

1. Internacionalización inclusiva en América Latina y el Caribe. Desafíos y factibilidad

Inclusive internationalization in Latin America and the Caribbean.
Challenges and feasibility

Jocelyne Gacel-Ávila *  

* Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México

RESUMEN

La pandemia ha sido un “punto de inflexión con importantes efectos para el futuro de la internacionalización, convirtiéndose en una oportunidad para reexaminar sus valores, objetivos, estrategias y prioridades”. Las formas actuales de internacionalización deben ser reevaluadas para reafirmar los valores y principios del aprendizaje intercultural, la cooperación interinstitucional basada en el beneficio y respeto mutuo, la solidaridad y asimismo el acceso a sus beneficios debe aumentar drásticamente (UNESCO-IESALC, 2021, p.46). En esta perspectiva, el artículo analiza de manera crítica y comparada el estado actual de la internacionalización de la educación superior en la región, basado en los principales hallazgos de las más recientes encuestas realizadas en la región y el mundo. La discusión se centra en las características de la región, con el propósito de determinar la factibilidad de transitar, en un contexto pos-pandémico, de una internacionalización centrada en la movilidad, hacia un enfoque inclusivo que beneficie a un mayor número de estudiantes y actores sociales, como lo proponen los conceptos de la internacionalización de la educación superior para la sociedad y de internacionalización en casa. El trabajo muestra que esta transformación podría ser altamente compleja para la región, debido a que antes de la pandemia, su proceso de internacionalización carecía de consolidación e institucionalización; dos aspectos fundamentales para lograr este cambio.

Palabras clave: Internacionalización inclusiva; internacionalización de la educación superior para la sociedad; América Latina y el Caribe; COVID-19

Inclusive internationalization in Latin America and the Caribbean. Challenges and feasibility

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has been a “turning point with important effects for the future of internationalization, becoming an opportunity to re-examine its values, objectives, strategies and priorities”. The current forms of internationalization must be questioned to reaffirm the values and principles of intercultural learning, inter-institutional cooperation based on mutual benefit and respect, solidarity and furthermore access to its benefits must dramatically increase (UNESCO-IESALC, 2021, p.46). In this perspective, the article critically analyzes and compares the current state of internationalization of higher education in the region, based on the main findings of the most recent surveys carried out in the region and the world. The discussion focuses on the characteristics of the region, in order to determine the feasibility of moving, in a post-pandemic context, from an internationalization focused on mobility, towards an inclusive approach that benefits a greater number of students and social stakeholders, as proposed by the concepts of Internationalization of Higher Education for Society (IHES) and internationalization at home. The article shows that this desirable transformation could be highly complex for the region due to the lack of consolidation and institutionalization of its internationalization process before the pandemic; two key aspects to achieve this conversion.

Keywords: Inclusive internationalization; Internationalization of Higher Education for society; Latin America and the Caribbean; COVID-19

A internacionalização inclusiva na América Latina e no Caribe. Desafios e viabilidade

RESUMO

A pandemia COVID-19 foi um “ponto de inflexão com importantes efeitos para o futuro da internacionalização, tornando-se uma oportunidade para reexaminar seus valores, objetivos, estratégias e prioridades”. As formas atuais de internacionalização devem ser reavaliadas para reafirmar os valores e princípios da aprendizagem intercultural, a cooperação interinstitucional baseada no benefício e respeito mútuos, a solidariedade e também o acesso a seus benefícios deve aumentar drasticamente (UNESCO-IESALC, 2021, p.46). Nesta perspectiva, o artigo analisa e compara desde uma abordagem crítica o estado atual da internacionalização do ensino superior na região, com base nos principais resultados das pesquisas mais recentes realizadas na

região e no mundo. A discussão é centrada nas características da região, de forma a determinar a viabilidade de passar, num contexto pós-pandémico, de uma internacionalização centrada na mobilidade, para uma abordagem inclusiva que beneficie um maior número de alunos e atores sociais, como propõem os conceitos de internacionalização do ensino superior para a sociedade e internacionalização em casa. O artigo mostra que essa transformação pode ser altamente complexa para a região, devido à falta de consolidação e institucionalização do processo de internacionalização antes da pandemia.

Palavras-chave: Internacionalização inclusiva; Internacionalização do ensino superior para a sociedade; América Latina e Caribe; COVID-19

L'internationalisation inclusive en Amérique latine et dans les Caraïbes. Défis et faisabilité

RÉSUMÉ

La pandémie de COVID-19 a été un "tournant avec des effets importants pour l'avenir de l'internationalisation, devenant l'occasion de réexaminer ses valeurs, ses objectifs, ses stratégies et ses priorités". Les formes actuelles d'internationalisation doivent être réévaluées pour réaffirmer les valeurs et les principes de l'apprentissage interculturel, la coopération interinstitutionnelle basée sur le bénéfice et le respect mutuels, la solidarité et l'accès à ses bénéfices doit aussi augmenter de manière significative (UNESCO-IESALC, 2021, p.46). Dans cette perspective, l'article analyse et compare de façon critique, l'état actuel de l'internationalisation de l'enseignement supérieur de la région, sur la base des principaux résultats des études les plus récentes menées dans la région et dans le monde. La discussion porte sur les caractéristiques de la région, afin de déterminer la faisabilité de passer, dans un contexte post-pandémique, d'une internationalisation centrée sur la mobilité à une approche inclusive qui profiterait à un plus grand nombre d'étudiants et d'acteurs sociaux, tel que le proposent les concepts d'Internationalisation de l'Enseignement Supérieur pour la Société (IHES) et de l'internationalisation à la maison. L'article montre que cette transformation pourrait revêtir un très haut niveau de difficulté pour la région, en raison que, bien avant la pandémie, son processus d'internationalisation manquait de consolidation et d'institutionnalisation, deux aspects fondamentaux pour réussir cette mutation.

Mots clés : Internationalisation inclusive ; l'internationalisation de l'enseignement supérieur pour la société ; Amérique latine et Caraïbes ; COVID-19

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19 ha tenido un inesperado y profundo impacto en el proceso de internacionalización de la educación superior (ES), cuya primera consecuencia fue la suspensión de los programas de movilidad para estudiantes y académicos. Como consecuencia, las instituciones de educación superior (IES) de alrededor del mundo se han visto forzadas a repensar sus estrategias de internacionalización. Entre otras cosas, se habla de transitar hacia un enfoque basado en el concepto de Internacionalización de la Educación Superior para la Sociedad (IHES, por sus siglas en inglés), lo cual implica “una transición hacia actividades internacionales e interculturales más inclusivas y requiere pasar de un enfoque centrado en la movilidad a uno más comprensivo que incluya las dimensiones de internacionalización en casa (IaH) e internacionalización del currículo (IoC)” (Brandenburg et al., 2020, p.21).

En la actualidad, no se disponen de estudios sobre la situación particular de América Latina y el Caribe (ALC) para conocer en qué medida las IES están ajustando sus estrategias de internacionalización a la nueva realidad global. Por ello, es importante reflexionar sobre la factibilidad y la capacidad de ALC de ajustar sus prácticas a estas nuevas tendencias de la internacionalización como resultado de la pandemia. Si bien una internacionalización más inclusiva, que beneficie a un mayor número de estudiantes, es altamente deseable para la región, su implementación podría presentar retos importantes para las instituciones. Las IES mejor preparadas para lograr esta transformación serían las que habían alcanzado antes de la pandemia un nivel de internacionalización institucionalizado y sistémico, llamado proceso de internacionalización comprensiva (IC) o integral. Las IES cuyo proceso era todavía marginal, centrado principalmente en acciones individuales y en la movilidad física, podrían enfrentar un mayor grado de dificultad para lograr esta transformación. Pues las estrategias de internacionalización en casa y del currículo, son de lejos las más complejas de implementar tanto a nivel académico como administrativo (Gacel-Ávila, 2012). Estas requieren de un contexto institucional propicio, un fuerte liderazgo y bases de operación precisa y altamente eficiente para su éxito y sostenibilidad.

Por lo anterior, el presente trabajo pretende revisar el nivel actual de desarrollo que guarda el proceso de internacionalización en ALC desde una perspectiva regional, global y comparada, tomando como base los principales hallazgos

de la II Encuesta Regional sobre Internacionalización de la Educación Terciaria en América Latina y el Caribe, realizada en 2021, por el Observatorio Regional de Internacionalización y Redes de Educación Terciaria en ALC (OBIRET) (Gacel-Ávila & Vázquez-Niño, 2021). Asimismo, para enriquecer el análisis se integra una perspectiva global y comparada utilizando datos de estudios, tales como los de la 5ª Encuesta Global de la Asociación Internacional de Universidades (Marinoni, 2019), y los del Consejo Británico (CB) sobre las tendencias globales de la internacionalización de la educación superior (Ilieva & Peak, 2016; Ilieva et al., 2017; Usher et al., 2019).

2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO Y MARCO CONCEPTUAL

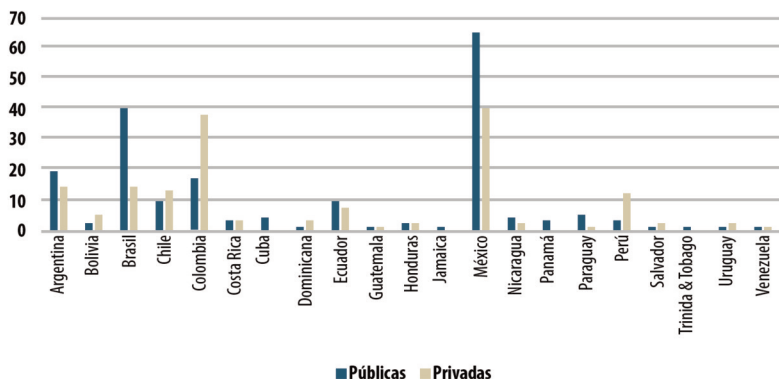
2.1. Universo y muestra

La II Encuesta OBIRET (Gacel-Ávila & Vázquez-Niño, 2021) se realizó mediante un cuestionario construido alrededor de 101 preguntas orientadas a obtener información sobre las particularidades del proceso de internacionalización de las instituciones de educación terciaria (IET) de América Latina y el Caribe. Dichas preguntas se elaboraron con base en el concepto de internacionalización comprehensiva (IC) y los aspectos claves que su implementación debe incluir para que sea un proceso viable y exitoso. Para llevar a cabo la recolección de datos, se contactaron a 1800 responsables de la internacionalización en IET de la región a través de un envío masivo de correos electrónicos dirigidos a IET y asociaciones de educación superior internacional. Asimismo, se utilizaron redes sociales como Facebook y Twitter para difundir la invitación. Se recibió un total de 354 respuestas, en comparación con las 319 instituciones que respondieron a la 5ª Encuesta Global de la International Association of Universities (IAU) (Marinoni, 2019), lo que se considera una tasa de respuesta válida para la región. El 55% de las respuestas se obtuvo de parte del sector público, y el 45% del privado (ver figura 1).

2.2. Preguntas de investigación

El presente análisis pretende responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el estado de avance del proceso de internacionalización en las IET de ALC según los parámetros del concepto de internacionalización comprehensiva?

Figura 1. Número de instituciones participantes por país y tipo de institución

Fuente: Elaborado con datos de la II Encuesta OBIRET (Gacel-Ávila & Vázquez-Niño, 2021).

2. ¿Cuál es la factibilidad que el actual proceso de internacionalización de la ET en ALC pueda transitar hacia un enfoque más inclusivo y solidario que beneficie a un mayor número de estudiantes y actores sociales, tal como lo proponen los conceptos de internacionalización de la educación superior para la sociedad y de la internacionalización en casa?

Nuestra hipótesis es que esta transformación podría ser altamente compleja para la región debido a que antes de la pandemia el proceso de internacionalización de ALC carecía de consolidación e institucionalización, siendo estos dos aspectos clave para lograr este cambio.

2.3. Marco conceptual

El marco conceptual del presente análisis toma como referencia a la Internacionalización de la Educación Superior para la Sociedad (IHES, por sus siglas en inglés), la cual se define como:

El proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural y global en los propósitos, funciones y provisión de la educación terciaria, buscando incrementar la calidad de la educación y de la investigación para todos los estudiantes y el perso-

nal de las instituciones de educación superior, con la finalidad de hacer una contribución significativa a la sociedad (de Wit et al., 2015, p.29).

Sin embargo, para que dicho concepto no se quede en una simple declaración, y para que pueda hacerse realidad, se requiere establecer a nivel institucional estrategias de implementación que se basen en un proceso de internacionalización comprehensiva (IC) o integral, el cual se define como:

Un compromiso, confirmado a través de la acción, de integrar las perspectivas internacionales y comparativas en la enseñanza, la investigación y los servicios de la educación superior. Esta moldea el ethos y los valores institucionales, y llega a todos los ámbitos de la institución. Es esencial que esta sea ampliamente aceptada y difundida a dentro de la institución por los líderes, los directivos, la administración, el cuerpo profesoral, los estudiantes, y todas las unidades de servicio y apoyo académicos. Esta es un imperativo institucional, y no una posibilidad deseada. (Hudzik, 2011, p.6)

Con la definición de Hudzik (2011) se entiende que, si bien el fenómeno de la internacionalización no es un hecho nuevo, la diferencia con el concepto actual es su escala y alcance, los resultados esperados y la transformación institucional.

Por ello, Hudzik (2011) subraya que para una “iniciación e implementación exitosa de un proceso de IC” (p.24) se requiere reunir varios aspectos, tales como: a) un fuerte liderazgo y compromiso de parte de las autoridades institucionales hacia la internacionalización, como medio para alcanzar un mundo mejor, más solidario y equitativo; b) un amplio consenso al interior de la institución; c) políticas de internacionalización explícitas; d) planeación a largo plazo y planes operativos acordes; e) un liderazgo colaborativo y coordinado por una oficina de internacionalización altamente profesionalizada y eficiente; f) una estructura financiera a la altura de las metas establecidas; g) una política de recursos humanos promoviendo la dimensión internacional del perfil de los docentes y de los investigadores; h) una política de internacionalización del currículo con estrategias claras, bien definidas y reflejadas en la estructura y flexibilidad curricular; en el diseño instruccional; y competencias globales incluidas en los resultados de aprendizaje; i) una planta académica con perfil internacional; j) la movilidad internacional de los estudiantes locales y la pre-

sencia de estudiantes extranjeros; k) la promoción efectiva de la colaboración internacional en investigación; l) servicios de apoyo para estudiantes y académicos, tales como unidades para el aprendizaje de idiomas extranjeros, entre otras cosas (Hudzik, 2011, p.11).

Los lineamientos de la IC descritos por Hudzik (2011) coinciden con los requisitos señalados por de Wit & Jones (2018), para que un proceso de internacionalización sea inclusivo, a saber: incorporar estrategias de internacionalización en casa a fin de que los beneficios lleguen a todos los estudiantes; involucrar a toda la institución en la promoción de las actividades de internacionalización; vincular los ámbitos globales y locales en la investigación, la enseñanza y el servicio a la sociedad; y fomentar colaboraciones regionales y globales, entre otros.

En otras palabras, alcanzar un proceso de internacionalización inclusiva, requiere establecer estrategias de internacionalización comprehensiva en cuanto a las IET.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con base en lo antes expuesto, en los siguientes apartados, contrastaremos los pre-requisitos enunciados por Hudzik con los hallazgos de la 2ª Encuesta OBIRET (Gacel-Ávila & Vázquez-Niño, 2021), con la finalidad de evaluar la situación particular de ALC respecto del concepto de IC; y así hacer un diagnóstico sobre la factibilidad y la sostenibilidad de un proceso de internacionalización más inclusivo, según los parámetros de la Internacionalización para la Sociedad.

3.1. El proceso de internacionalización en ALC

Puede incluir testimonios, entrevistas de informantes, y todo aquello que le permita evidenciar el análisis de resultados. Haga tantos apartados como necesite.

3.1.1. El liderazgo del proceso

El primer paso para llevar a cabo una IC es fortalecer y expandir un ethos institucional, en donde la internacionalización sea considerada esencial para la calidad de las funciones sustantivas. Esto incluye el reconocimiento explícito de la internacionalización en la misión institucional; un fuerte liderazgo de

parte de las autoridades institucionales; una comunicación consistente, un diálogo profundo y amplio entre los miembros de la comunidad, reforzado por la acción y por resultados documentados (Hudzik, 2011, p.34).

En este aspecto, en ALC, solo el 46% de las IET reporta que la internacionalización es “muy importante” para sus autoridades institucionales (Gacel-Ávila & Vázquez-Niño, 2021), contra el 69% a nivel global (Marinoni, 2019); lo cual limita la aceptación del proceso dentro de la comunidad universitaria.

Según la 5ª Encuesta IAU (Marinoni, 2019), apenas el 45% de las IES latinoamericanas y caribeñas reporta contar con una política formal de internacionalización “expresada de forma explícita como parte de la estrategia general institucional”; lo cual posiciona a la región por debajo del Medio Oriente (63%); de Asia-Pacífico (54%); y de África (52%) en este rubro (p.116).

3.1.2. El liderazgo colaborativo y la coordinación del proceso

En ALC, 26% de las Oficinas de Internacionalización (OI) se encuentran ubicadas en un primer nivel jerárquico (vicepresidencia/vicerrectoría/secretaría/coordinación general) (Gacel-Ávila & Vázquez-Niño, 2021); en contraste con el 60% a nivel global (Egron-Polak & Hudson, 2010). Lo anterior demuestra que se le otorga menor importancia a dicha función en ALC que en el resto del mundo; e implica que las OI no tienen la suficiente autonomía, liderazgo, ni representación para desempeñar su papel estratégico (Gacel-Ávila, 1997; Gacel-Ávila & Marmolejo, 2016).

Por otra parte, la mayoría de los titulares de las OI poseen menos experiencia en el tema; permanecen menos tiempo en el cargo y ostentan grados académicos menores que sus pares extranjeros (Gacel-Ávila, 2019). Estos hallazgos demuestran una deficiente profesionalización de los equipos a cargo de la coordinación institucional del proceso de internacionalización, lo cual debilita su eficiencia, viabilidad y sostenibilidad.

3.1.3. La estructura financiera en fomento de la internacionalización

El 58% de las IET encuestadas considera que el principal obstáculo institucional para la internacionalización es un “Financiamiento insuficiente”; con solo el 65% reportando contar con un presupuesto para este rubro (Gacel-Ávila & Vázquez-Niño, 2021).

3.1.4. La política de recursos humanos en fomento de la internacionalización

El perfil internacional de los académicos es una pieza clave para el desarrollo de una internacionalización más inclusiva, debido a que son ellos quienes deben asumir el liderazgo de la internacionalización del currículo y en casa. Sin embargo, una proporción significativa de IET (47%) reporta no tomar en cuenta la experiencia internacional de sus académicos para fines de ingreso, promoción y permanencia. Un escaso 28% ofrece oportunidades de estancias sabáticas en el extranjero a sus académicos; y únicamente el 60% indica contar con un registro del número de sus académicos que obtuvieron algún grado académico en el extranjero. Lo anterior sugiere que falta todavía establecer las políticas institucionales que fomenten en mayor medida la participación del sector académico en la internacionalización y también demuestra que se desaprovechan los recursos humanos propios.

3.1.5. La política de internacionalización en casa y del currículo

La internacionalización en casa (IaH) se define como: “La integración intencional de las dimensiones internacionales e interculturales dentro del currículo tanto formal como informal para todos los estudiantes dentro de ambientes de aprendizaje domésticos” (Beelen & Jones, 2015, p.76). Asimismo, Leask (2015, p.9) define la internacionalización del currículo (IoC) como: “La incorporación de las dimensiones interculturales y globales dentro de los contenidos del currículo, así como de los objetivos de aprendizaje, evaluaciones, métodos de enseñanza, y servicios de apoyo de un programa de estudio”.

La IoC es la estrategia más significativa, eficaz, inclusiva y a la vez más compleja del proceso de internacionalización, debido a su carácter comprehensivo y sistémico (Gacel-Ávila, 2012). La IoC es clave para lograr una internacionalización más inclusiva y solidaria, ya que se trata de “el medio a través del cual las instituciones de educación superior pueden alcanzar a todos los estudiantes, y con el cual se puede hacer una contribución significativa a la sociedad, al asegurar que los estudiantes de hoy se gradúen estando preparados para hacer un impacto positivo en el mundo futuro” (de Wit & Leask, 2017, p.234). Pues el objetivo central de la internacionalización es:

formar personas críticas, con la capacidad de desempeñarse en una sociedad interdependiente y multicultural, que exige un con-

junto 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. (Gacel-Ávila, 2017, p.44)

No obstante, lo anterior, solo el 37% de las IET encuestadas reporta contar con una política de IoC; con el 18% señalando haber elaborado un documento con programas y metas detalladas. Asimismo, ALC es la región del mundo con el menor porcentaje (16%) de IES que han incluido una serie de competencias globales en los resultados de aprendizaje de los egresados, quedando por debajo de África (22%), Asia-Pacífico (33%) y Medio Oriente (36%) (Marinoni, 2019). Igualmente, es la región donde menos se ofrecen programas académicos en colaboración (titulaciones conjuntas y dobles), con solamente un 40% ofertando este tipo de programas, en contraste con África (46%); Medio Oriente (59%); y Asia-Pacífico (60%) (Marinoni, 2019).

Con respecto al dominio del idioma inglés, un reciente ranking realizado por Education First (EF), que compara el dominio de este idioma en diecinueve países, ubicó a ALC por debajo de Europa, Asia, y África (EF, 2020). Desde décadas, la región ha sido señalada por carecer de políticas públicas para el aprendizaje del idioma inglés, además de reportar un bajo nivel general de formación de los docentes (El Espectador, 2017, n.p). Asimismo, "ALC es la principal región del mundo que ubica al deficiente dominio de inglés entre los mayores obstáculos para la internacionalización" (Marinoni, 2019, p.105).

Estos diferentes hallazgos denotan un marcado atraso de la región en cuanto a la formación de egresados con las habilidades esenciales para desempeñarse profesional y socialmente con éxito en el contexto global actual.

3.1.6. La movilidad estudiantil

La formación académica de los estudiantes en el extranjero (movilidad saliente), y las perspectivas de los estudiantes foráneos en el campus (movilidad entrante), tienen el potencial de contribuir en el diseño de actividades interculturales, que tengan un impacto en el currículo formal con la finalidad de lograr un enfoque de aprendizaje global (Green, 2018).

Sin embargo, en lo que respecta a la movilidad estudiantil saliente, ALC es la región con el porcentaje más bajo del mundo con relación a su matrícula (1.26%), quedando detrás de otras regiones como Asia Occidental y del Sur (1.55%), y África Sub-Sahariana (4.65%) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). Asimismo, la región tiene uno de los porcentajes más bajos de movilidad estudiantil entrante (0.67%); de nuevo, siendo superada por África-Sub-Sahariana (1.68%) (UNESCO, 2021).

Un aspecto potencialmente positivo en el contexto actual es el reciente incremento de enfoques basados en tecnologías, tales como la movilidad virtual y los Cursos Abiertos Masivos en Línea (MOOC) en la región. Un 68% de IET indica contar con programas de movilidad virtual para estudiantes en la 2ª Encuesta OBIRET (Gacel-Ávila & Vázquez-Niño, 2021), lo cual contrasta con el 18% señalado en la 1ª Encuesta (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018). Asimismo, se reporta un 40% de IET que ofrecen actualmente MOOCs, lo cual refleja un incremento con relación al 23% señalado en la 1ra Encuesta OBIRET (Gacel-Ávila & Rodríguez-Rodríguez, 2018).

3.1.7. La colaboración internacional en investigación

En ALC, los programas de movilidad para los académicos son principalmente accesibles a una minoría de ellos; generalmente a los de tiempo completo. Sin embargo, estos representan apenas entre el 20% y el 30% de los académicos del sector público, con una proporción todavía menor en el sector privado (Gacel-Ávila, 2016).

En este rubro y de acuerdo con los datos obtenidos en la 2ª Encuesta OBIRET, la movilidad de académicos tanto entrante como saliente fue de “menos del 0.5%” con relación al total de profesores de tiempo completo para el periodo 2018-2019 (Gacel-Ávila & Vázquez-Niño, 2021).

Respecto al financiamiento de la investigación en colaboración y a pesar de la correlación altamente positiva entre cooperación internacional y calidad de la investigación, solamente el 42% de las IET reporta contar con un programa institucional que la apoye. Por otra parte, únicamente el 12% recibe financiamiento de organizaciones internacionales para la colaboración en investigación, en contraste con el 33% a nivel global (Marinoni, 2019). Asimismo, ALC es la región con menor porcentaje de IES (81%) en el mundo que señalan a la “investigación internacional como un aspecto fundamental dentro de las ac-

tividades de internacionalización” (p.152), quedando detrás de África (86%), Medio Oriente (86%), y Asia-Pacífico (90%) (Marinoni, 2019).

3.1.8. Políticas nacionales en fomento de la internacionalización

En cuestión al apoyo gubernamental en materia de estrategias nacionales para la internacionalización de la educación superior y el apoyo a la movilidad de estudiantes y académicos, programas académicos e investigación colaborativa, estudios realizados por el Consejo Británico (CB) reportan que, entre 26 países de diferentes regiones del mundo, los países de AL (Brasil, Chile, Colombia, México) obtuvieron la calificación promedio de “low”. En contraste, países como Malasia y China alcanzaron la calificación de “very high”; y otras naciones como Vietnam, Tailandia, India, Indonesia, Botsuana, Pakistán, Filipinas, Kenia y Sudáfrica la de “high” (Ilieva & Peak, 2016).

Respecto al rubro de aseguramiento de la calidad y el reconocimiento de títulos y grados, la calificación obtenida por los mencionados cuatro países de AL fue de “very low”, correspondiendo a la posición más baja de los países participantes junto a Etiopía y Nigeria. En contraste, Malasia obtuvo la calificación de “very high”; mientras que Vietnam, Sudáfrica y Filipinas obtuvieron la de “high” (Ilieva & Peak, 2016, p.10).

La conclusión del CB es que a los países latinoamericanos carecen de estrategias nacionales de internacionalización; probablemente debido a que sus sistemas de educación superior se encuentran todavía en consolidación; razón por la cual, la internacionalización no figura dentro las prioridades más apremiantes de la agenda educativa (Usher et al., 2019, p.12).

3.1.9. El impacto de la pandemia en la internacionalización de ALC

El 72% de las IET de ALC indica que habrá recortes presupuestales en su institución como consecuencia de la pandemia, y el 86% considera que estos afectarán a la internacionalización (Gacel-Ávila & Vázquez-Niño, 2021).

Aunque las IET declaran haber otorgado mayor prioridad al “Intercambio virtual y el aprendizaje colaborativo en línea”; a la “internacionalización del currículo/Internacionalización en casa”; y a la “Formación del personal académico y administrativo en competencias globales e interculturales”, como consecuencia de la pandemia.

Sin embargo, resulta contradictorio que el 72% de las IET indica que no han realizado cambios en los planes de estudio. De lo anterior, se deduce que la gran mayoría de las IET no han implementado estrategias de internacionalización del currículo (ergo estrategias de internacionalización inclusiva) (Gacel-Ávila & Vázquez-Niño, 2021). Así mismo, se demuestra la debilidad del proceso de internacionalización frente a los retos de la pospandemia en los planos financieros y programáticos.

Por su parte, en su reporte recién publicado "Higher Education: One Year into the COVID-19 Pandemic"⁽¹⁾, la IAU menciona, en el caso de ALC, que:

Todas las universidades de la región, incluidas las más reconocidas (UNAM, Buenos Aires, Sao Paulo) se vieron afectadas por la pandemia. Al inicio de la pandemia, todas las universidades cerraron sus campus y tuvieron que seguir trabajando virtualmente. Lo hicieron en condiciones para las cuales no estaban preparadas en absoluto. Ni los profesores ni los estudiantes y el personal administrativo tenían el conocimiento necesario y la infraestructura requerida para garantizar una educación virtual de calidad. (Jensen et al., 2022, p.153)

3.1.10. El estado actual del proceso de internacionalización en ALC

El presente análisis ha destacado que, a la región le falta institucionalizar su proceso de internacionalización mediante políticas institucionales y públicas más robustas y explícitas; pasar de actividades de internacionalización enfocadas principalmente en el interés individual a unas centradas en el interés institucional y organizadas alrededor de prioridades de desarrollo institucional claramente identificadas; fomentar mayormente la participación del sector académico en la toma de decisión sobre el diseño y la operación de las estrategias de internacionalización; promover de manera más decisiva la cooperación internacional en materia de investigación; profundizar la internacionalización del perfil de los académicos; incrementar los niveles de movilidad, ya sea física o virtual; y lograr una mayor profesionalización de las OI, entre otras cosas.

De manera general, el proceso de internacionalización de ALC se encuentra al margen de las políticas de desarrollo de docencia e investigación; centrado

mayormente en acciones individuales, alejado de las prioridades institucionales; y con apoyos administrativos deficientes. Lo más preocupante de este diagnóstico es que las estrategias de laH y de loC son las más ausentes y las menos institucionalizadas; limitando así la capacidad de los estudiantes de la región para desarrollar las competencias de ciudadanía global (UNESCO, 2016, p.14).

De lo anterior, se concluye que el estado actual de desarrollo de la internacionalización de la educación superior en ALC está deficiente en cuanto a los aspectos claves de una internacionalización comprehensiva o integral, transversal a todas las dimensiones del proceso universitario. Sin reunir estas condiciones básicas, poner en práctica el concepto de Internacionalización de la Educación Superior para la Sociedad es prácticamente imposible; ya que este “implica transitar hacia actividades internacionales e interculturales más inclusivas; pasar de un enfoque centrado en la movilidad a uno más comprehensivo que incluya las dimensiones de internacionalización en casa (laH) e internacionalización del currículo (loC)” (Brandenburg et al., 2020, p.21).

Esta situación deficitaria representa un reto de enorme magnitud para la internacionalización de la pospandemia. Pues sin un proceso de IC consolidado, la transición hacia una internacionalización inclusiva, que permita beneficiar a un mayor número de actores sociales, será altamente compleja.

3.2. Los retos para una internacionalización inclusiva en ALC

En resumen, en la actualidad, uno de los mayores retos que experimentan los sistemas de educación superior del mundo, debido a la crisis provocada por COVID-19, es la sobrevivencia de sus procesos de internacionalización. ALC no es la excepción. Si bien es prematuro establecer un escenario claramente definido sobre las secuelas y los cambios que a buen seguro provocará la pandemia en la internacionalización, en este nuevo e inesperado escenario global destacan dos posturas de cara al futuro de la internacionalización: una, más bien pesimista, destaca los retos en materia de movilidad académica para los años venideros; y la otra sostiene un mensaje de confianza, anticipando cambios positivos en las estrategias de internacionalización que permitan ajustarse a las nuevas circunstancias y beneficiar a un mayor número de actores universitarios y sociales (Gacel-Ávila, 2020).

La movilidad internacional física es, sin lugar a dudas, la actividad más afectada por la pandemia; y difícilmente se regresará a la normalidad de la década que concluye. Expertos hablan de por lo menos unos cinco años para regresar a los niveles anteriores a la pandemia (Mitchell, 2020). ALC como región experimentará la misma tendencia y quizá aún peor por ser una de las regiones del mundo más afectadas económicamente, alcanzando una pérdida de PIB promedio de -7%, en contraste con el -2.1% para las demás economías emergentes y países en desarrollo, y con el -3.1% reportado a nivel global (Fondo Monetario Internacional [FMI], 2021). El resultado probable será que la movilidad se limitará aún más a los hijos de las élites económicas, hecho que entrañará un impacto significativamente negativo entre los egresados universitarios, de cara a la ya prevaleciente desigualdad de oportunidades en ALC, y a la competitividad en el mercado de trabajo.

En el caso de ALC, el riesgo para la internacionalización es que podría deteriorarse debido, por una parte, a la crisis socioeconómica resultante de la pandemia y por otra, por un rezago crónico en materia de políticas públicas e institucionales en la materia. Este rezago se debe a la carencia de sistematización, planeación y profesionalización de la coordinación del proceso; además de la falta de institucionalización de la dimensión internacional en el quehacer y la cultura de la educación superior.

Sin embargo, este futuro adverso podría ser también una oportunidad para que las instituciones establezcan estrategias de internacionalización más innovadoras, como las de la internacionalización en casa, en particular la internacionalización del currículo. Empero, como se ha comentado, antes de la pandemia, ALC tenía un proceso de internacionalización centrado, casi exclusivamente en la movilidad, lejos del concepto de IC o de laH, con lo agravante es que la internacionalización del currículo ha sido hasta ahora la estrategia más descuidada y prácticamente ausente.

En otras palabras, esta realidad de ALC no es propicia para la transformación del proceso de internacionalización y la implementación de estrategias de laH, que requieren de parte de las IES, de una clara visión de objetivos; de una consecuente y eficiente articulación con el resto de las prioridades y programas en materia de currículo, planes de estudios, docencia, investigación y extensión; de una oficina de internacionalización con la suficiente autonomía y peso institucional para participar en la toma de decisión sobre políticas

institucionales; y con habilidad para liderar, coordinar y supervisar el conjunto del proceso; además de tener una indiscutible capacidad para establecer sólidas relaciones de cooperación con IES asociadas. Igualmente, se necesita de una eficiente planeación, coordinación institucional y el fomento de sinergias entre las diferentes actividades internacionales; precisando, además, del involucramiento de los líderes académicos y del perfil internacional de los académicos; y más importante aún, no se puede prescindir de una consecuente estrategia financiera.

4. CONCLUSIONES

Seamos pesimistas u optimistas, considerando el particular contexto de ALC, el futuro de su proceso de internacionalización y transformación hacia un enfoque más inclusivo y solidario se presenta hartamente complejo. La pandemia presenta un desafío para la región debido a sus efectos negativos en los sectores sociales y económicos. Esta ha golpeado fuertemente el desarrollo de la región, propiciando recortes presupuestales en todos los ámbitos, inclusive en el sector educativo, provocando restricciones en actividades como la cooperación y movilidad internacional. Sin embargo, esta nueva realidad también podría ser considerada como una oportunidad para replantear la importancia y el valor de la internacionalización desde el ámbito local, como proponen los enfoques de laH e loC, con la finalidad de lograr una internacionalización inclusiva, que permita incrementar de manera significativa el número de actores universitarios y sociales beneficiados. El mudar de un paradigma centrado principalmente en la movilidad, a un enfoque que promueva desde el contexto local, el desarrollo de conocimientos, valores, y actitudes de ciudadanía global, requiere un mayor compromiso del sector universitario y de los gobiernos nacionales, y asimismo de una mayor cooperación global, intra e inter-regional.

En lo que respecta a la cooperación inter-regional, y en particular a su carácter inclusivo y solidario, cabe señalar que el pasado 25 de octubre, las organizaciones de educación internacional de nueve países occidentales publicaron una Declaración Común en Apoyo a la Educación y Movilidad Internacional, como resultado de su Cumbre de Liderazgo Educativo Internacional (Institute of International Education [IIE], 2021). Las organizaciones son: el British Council del Reino Unido; Campus France; la Oficina Canadiense de

Educación Internacional; el Servicio Alemán de Intercambio Académico; el Instituto de Educación Internacional de los Estados Unidos; la Dirección de Educación Superior y Habilidades de Noruega; Agencia Nacional Finlandesa para la Educación; NUFFIC de los Países Bajos y Uni-Italia.

No obstante, tal como lo subrayan de Wit y Jones (2021): se hubiera esperado una declaración que hiciera hincapié en la necesidad del carácter inclusivo y solidario de la internacionalización y que reforzara la posición asumida en 2014 por la Declaración del Diálogo Global de la Nelson Mandela Bay, la cual fue firmada conjuntamente por asociaciones pertenecientes al Norte y Sur Global, y donde se declaró que “La internacionalización debe basarse en el beneficio mutuo y en el desarrollo de entidades e individuos en los países desarrollados, emergentes y en desarrollo” (International Education Association of South Africa [IEASA], 2014). Sin embargo, a pesar de las proclamaciones sobre la necesidad de un enfoque integral e inclusivo de la educación internacional para “la construcción de un mundo más equitativo, sostenible y pacífico a través del intercambio internacional en un mundo pos-pandémico”, dicha reunión se concluyó con una declaración firmada solamente por los países del Norte Global participantes y en apoyo al intercambio internacional entre ellos mismos. Además, dicha Declaración carece de agenda de trabajo con los países del Sur Global, y tampoco hace mención a modalidades más innovadoras como la movilidad virtual, los Collaborative Online International Learning (COIL); la IaH; el impacto social de la IHES y el aprendizaje global para todos los estudiantes del mundo (de Wit, H & Jones, E, 2021). Dichos expertos enfatizan que “estamos ante una oportunidad perdida para el futuro de la internacionalización”; y que “Si la pandemia y las asociaciones firmantes han destacado la importancia de mudar hacia una internacionalización inclusiva, la realidad global que nos muestra esta Declaración es otra” (de Wit & Jones, 2021).

Empero, lo previsible es que, si bien las circunstancias varían según el país y la región, es altamente probable que el proceso de internacionalización de los países del Sur Global se verá mucho más afectado por la pandemia; dado que se encontraba todavía en consolidación, como en el caso de ALC; y por tener sistemas de educación superior aún en desarrollo. En otras palabras, es previsible que la pandemia profundizará aún más la desigualdad entre el Norte y el Sur Global, en lo que respecta a la internacionalización de la educación

superior (Altbach & de Wit, 2021). El futuro nos dirá si, como prometía, la pandemia fue un factor decisivo para lograr una transición hacia una internacionalización inclusiva y solidaria entre el Norte y el Sur Global.

REFERENCIAS

- Altbach, P. & de Wit, H. (12 June 2021). *International higher education at a crossroads post-COVID*. University World News. <https://bit.ly/3zAjyIrl>
- Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J. & Scott, P. (Eds.). *The European higher education area: Between critical reflections and future policies*. (pp. 67–80). Springer.
- Brandenburg, U., de Wit, H., Jones, E., Leask, B. & Drobner, A. (2020). *Internationalisation of Higher Education for Society (IHES). Concept, current research and examples of good practice* (DAAD Studies). DAAD.
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (Eds.). (2015). *Internationalisation of higher education*. European Parliament. <https://doi.org/10.2861/6854>
- de Wit, H. y Leask, B. (2017). Re-imagining the Curriculum for the 21st Century. In F.X. Grau, C. Escrigas, J. Goddard, B. Hall, E. Hazelkorn & R. Tandon (Eds.), *Higher Education in the World 6: Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local*, pp. 222-235. Global University Network for Innovation (GUNI).
- de Wit, H., & Jones, E. (2018). Inclusive Internationalization: Improving Access and Equity. *International Higher Education*, 94, 16-18. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.0.10561>
- de Wit, H. & Jones, E. (13 November 2021). A missed opportunity for the future of HE internationalisation. University World News. <https://bit.ly/3SvGFWO>
- Education First. (2020). Education First English Proficiency Index. <http://www.ef.com.mx/epi/>
- Egron-Polak, E., & Hudson, R. (Eds.) (2010). *Internationalization of Higher Education: Global trends, regional perspectives*. IAU 3th Global Survey. International Association of Universities.
- El Espectador. (2017). *América Latina, por debajo del índice mundial de inglés*. Recuperado de: <https://bit.ly/3AcyjwT>

- Fondo Monetario Internacional. (12 de octubre de 2021). *Perspectivas de la economía mundial*. Fondo Monetario Internacional. <https://bit.ly/3Q811Eb>
- Gacel-Ávila, J. (2016). La internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: avances y retos. En J. Brunner, J. Gacel-Ávila, F. Marmolejo Cervantes, F. Michavila Pitarch, C. Moreno, C. Muñoz Aguirre, et al. (Eds.), *Innovación de la educación superior. Perspectivas y nuevos retos* (pp. 23-36). UDG-IIFE, UNESCO.
- Gacel-Ávila, J. & Marmolejo, F. (2016). *Internationalization of Tertiary Education in Latin America and the Caribbean*. In Jones, E., Coelen, R., Beelen, J. & de Wit, H. (Eds). *Global and Local Internationalization*. (pp.139-148). Brill.
- Gacel-Ávila, J. (2017). Ciudadanía Global: Concepto Emergente y Polémico. En *Educación Superior y Sociedad*. Vol. (21). UNESCO-IESALC. (pp. 39-64).
- Gacel-Ávila, J. & Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Un balance*. Universidad de Guadalajara.
- Gacel-Ávila, J. (2019). Las oficinas de internacionalización en América Latina: Una mirada crítica. En Gacel-Ávila (Ed.) *Guía de fundamentos para la gestión de las estrategias de internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe*. (pp.245-262). Universidad de Guadalajara.
- Gacel-Ávila, J. (2020). COVID-19: Riesgos y oportunidades para la internacionalización de la educación superior en México. *ESAL Revista de Educación Superior en América Latina*. Vol. 8 (pp.37-40).
- Gacel-Ávila, J. & Vázquez-Niño, G. (2021). *Diagnóstico de la internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: Riesgos y oportunidades para el futuro (en prensa)*. Universidad de Guadalajara.
- Green, W (2018). Engaging 'students as partners' in global learning: Some possibilities and provocations. *Journal of Studies in International Education*, 24(1) (pp.1-20).
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization: from concept to action*. NAFSA.
- Institute of International Education. (2021). *International Education Leadership Summit. What's Ahead: Building a more equitable, sustainable, peaceful world through international exchange in a post-pandemic world*. IIE.

- International Education Association of South Africa. (2014). Nelson Mandela Bay Global Dialogue Declaration on the Future of Internationalisation of Higher Education, Port Elizabeth, South Africa, 17 January 2014. IEASA. <https://bit.ly/3AllTxi>
- Ilieva, J., & Peack, M. (2016). The shape of Global Higher Education: National Policies Framework for International Engagement. British Council.
- Ilieva, J., Killingley, P., Tsiligiris, V., & Peak, M. (2017). The shape of global higher education: international mobility of students, research and education provision. British Council.
- Jensen, T., Marinoni, G. & van't Land, H. (2022). Higher Education One Year Into the 2019 Pandemic. Second IAU Global Survey Report. International Association of Universities.
- Leask, B. (2015) *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.
- Marinoni, G. (2019). Internationalization of Higher Education: An Evolving Landscape, Locally and Globally. IAU 5th Global Survey. International Association of Universities (IAU).
- Mitchel, N. (2020). Five years to recover global mobility, says IHE expert. University World News. March 26. <https://bit.ly/3Q9Cmis>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030, Guía*. UNESCO. <https://bit.ly/2DUuvRR>
- UNESCO Institute for Statistics. (2021). UIS Database. Retrieved from: <http://data.uis.unesco.org/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2021). *Pensar más allá de los límites: Perspectivas sobre el futuro de la educación superior para 2050*. UNESCO-IESALC. <https://bit.ly/3Q0bswF>
- Usher a., Ilieva, J., Killingley, P., and Tsiligiris, V. (2019). *The Shape of Global Higher Education: The Americas*. British Council.

NOTAS

- ⁽¹⁾ Educación Superior: Un año en la pandemia de COVID-19.