factor que se incluye crecientemente en las evaluaciones, acreditaciones y rankings universitarios, está propiciando estrategias institucionales para su atracción y un escenario de competitividad entre las universida-

des. Esta situación plantea dilemas a las universidades sobre su posición, papel y acciones ante este escenario.

Complementariamente a la circulación internacional de estudiantes para la obtención de títulos de grado y posgrado, está muy generalizada la circulación temporal con múltiples objetivos: obtención de créditos en programas de otros países, estancias temporales con o sin reconocimiento académico, estancias en programas de doble titulación, cursos específicos, cursos de idiomas, estancias de investigación, prácticas empresariales y proyectos de cooperación internacional al desarrollo.

La movilidad temporal internacional de estudiantes universitarios está fomentada por programas específicos, entre los que el Programa Erasmus de Europa es un ejemplo emblemático y por redes interuniversitarias, acuerdos interinstitucionales y otros esquemas de fomento, existiendo múltiples ejemplos en América Latina. Además de las movilidades que se producen dentro de marcos formales, tienen lugar otras de carácter informal.

Junto a la movilidad física, se está empezando a extender la movilidad virtual como una alternativa a las limitaciones financieras que plantea la movilidad física. La movilidad virtual se beneficia de la flexibilidad y de las posibilidades de realizar actividades grupales internacionales que ofrecen las múltiples opciones de las TICs.

El alcance de la circulación temporal es difícil de medir. La variedad de actividades y la falta de sistemas de información hace complejo tener una métrica fiable, salvo en movilidades que se realizan en el marco de programas formalizados que tienen un aparato de gestión adecuado.

La circulación temporal internacional de estudiantes es una de las actividades que ha estado y está en el foco de las universidades de América Latina. Suele ser una de las principales actividades internacionales y una de las principales expresiones de la internacionalización en numerosas instituciones. De hecho, la necesidad de su gestión ha sido desencadenante de la creación de oficinas de relaciones internacionales.

Un dilema que se plantea a futuro es relativizar la movilidad temporal de estudiantes como una de las actividades relacionadas con la internacionalización de las universidades. Como se señalará más adelante, la internacionalización debe entenderse desde una perspectiva y unos objetivos más amplios. Por otra parte, este dilema se plantea también con relación a la finalidad de las actividades de la movilidad temporal, de modo que crecientemente se integren en los programas académicos de formación y se inscriban como una actividad formalizada dentro de los procesos de internacionalización de los currículos.

En el ámbito global de la internacionalización de la educación superior se contempla también la creación de organizaciones y la circulación internacional de instituciones y programas formativos. Las primeras operan a nivel global con una oferta fundamentalmente online y con un enfoque empresarial. Son los “nuevos proveedores de servicios educativos” en la jerga liberal.

Universidades tradicionales están abriendo delegaciones y campus satélites en otros países. Los datos de la National Science Foundation (NSF) señalan que en 2015 hay 235 campus satélites internacionales. Corresponden principalmente a universidades de USA (83 campus), Reino Unido (34), Rusia (20), Australia (17) y Francia (16). Los principales países receptores son Emiratos Árabes, China, Singapur, Qatar y Malasia.

La circulación internacional de instituciones se complementa con la extensa y variada oferta de programas formativos online, algunos de libre acceso, que ofrecen las más variadas universidades. El alcance internacional de los programas y cursos constituye una clara expresión de la internacionalización de la educación a nivel global. Estos desarrollos institucionales ponen en cuestión la clásica distinción entre universidades presenciales y “a distancia”.

Los avances en las TICs y las plataformas enfocadas a la educación, han propiciado que todas las instituciones puedan incorporar una oferta de programas y cursos específicos para una audiencia internacional. Estas posibilidades plantean un dilema a las universidades sobre cómo utilizar estos recursos dentro de sus estrategias de internacionalización.

Finalmente, dentro del ámbito global de la internacionalización de la educación superior, es preciso considerar las actividades de investigación y desarrollo tecnológico (I+D). La dimensión internacional se considera actualmente como una característica de la I+D y un componente intrínseco de los modos de producción del conocimiento. El foco de la dimensión internacional de la I+D ha evolucionado desde la universalidad de los resultados de las actividades de investigación a los procesos responsables de estas actividades.

Diversos factores han sido determinantes de la progresiva internacionalización de la I+D. Algunos son internos a la propia lógica de la evolución del ámbito científico, como son: la creciente necesidad de mayor formación y especialización, de masa crítica, de complementación de las capacidades y habilidades para abordar temas complejos y multidisciplinares, de acceso a infraestructuras e instalaciones singulares, de financiación y de apertura de nuevas líneas de investigación, entre otras. Unido a la generalización de los temas y enfoques de la I+D, de las agendas globales y a las crecientes exigencias de mayor calidad, pertinencia, eficacia y visibilidad. Otros son factores externos, como el desarrollo de las TICs, facilidades para movilidad, desarrollo de espacios supranaciona-

les y de programas de fomento de cooperación, así como la armonización de políticas científicas a nivel supranacional.

El escenario que ofrece la internacionalización de la I+D plantea algunos dilemas en relación con la investigación universitaria en América Latina, especialmente en cuanto a enfoques, prácticas, organización y difusión, que requieren decisiones tanto en la política científica nacional, como en la institucional.

El segundo ámbito de análisis de la internacionalización de la educación superior se centra en las universidades, como instituciones donde se expresan de manera explícita los dos enfoques de la internacionalización, como objetivo y como proceso.

La dimensión internacional ha sido una constante en el desarrollo universitario, con mayor o menor intensidad. La propia concepción de la universidad incluye esta dimensión y la cooperación internacional en América Latina ha jugado un importante papel, especialmente en la conformación de las comunidades académicas y el desarrollo de la investigación.

En general, la consideración institucional de la cooperación internacional en las universidades no ha estado a la altura de sus potencialidades. Es preciso señalar que hablar sobre las universidades latinoamericanas supone una gran simplificación, debido a la heterogeneidad existente entre ellas, incluyendo la consideración de la cooperación internacional. Una vez señalado este argumento preventivo, se observa que la cooperación ha solido ser reactiva, poco focalizada y en cierto sentido marginal en el conjunto de la gobernanza y las políticas institucionales. Han predominado modelos espontáneos de cooperación y las capacidades de gestión han sido limitadas. En una primera instancia la cooperación ha sido visualizada como un fin para la captación de financiación externa.

En los años 90 se empieza a vislumbrar una primera transición entre esta visión y otra, que contempla la cooperación internacional como un medio para el fortalecimiento institucional. Algunos responsables de relaciones internacionales y algunas asociaciones universitarias acompañaron este proceso de maduración sobre el papel de la cooperación. En esta visión se pretende crear y complementar capacidades mediante un uso más integrado de la cooperación internacional en los objetivos del desarrollo institucional.

Es en estas circunstancias cuando empieza a difundirse el concepto de internacionalización, inicialmente entre los responsables del ámbito internacional en las universidades. Se abre camino una segunda transición, la consideración de la cooperación internacional como un instrumento para la internacionalización de la universidad. Transición no exenta de dilemas que tienen que ver con las

culturas universitarias y con la dificultad de pasar del discurso oficial, que generaliza la internacionalización en los propósitos de la universidad, a la acción efectiva, que supone cambios en los entornos y en las prácticas académicas. Cambios culturales, en último término.

La interpretación del significado de la internacionalización en las universidades supone un primer dilema. Desde entenderla como una forma de redefinir la tradicional movilidad de estudiantes, hasta entenderla como un proceso transversal que abarca al conjunto de las funciones universitarias. Entre una y otra, se abre un gradiente con un amplio abanico de situaciones que requieren plantearse el por qué, el para qué, el cómo y el con qué transitar por un proceso endógeno de internacionalización, enfocado al desarrollo institucional.

En último término, se trata de abordar la internacionalización como un objetivo y de realizar un esfuerzo institucional para avanzar hacia una universidad internacionalizada, comprendiendo el carácter instrumental de este proceso y teniendo como meta el desarrollo institucional. Se trata de que los procesos de internacionalización se traduzcan en propiciar un entorno institucional donde la dimensión internacional esté incorporada en la cultura institucional, en contribuir a la formación de ciudadanos para desenvolverse con competencia profesional y responsabilidad ética y social en un contexto internacional e intercultural, en contribuir a mejorar los estándares, pertinencia, visibilidad e impacto de la investigación y en contribuir a mejorar la proyección y prestigio de la universidad.

Adicionalmente al dilema que supone la decisión institucional sobre la internacionalización de la universidad, existen otros que afectan a las políticas y la organización institucional. Quizá el principal dilema se refiere a las implicaciones que tiene evolucionar desde el enfoque tradicional de la dimensión internacional, caracterizado por poner el foco en las “actividades internacionales” como complemento al quehacer universitario, a pasar a poner el foco en la internacionalización como un proceso integrado en las funciones universitarias. Esta integración, junto al carácter transversal de la internacionalización, tiene implicaciones en las políticas institucionales, en el marco normativo, organizativo y de gestión en la universidad.

2. Políticas de fomento de internacionalización de la educación superior

Los procesos de internacionalización han tenido lugar tradicionalmente como consecuencia de la dinámica y trayectorias de las propias comunidades académicas y científicas, de maneras espontáneas o inducidas por las universidades a través de sus acuerdos y redes interinstitucionales, por convenios internacionales de los gobiernos y por organismos internacionales y agencias de cooperación.

En general, puede señalarse que la intensidad actual y características de la dimensión internacional, en la mayoría de las universidades, es fruto de las actividades internacionales llevadas a cabo a lo largo del tiempo, dentro de marcos formales e informales. Las Instituciones de educación superior han facilitado las actividades, pero en pocos casos las han promocionado a través de estrategias explícitas, asociadas al desarrollo institucional.

A su vez, los gobiernos de América Latina no se destacan por haber diseñado políticas para fomento de la internacionalización integradas en las de educación superior. Eventualmente, han financiado una canasta de instrumentos desarticulados para apoyar determinados tipos de actividades (formación, pasantías, asistencia a congresos, etc.)

Este esquema ha llegado posiblemente a un límite si se quiere avanzar en la internacionalización, considerada como un medio para el desarrollo de la educación superior y de la investigación universitaria. Se precisan políticas públicas activas de fomento de la internacionalización que supere el dominante enfoque blando de mero facilitador, para pasar a un enfoque estratégico. Esta evolución plantea interrogantes, tanto a las políticas nacionales como a las institucionales.

Con relación a las políticas nacionales, los enfoques del fomento de la internacionalización requieren decidir entre diferentes objetivos: fortalecer la educación superior en su conjunto y a las universidades en particular, promover la proyección internacional de la oferta universitaria y de la investigación, fomentar la atracción de estudiantes internacionales y mejorar la posición del país en los rankings internacionales. Estos objetivos suponen estrategias y líneas de acción específicas.

Estos y otros posibles objetivos requieren armonizar políticas e instrumentos de dos instancias del gobierno: el Ministerio de Educación, responsable de las políticas educativas y el Ministerio o el Organismo responsable de la política científica. En ambas instancias, el desafío que se plantea para el fomento de la internacionalización es incorporar la dimensión internacional como un componente intrínseco en las políticas de educación superior y en las de fomento y orientación de la investigación.

El fomento de la internacionalización en las políticas públicas de educación superior se puede vertebrar en torno a dos ejes: mejorar el entorno en el que se desenvuelve la educación superior para facilitar los procesos de internacionalización y fomentar los procesos de internacionalización en las universidades. La mejora del entorno contribuye a generar condiciones propicias para la internacionalización. Requiere analizar los problemas estructurales que dificultan los procesos de internacionalización y los aspectos normativos y reglamenta-

rios que interfieren con estos procesos. Algunos aspectos que afectan positivamente a los entornos tienen que ver con la legislación favorable hacia dobles titulaciones y colaboración internacional en programas educativos, un sistema de becas para estudiantes extranjeros y para facilitar la movilidad temporal de estudiantes, normativas y apoyos relacionados con incorporación de profesores extranjeros, esquema de incentivos y reconocimientos, política de visas, reconocimiento de títulos, valoración de la trayectoria internacional en evaluaciones y contrataciones, fomento de la participación de las universidades en cooperación internacional al desarrollo y marketing internacional de la oferta docente.

El segundo eje de la política pública de fomento de la internacionalización se puede centrar en el fomento de la internacionalización de las universidades. Se trata de facilitar y financiar los planes específicos de internacionalización, elaborados por las propias universidades a través de un Programa nacional de fomento de la internacionalización, abierto a la participación de las universidades. Las universidades deben tener margen de autonomía para definir una política de internacionalización con sentido propio y elaborar sus planes, integrando los diferentes tipos de actividades que sean necesarios con relación a los objetivos propuestos. La heterogeneidad institucional, la situación de partida de la intensidad de la internacionalización, los objetivos misionales y los planes de desarrollo institucional justifican un tratamiento diferenciado de las universidades con relación a su internacionalización. El papel de la política pública es evaluar la pertinencia y consistencia de las políticas y planes institucionales y acompañar y cofinanciar su implementación.

Con relación a la internacionalización de la I+D, las políticas científicas nacionales tienen el dilema de superar el enfoque tradicional de considerar la colaboración científica internacional como un ámbito diferenciado, con instrumentos autónomos. Se trata de integrar la dimensión internacional en el conjunto de componentes del sistema nacional de ciencia y tecnología y de los instrumentos de fomento de las actividades científicas. La expresión de esta evolución se traduce en incorporar temas de la agenda global en la agenda nacional de I+D, en contemplar la dimensión internacional en programas relacionados con la formación, pasantías y movilidad de los investigadores, así como en programas para la financiación de proyectos y redes de investigación, a través de la apertura de los programas nacionales de I+D a la participación de investigadores de otros países.

La diplomacia científica tiene también un papel importante en el fomento de la internacionalización de la I+D. Algunos aspectos de la diplomacia científica incluyen la apertura de nuevas vías para la colaboración científica bilateral y multilateral, inclusión de la cooperación científica en la agenda de relaciones internacionales, captación para el país de eventos científicos internacionales,

negociación de la participación en consorcios tecnológicos internacionales, negociación de transferencia de conocimientos y tecnología –como contrapartidas del comercio internacional y marketing de las capacidades científicas y tecnológicas del país– con el fin de mejorar la visibilidad y la atracción de investigadores e inversiones.

Las políticas nacionales de fomento de internacionalización de la educación superior se complementan con políticas institucionales de las universidades. El diseño de estas políticas plantea múltiples dilemas relacionados con las motivaciones institucionales, los condicionantes internos y externos, la determinación de objetivos, la elaboración de los planes de acción y las capacidades para su implementación.

La generalización de la internacionalización en la agenda de la educación superior, su creciente normativización en los procesos de acreditación y evaluación, junto al reconocimiento de su potencial como medio para el fortalecimiento y desarrollo institucional de las universidades, son los principales inductores del diseño de políticas institucionales. Las motivaciones para el diseño de políticas van a fundamentar los objetivos específicos de las mismas y las universidades tienen que responder inicialmente al por qué y para qué la internacionalización. No hay respuestas únicas a estas preguntas, como tampoco hay un modelo único de internacionalización.

El seguimiento de una moda, cumplir con exigencias administrativas, buen posicionamiento en los criterios e indicadores de los procesos de acreditación e incluso en los utilizados en determinados rankings nacionales e internacionales, proyección internacional de las capacidades docentes y de investigación, y la meta de avanzar hacia una universidad internacionalizada con sentido propio, son algunas respuestas para fundamentar una política de internacionalización. Cualquiera sea la motivación para la internacionalización hay que considerar una serie de condicionantes internos y externos que modulan, tanto los posibles objetivos como las posibilidades de acción.

Cuadro 1. Muestra algunos de los principales condicionamientos internos.

Cuadro 1. Condicionantes internos de la internacionalización de la universidad	
Funciones	Condicionantes
Entorno institucional	<p>Historia y trayectoria institucional Misión y visión Modelo de universidad Cultura institucional Normatividad Procesos internos de aseguramiento de la calidad Infraestructura Modelos y prácticas de la cooperación internacional Dominio de idiomas en la comunidad universitaria.</p>
Formación	<p>Formación, trayectoria y dedicación del profesorado Capital relacional del profesorado Receptividad al cambio de la comunidad docente Oferta docente Tipología de los programas Características del posgrado Contenidos curriculares Procesos educativos Flexibilidad de las carreras Perfil de la comunidad estudiantil.</p>
Investigación	<p>Características de la política científica institucional Peso de la investigación en la cultura institucional Vinculación de la investigación con el posgrado Formación, trayectoria y capital relacional de los investigadores Organización de la investigación Temáticas y enfoques de la investigación Fuentes y esquemas de financiación de la investigación Culturas de investigación y difusión de los resultados Vinculaciones del ámbito de la investigación.</p>

<p>Extensión, vinculación y Proyección</p>	<p>Reconocimiento y consideración externa de la universidad. Experiencias de vinculaciones internacionales Capital relacional institucional Capacidad de atracción de estudiantes y profesores, Proyección cultural Proyección externa de programas docentes y servicios Organización de eventos Cooperación al desarrollo Marketing institucional.</p>
---	---

El análisis de la intensidad y características de la dimensión internacional en cada uno de los condicionantes es una etapa necesaria para determinar posibles cuellos de botella y problemas estructurales en la universidad. Permite tener un diagnóstico inicial sobre la internacionalización de la institución y construir el escenario sobre el que definir la política, e incluso puede identificar acciones que deben acometerse previamente para facilitar el posterior avance en el proceso de internacionalización.

En universidades de mayor tamaño y en aquellas organizadas como una federación de facultades es conveniente realizar el análisis tanto a nivel global, para caracterizar el contexto institucional, como a nivel de facultades. La política de internacionalización puede centrarse teniendo la facultad como locus de acción. En la práctica es frecuente encontrar diferentes intensidades de internacionalización y diferentes condicionantes en las facultades que forman parte de una universidad.

En cuanto a condicionamientos externos, el principal suele ser el peso, enfoque, esquema de instrumentos y naturaleza de los indicadores en las políticas nacionales de fomento de la internacionalización de la educación superior, si es que existe una política explícita o en la legislación sobre universidades, en la medida en que la dimensión internacional sea considerada. En el ámbito de la I+D, las políticas científicas nacionales son fuertes condicionantes de la investigación universitaria, por la dependencia de las prioridades y especialmente de la financiación nacional.

Una vez definido el propósito de la política para la internacionalización y conocida la intensidad y características de la dimensión internacional, el dilema que se plantea es la definición de los objetivos concretos. Se trata de identificar objetivos dentro de un amplio menú, ya que el impacto de la dimensión internacional puede afectar a prácticamente todos los componentes y funciones de una universidad.

Una primera decisión tiene que ver con el ámbito sobre el que se quiere avanzar en la internacionalización. Los cuatro ámbitos de intervención, desde una política institucional son: el entorno y las funciones de formación; investigación y extensión; vinculación; y, proyección. Cada uno de estos ámbitos y algunos que afectan a varias funciones, como el posgrado, ofrecen múltiples objetivos para su internacionalización. Objetivos que se refieren tanto a aspectos específicos, como aumentar el capital relacional internacional de docentes e investigadores o la proyección internacional de la oferta docente, como al locus de la intervención, como una carrera, un departamento, una facultad o el conjunto de la universidad. El conjunto de objetivos marca la especificidad de la política institucional para la internacionalización con sentido propio.

El paso siguiente, elaboración de un plan de acción, plantea dilemas relacionados con el diseño realista y viable del mismo en función de la situación de partida, los condicionamientos analizados, necesidad de consenso y compromiso de las comunidades universitarias implicadas, capacidades de absorción de potenciales resultados de la internacionalización y capacidades financieras y de gestión existentes.

No se plantea en este artículo entrar en el detalle de las posibles actividades que se pueden contemplar en un plan de acción para la internacionalización.

Los objetivos marcados orientarán las acciones a desarrollar. Sólo como ejemplo, de actividades en relación con el entorno institucional, se puede señalar la adecuación de la normatividad para favorecer la internacionalización y la creación de espacios y actividades internacionales en el campus. En el ámbito de la formación, la internacionalización de los currículum, puesta en marcha de programas docentes colaborativos internacionales y fortalecimiento de un centro de idiomas. En el ámbito de la investigación, incremento del capital relacional internacional de los investigadores y creación de redes internacionales de apoyo en determinadas temáticas de investigación. La extensión cultural en el exterior, participación activa en organizaciones internacionales y el marketing internacional de la universidad, en el ámbito de la extensión, vinculación y proyección.

Un instrumento fundamental en numerosos procesos de internacionalización es la cooperación internacional. Su papel es menos importante en los ámbitos del entorno institucional y de la extensión, vinculación y proyección, donde las acciones son mayoritariamente desarrolladas individualmente por la universidad. En el ámbito de la formación, la cooperación es relevante para desarrollar los programas colaborativos y en ciertos aspectos de la internacionalización de los currículos. La cooperación, en el ámbito de la investigación, es fundamental; considerando el papel actual de la dimensión internacional en los modos de producción de conocimiento y organización de los sistemas científicos.

El enfoque de la cooperación internacional como instrumento para la internacionalización plantea desafíos relacionados con la orientación estratégica de la misma y los criterios que facilitan la eficacia de la cooperación, como la existencia de objetivos compartidos bien definidos, complementariedad y adecuación de los socios a los objetivos que se persiguen, reconocimiento, confianza mutua y transparencia, adecuado nivel de simetría entre los socios y el manejo de los liderazgos. Estos criterios valorizan la selección de los socios, los procesos de negociación, disponibilidad de contrapartidas y garantías del beneficio mutuo.

La implementación del plan de acción para la internacionalización requiere capacidades de gestión y financiación. Las dimensiones de las mismas dependen de la envergadura y complejidad del plan. El modelo de gestión puede ser variable, si bien un modelo descentralizado parece más indicado si incluye acciones en diferentes ámbitos universitarios, considerando el carácter instrumental de la internacionalización y su necesaria articulación con las políticas de desarrollo en cada uno de los ámbitos. El responsable de internacionalización en la universidad puede llevar a cabo la coordinación general de la implementación del plan y la gestión de algún aspecto concreto del mismo. Complementariamente, los responsables de los diferentes ámbitos universitarios deben asumir el liderazgo y empoderarse de los procesos de internacionalización y llevar a cabo la gestión de las actividades que corresponden a sus ámbitos de responsabilidad. Este esquema parece más conveniente cuando el locus de la internacionalización es, por ejemplo, una facultad, donde el decano debe empoderarse del plan. En este escenario, las oficinas de relaciones o cooperación internacional pasan a tener un papel instrumental de acompañamiento y apoyo a los procesos de internacionalización que se lleven a cabo.

El proceso de implementación plantea otros dilemas en relación a la financiación, a saber: los procesos de internacionalización requieren recursos financieros propios y su disponibilidad constituye una barrera a la amplitud de los planes pues, si bien la captación de recursos externos puede figurar como un objetivo de la internacionalización, la necesidad de desarrollar actividades propias, contribuir a contraprestaciones y cofinanciaciones, cada vez más frecuentes en los esquemas de cooperación, disponer de financiación semilla o financiar experiencias piloto, requieren disponer de un presupuesto específico.

La opción de poder optar a recursos de un programa nacional de fomento de la internacionalización de las universidades, como se ha indicado anteriormente, constituye un escenario necesario para poder diseñar políticas y planes institucionales más ambiciosos y con mayores impactos.

La elaboración de planes para el fomento de la internacionalización se justifica dentro de la evolución gradual de la institución, hasta que la dimensión internacional esté plenamente integrada en las funciones universitarias y se

convierta en una cultura institucional, como ocurre en las universidades con mayor desarrollo.

Las políticas institucionales de internacionalización deben contemplar esquemas de evaluación e identificación de resultados e impactos. La socialización de los logros entre la comunidad universitaria constituye un elemento catalizador del cambio cultural que supone avanzar hacia una universidad internacionalizada. No hay que minusvalorar los factores que pueden dificultar este proceso, como la cultura institucional dominante y la resistencia al cambio, el predominio de otras prioridades, la débil percepción de los beneficios de la internacionalización, el menor interés de la comunidad académica, la ausencia de liderazgos y la debilidad o discontinuidad del apoyo de las autoridades universitarias.

3. Relaciones entre internacionalización y calidad de la educación superior

La relación entre la calidad de la educación superior y la internacionalización está presente en la mayoría de los discursos y de la literatura relacionada con estos temas. Unos y otros dan frecuentemente por cierto el papel de la internacionalización en la mejora de la calidad. Sin embargo, las relaciones entre calidad e internacionalización son complejas, no son tan claras y plantean diversos retos.

Dichos retos se relacionan con las múltiples manifestaciones de la internacionalización y con el carácter multidimensional y relativo de la calidad. Carácter que se expresa en sus múltiples enfoques, componentes, métricas y contextos, que convierten a la calidad en un concepto "líquido".

En este artículo, se entiende la calidad, de acuerdo con una interpretación de la definición de CINDA: el grado de ajuste entre las políticas, acciones y resultados con los objetivos y propósitos nacionales o institucionales.

Diferentes dilemas se plantean cuando se analizan las relaciones entre internacionalización y calidad desde cuatro perspectivas:

1. contribución de la internacionalización a la calidad, en el ámbito de la educación superior ;
2. calidad de los planes y procesos de internacionalización de las universidades ;
3. relación entre el grado de internacionalización de las universidades y su calidad institucional ;

4. consideración de la internacionalización en los procesos de acreditación.

La perspectiva de la contribución de la internacionalización a la calidad de la educación superior está condicionada por los objetivos y modelos de educación superior, incluyendo el sistema de valores que estén establecidos a nivel nacional. Estos objetivos y modelos son los referentes de la calidad en un sistema de educación superior determinado. Considerando que la calidad está asociada al cumplimiento de los objetivos y al desarrollo de estos modelos, en la medida en que los procesos de internacionalización, en sus diferentes expresiones, contribuyan al cumplimiento de los objetivos y fortalezcan los modelos educativos, será más fácil constatar el papel e influencia de la internacionalización en la calidad. Posiblemente esta constatación es más difícil a nivel macro, donde la internacionalización puede tener un efecto indirecto. En estas circunstancias, la valoración de la contribución de la internacionalización a la calidad suele basarse más en apreciaciones y convicciones que en datos empíricos. Como señala la Organización holandesa para la cooperación internacional en educación superior (NUFFIC), las pruebas sobre la relación entre internacionalización y calidad son limitadas.

A nivel micro, considerando objetivos nacionales más específicos, la influencia de los resultados de las políticas e instrumentos de fomento de la internacionalización en el logro de los objetivos, puede identificarse mejor y, en consecuencia, su relación con la calidad. Este puede ser el caso de objetivos como la apertura del sistema de educación superior al ámbito internacional, formación intercultural de los estudiantes, actualización de la formación de los profesores, fortalecimiento de la trayectoria de los investigadores, diversificación y fortalecimiento de la oferta de posgrado, aumento de su visibilidad y mejora de los entornos para las vinculaciones y colaboraciones. Políticas de fomento de la internacionalización en estos ejemplos tienen un espacio propicio para contribuir a conseguir los objetivos nacionales propuestos y constituir uno de los factores de calidad más o menos determinante.

La segunda perspectiva de análisis de las relaciones entre internacionalización y calidad se refiere a la calidad de los procesos mismos de internacionalización, principalmente a través de las políticas y planes institucionales de internacionalización. El marco de referencia de la calidad en estos casos debe ser el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), y la calidad de los procesos de internacionalización estará relacionada con su contribución a los objetivos de estos planes institucionales.

En el conjunto de las universidades pueden encontrarse cuatro escenarios en relación al peso de la internacionalización en los PDI. Los escenarios se caracterizan porque el PDI no incluya la internacionalización entre los objetivos de

desarrollo institucional, que incluya la internacionalización como un objetivo genérico sin mayor concreción, que incluya algún objetivo específico, como la movilidad internacional de los estudiantes o la internacionalización del posgrado, o que incluya explícitamente el objetivo de convertirse en una universidad internacionalizada. Estos escenarios señalan diferentes referentes para la evaluación de la calidad de los procesos de internacionalización que se lleven a cabo.

En los dos primeros escenarios, todavía frecuentes en las universidades, las actividades internacionales que se realizan suelen ser puntuales y siguiendo un patrón espontáneo. Se trata de iniciativas propias de docentes e investigadores dentro de marcos informales o en el marco de convenios interinstitucionales o de programas u organizaciones externas. Las actividades internacionales contribuyen al incremento de la dimensión internacional en la universidad, pero al no tener un referente claro y realizarse de manera autónoma, es difícil valorar sus efectos sobre la calidad.

Cuando el PDI contempla uno o varios objetivos para la internacionalización de alguna función, componente o proceso universitario, el referente es este objetivo y los niveles de análisis incluyen los actores, los recursos y las actividades como input y los resultados como output. El nivel de calidad de los procesos de internacionalización estará asociado al nivel de los objetivos conseguidos y eventualmente, a externalidades e impactos intangibles que hayan podido producirse.

En el caso de universidades que se plantean avanzar hacia una universidad internacionalizada, el plan de internacionalización puede contemplar diferentes objetivos y ámbitos de intervención. Los referentes de calidad serán el conjunto de objetivos y metas. La calidad del plan y de los procesos de internacionalización que se lleven a cabo en los distintos ámbitos, estará relacionada con la consecución del perfil de internacionalización de la universidad definida en el plan. El perfil de internacionalización lo puede definir la propia universidad considerando sus objetivos misionales, condicionantes y posibilidades, es decir definiendo un perfil propio. Alternativamente, puede definir el perfil en función de los indicadores que definen la intensidad y características de la internacionalización de universidades que se consideren como una referencia, o incluso condicionarlo a los criterios de ciertos rankings en los que se quiera mejorar su posición.

Los diferentes escenarios muestran la relatividad del concepto de calidad y los dilemas que se plantean cuando se relaciona con los procesos universitarios que tienen una dimensión internacional.

La tercera perspectiva de análisis se refiere a la relación entre el grado de internacionalización de las universidades y su calidad institucional. Este es un tema central en el análisis de las relaciones entre internacionalización y calidad. ¿En qué medida el grado de internacionalización mejora la calidad de una universidad? Esta pregunta no tiene una respuesta unívoca. Depende de los referentes de la calidad y de las características de la internacionalización.

Es cierto que se suele reconocer a las universidades con un alto grado de internacionalización como universidades de calidad. En estos casos, la internacionalización es el resultado de un proceso continuado que ha desembocado en incorporar la dimensión internacional en su cultura institucional. Éste todavía no es el caso en la mayoría de las universidades de América Latina, pues se encuentran en una etapa donde los procesos de internacionalización podrán afectar a su calidad institucional en la medida en que estén alineados con otros procesos institucionales y se superen posibles problemas estructurales. La contribución a la calidad puede ser más inmediata en esta etapa, si los procesos de internacionalización se centran en ámbitos de la universidad que estén más maduros, para que los resultados de estos procesos se absorban y puedan producir mejoras cualitativas.

Ciertas organizaciones internacionales ofrecen servicios de evaluación de la internacionalización de las universidades utilizando indicadores cualitativos y cuantitativos y otras organizaciones realizan rankings de universidades que introducen indicadores de internacionalización. La estandarización de criterios e indicadores puede ser un riesgo en la medida en que puede identificarse la internacionalización institucional necesariamente con estos criterios e indicadores. Esta identificación interfiere con la especificidad que supone la internacionalización con sentido propio, más apropiada desde el punto de vista del desarrollo institucional.

La cuarta perspectiva se centra en la consideración de la internacionalización en los procesos de aseguramiento de la calidad y de acreditación. En la actualidad se está generalizando en las Agencias u organizaciones que se encargan de estas tareas la inclusión de la dimensión internacional en los criterios de evaluación.

La disyuntiva es si la internacionalización se puede considerar un factor directo de calidad o más bien es una característica transversal que, potencialmente, puede contribuir a la calidad de las funciones universitarias y ser en consecuencia, un factor indirecto de calidad.

Se puede plantear que la intensidad de la internacionalización no es por sí misma un factor de calidad si no se expresa a través de las funciones sustantivas de la universidad, contribuyendo de manera comprobable y

y significativa a las mismas, porque es evidente que existen algunos componentes críticos de la dimensión internacional que pueden afectar a la calidad. Su valoración debería realizarse en el contexto del entorno y cultura institucional, la comunidad docente y estudiantil, los procesos docentes, la investigación, la extensión y la proyección universitaria. El dilema es definir los componentes críticos en cada ámbito y contexto.

Considerando los diferentes perfiles de internacionalización de las universidades, la normativización en los procedimientos de acreditación, en los indicadores y estándares puede ser inapropiada. Existe el riesgo de caer en la arbitrariedad, además de introducir rigidez en los procesos de evaluación y condicionar patrones de internacionalización, sustituyendo las políticas institucionales de internacionalización por una familia homogénea de indicadores.

Otros dilemas, que se plantean en los procesos de evaluación, se relacionan con la utilización de criterios cuantitativos y cualitativos por parte de los correspondientes comités de evaluación. Los criterios cuantitativos facilitan los procesos al aplicar indicadores y comparar con estándares establecidos, pero tienen poca flexibilidad para poner en contexto la valoración y dificultan la evaluación de procesos, dando lugar a evaluaciones de menor calidad, por la dificultad de fundamentar recomendaciones para mejorar la calidad, más allá de mejorar los indicadores. Por su parte, los criterios cualitativos tornan más complejos los procesos de evaluación, pero tienen mayor flexibilidad para poner en contexto la valoración. Reconocen mejor la especificidad de cada institución y ofrecen mayor facilidad para la evaluación de procesos versus resultados, aspecto importante en la mayoría de las universidades, para las que la idoneidad de los procesos es un factor crítico en la internacionalización. Además, los criterios cualitativos permiten una mayor calidad de la evaluación al poder justificar mejor las recomendaciones para la mejora de la calidad.

REFERENCIAS

- **Aerden, A. (2014).** A guide to assessing the quality of Internationalisation. European Consortium for accreditation of higher education, Bruselas, Bélgica
- **De Wit, H., Jaramillo, I., Gacel-Avila, J., Knight, J (2005).** Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional. Banco Mundial, Washington, USA
- **Helms, R.M., Rumbley, L.E., Brajkovic, L. and Mihut, G. (2015).** Internalizing Higher Education Worldwide: National policies and programs. American Council on Education. Washington D.C., USA
- **Hudzic, J. K. (2011).** Comprehensive internationalization: from Concept to Action, Association of International Educators, Washington D.C., USA
- **Jones, E., Beelen, J., Coelen, R., de Wit, H (Editors) (2016).** Global and Local Internationalisation. Sense Publishers, Dordrecht, Holanda
- **Knight, J. (2004).** Internationalization Remodelled Definitions, Approaches and Rationales. Journal for Studies in International Education, Vol. 8 (1): 5 – 31
- **Lemaitre, M.J. y Zenteno, M.E. (2012).** Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. CINDA. Santiago, Chile.
- **National Science Board. (2016).** Science & Engineering Indicators 2016 . National Science Foundation. Arlington, USA
- **Sebastián, J. (2004).** Cooperación e Internacionalización de las Universidades. Editorial Biblos, Buenos Aires. Argentina.
- **Sebastián, J. (2011).** Dimensiones y métrica de la internacionalización de las universidades. Universidades (51), 3-16.

- **The Royal Society. (2011).** Knowledge, Networks and Nations: Global scientific collaboration in the 21st century. The Royal Society. Londres. UK
- **UNESCO (2012).** Global Education Digest. Paris, Francia

:: **Jesús Sebastián**

Doctor en Ciencias Biológicas por la Universidad Complutense de Madrid e Investigador Científico del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) (Jubilado en 2011). Ha sido Investigador Asociado en las Universidades de Wisconsin y Brandeis (1970- 1973). Profesor de bioquímica y biología molecular en la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Madrid (1974 – 1983) Vicepresidente de Política Científica del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (1983-88). Subdirector General de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) (1989-92). Secretario General del Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED) (1989-96). De 1997 a 2011 fue investigador científico en el Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología del CSIC donde ha desarrollado actividades de docencia, investigación y asesoría internacional en políticas y gestión de la I+D y de la cooperación internacional. De 2005 a 2011 ha coordinado la Red CTI/CSIC de “Estudios políticos, económicos y sociales sobre la ciencia, la tecnología y la innovación”. De 2008 a 2012 ha sido miembro del “Expert Advisory Group on International Cooperation” de la Comisión Europea. Profesor en programas de doctorado y maestría en España y en América Latina.

Correo electrónico: jesussebastianaudi-na@gmail.com

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

1. Enfoque temático y alcance

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una revista científica, semestral, arbitrada e indexada, cuyo objetivo es difundir resultados de investigación; identificar brechas de conocimiento y desarrollar tendencias temáticas; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; disseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas públicas sobre Educación Superior; facilitar y estimular en el escenario académico internacional la discusión compleja, transdisciplinaria y de alto impacto social para el desarrollo efectivo de la sociedad, promueve el intercambio de ideas, de experiencias y el debate crítico; busca estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación en la educación superior. Su objetivo misional es constituirse en una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en América Latina y el Caribe.

En la conmemoración del 25.º aniversario de Educación Superior y Sociedad (ESS), nos proponemos realizar una colección editorial, que aborde temas de investigación con resultados epistémicos y metodológicos que inicien la discusión continental sobre temas como aseguramiento de la calidad, responsabilidad social, diversidad cultural, internacionalización del espacio de la educación superior, investigación, conocimiento y desarrollo. Estas tendencias temáticas serán el contexto de la Conferencia Regional de Educación Superior, a celebrarse en junio de 2018, en Córdoba, Argentina (CRES 2018).

2. Cobertura Temática

Educación Superior y Sociedad (ESS), es una revista de ciencias sociales, especializada en temas relacionados con la educación superior en América Latina y el Caribe, con énfasis en:

- Aseguramiento de la calidad de la educación
- Pertinencia y responsabilidad social
- Diversidad cultural e interculturalidad
- Integración regional e internacionalización
- Investigación y producción de conocimiento
- Contexto global y regional de la educación superior

Educación Superior y Sociedad está dirigida a la comunidad académica universitaria de la región y del mundo. A Investigadores de las ciencias sociales, a estudiantes universitarios de la región y del mundo, al público en general interesado en temas de reflexión y análisis sobre la educación superior

3. Forma y preparación de manuscritos

3.1. El artículo debe contener información sobre:

- a) Título
- b) Nombre completo de autor o autora
- c) Resumen curricular (en instituciones, área docente, de investigación, título y fuente de las publicaciones anteriores (de haberlas). El tipo de letra o fuente a usar: Times New Roman 12 (excepto en el título principal del trabajo, el cual deberá ir en tamaño 16).

3.2. El interlineado será de 1.5 cm (excepto en el resumen, en donde el contenido de este deberá llevar un interlineado de 1 cm).

3.3. Entre párrafo y párrafo no deberá existir espacio libre.

3.4. El primer renglón de todo párrafo deberá llevar sangría de 0,7 cm, de esta manera se diferenciarán los párrafos sin la necesidad de dejar un espacio libre.

3.5. El trabajo debe poseer título y resumen en español e inglés. Este resumen debe tener una extensión de una cuartilla o entre 100 y 150 palabras y especificar: propósito, teoría, metodología, resultados y conclusiones. Al final, deben ubicarse tres palabras clave o descriptores.

3.6. Deben enviarse en formato digital Word 2007. La extensión de los artículos deberá estar comprendida entre 15 y 20 cuartillas incluyendo bibliografía.

4. Estructura del texto

En una parte introductoria debe especificarse el propósito del artículo; en la sección correspondiente al desarrollo se debe distinguir la base teórica y metodológica; y las conclusiones sólo podrán ser derivadas de los argumentos manejados en el cuerpo del trabajo.

5. Cita textual

Si es de menos de 40 palabras, se coloca dentro del texto entre comillas, al finalizar la cita se coloca la referencia entre paréntesis de autor, año y número de página. Si la cita es de más de 40 palabras se coloca en un bloque de texto separado, sin comillas, con sangría izquierda de 2,54 cm, 1.5 de interlineado. La referencia se coloca al finalizar la cita entre paréntesis. Las referencias a la fuente contienen el apellido del autor, seguido entre paréntesis por el año de publicación, luego p. y el número de página. Por ejemplo: Hernández (1958, p. 20).

6. Lista de referencias

Se coloca al final del texto, con el siguiente subtítulo, en negritas y al margen izquierdo: **Referencias**

Cada registro se transcribe a un espacio, con sangría francesa. Entre un registro y otro se asigna espacio y medio. Debe seguirse el sistema APA 2017.

7. Arbitraje

Los trabajos serán arbitrados en Comité de Lectura, contando con aprobación del Coordinador Temático.

8. Dibujos, gráficos, fotos y diagramas

Deben estar ubicados dentro del texto, en el lugar que les corresponda