

PENSAMIENTOS Y SABERES CONTEMPORÁNEOS EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA



MÓNICA PORTILLA PORTILLA
EDITORA CIENTÍFICA

VIGILADA
MINISTERIO DE
EDUCACIÓN

USC
UNIVERSIDAD
SANTIAGO
DE CALI

EDITORIAL



Cita este libro:

Portilla Portilla, M. (ed. científica). (2022). *Pensamientos y saberes contemporáneos en educación y pedagogía*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Palabras Claves / Keywords:

Palabras claves: Educación; pedagogía; pensamientos; saberes; contemporaneidad.

Keywords: Education; pedagogy; thoughts; knowledge; contemporaneity.

Contenido relacionado:

<https://investigaciones.usc.edu.co/>

PENSAMIENTOS Y SABERES CONTEMPORÁNEOS EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

Mónica Portilla Portilla

Editora científica



EDITORIAL

Pensamientos y saberes contemporáneos en educación y pedagogía / Mónica Portilla Portilla [Editora científica]. – Cali: Universidad Santiago de Cali, 2022.

284 páginas: gráficos; 24 cm.

Incluye índice

ISBN: 978-628-7604-13-1

ISBN (Digital): 978-628-7604-22-3

1. Educación 2. Pedagogía 3. Contemporaneidad 4. Saberes 5. Pensamientos I. Mónica Portilla Portilla. Universidad Santiago de Cali. Facultad de Educación

SCDD 370.861 ed. 23

CO-CaUSC

JRGB/2023



EDITORIAL

Pensamientos y saberes contemporáneos en educación y pedagogía

© Universidad Santiago de Cali.

© Editora científica: Mónica Portilla Portilla

Autores: Humberto Quiceno Castrillón, Mónica Marquina, Lautaro Steimbregger, Luis Eduardo Ospina Lozano, Fanny Margarita López Valek, Diana Patricia Varela Cano, Ana Milena Galindo Barón, Adolfo Eleazar Rojas-Pacheco, Yorlenny Mosquera González, Julia Deisy Ramírez Vargas, Sandra Liliana Cárdenas Páez, José Andrés Castillo Hernández, Gladis Cecilia Coronel García, Oscar Eduardo Vargas Betancourth, Carolina Manrique Torres, Juana Yadira Martín Perico, Paulo Germán García Murillo, Alexi Mono Castañeda, Bernardo Garibello Suan, Julio Alejandro Franco Ortega, Dolly Alejandra Gómez Ayala.

Edición 100 ejemplares.

Cali, Colombia-2022.

Fondo Editorial

University Press Team

Carlos Andrés Pérez Galindo

Rector

Claudia Liliana Zúñiga Cañón

Directora General de Investigaciones

Edward Javier Ordóñez

Editor en Jefe

Yuirubán Hernández

Coordinador Editorial

Comité Editorial

Editorial Board

Claudia Liliana Zúñiga Cañón

Edward Javier Ordóñez

Paula Andrea Garcés Constain

Jonathan Pelegrín Ramírez

Yuirubán Hernández

Milton Orlando Sarria Paja

Doris Lilia Andrade Agudelo

Ana María Soria

Odín Ávila Rojas

Proceso de arbitraje doble ciego:

“Double blind” peer-review.

Recepción/Submission:

Mayo (May) de 2022.

Evaluación de contenidos/

Peer-review outcome:

Junio (June) de 2022.

Correcciones de autor/

Improved version submission:

Julio (July) de 2022.

Aprobación/Acceptance:

Septiembre (September) de 2022.



La editorial de la Universidad Santiago de Cali se adhiere a la filosofía de acceso abierto. Este libro está licenciado bajo los términos de la Atribución 4.0 de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, el intercambio, adaptación, distribución y reproducción en cualquier medio o formato, siempre y cuando se dé crédito al autor o autores originales y a la fuente <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

CONTENIDO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Prólogo | 9 |
| | |
| Capítulo I | |
| Fin de la infancia | 19 |
| <i>Childhood's end</i> | |
| Humberto Quiceno Castrillón <i>Universidad del Valle (Colombia)</i> | |
| | |
| Capítulo II | |
| Pensar la internacionalización de la educación superior en clave Latinoamericana: desafíos para la educación comparada..... | 35 |
| <i>Thinking about the internationalization of higher education from a latin american view: challenges for comparative education</i> | |
| Mónica Marquina <i>Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad de Buenos Aires (Argentina)</i> | |
| | |
| Capítulo III | |
| Examen y menosprecio en la universidad: el asunto de la mirada..... | 63 |
| <i>Examination and contempt in the university: the issue of the gaze</i> | |
| Lautaro Steimbregger <i>Universidad Nacional del Comahue (Argentina)</i> | |
| | |
| Capítulo IV | |
| Fundamentos pedagógicos para evaluar la calidad de la educación .. | 77 |
| <i>Pedagogical foundations for an evaluation of educational quality</i> | |
| Luis Eduardo Ospina Lozano Fanny Margarita López Valek <i>Universidad Libre (Colombia)</i> | |

Capítulo V

La evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje.....101

Evaluation in the teaching and learning process

Diana Patricia Varela Cano

Universidad de Economía en Bratislava (Eslovaquia)

Capítulo VI

Comprensión lectora a través de Realidad Virtual y Realidad Aumentada125

Reading comprehension through virtual reality and augmented reality

Ana Milena Galindo Barón

José Andrés Castillo Hernández

Universidad Americana de Europa (México)

Capítulo VII

Las competencias parentales y el papel de la escuela en la inclusión social147

Parental competences and the role of the school in social inclusion

Adolfo Eleazar Rojas-Pacheco

Yorleny Mosquera González

Deisy Julia Ramírez Vargas

Sandra Liliana Cárdenas Páez

Red de Docentes Investigadores (REDDI, Colombia)

Capítulo VIII

Formación de mediadores para la paz en un aula diversa.....169

Peace mediator training in a diverse classroom

Gladis Cecilia Coronel García

Corporación Universitaria Rafael Núñez (Colombia)

Capítulo IX

Educación y transformación social.....189

Education and social transformation

Oscar Eduardo Vargas Betancourth

Universidad del Valle

Normal Superior Santiago de Cali (Colombia)

Capítulo X

**Una experiencia de acuaponía educativa para el desarrollo
de competencias STEAM217**

*An educational aquaponics experience for the
development of STEAM competences*

Carolina Manrique Torres

Juana Yadira Martín Perico

Paulo Germán García Murillo

Alexi Mono Castañeda

Bernardo Garibello Suan

Universidad Santo Tomás (Colombia)

Julio Alejandro Franco Ortega

Fundación Universitaria Agraria de Colombia

Capítulo XI

**Propuesta educativa: uso de animales en el laboratorio
de Ciencias Naturales.....253**

Educational proposal: use of animals in the Natural Science laboratory

Dolly Alejandra Gómez Ayala

Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

Acerca de los autores 273

Pares evaluadores..... 283

PENSAR LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CLAVE LATINOAMERICANA: DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN COMPARADA

Thinking about the internationalization of higher education from a Latin American view: challenges for comparative education

Mónica Marquina

© <https://orcid.org/0000-0001-5828-186X>

✉ mmarquina@untref.edu.ar

Universidad Nacional de Tres de Febrero,
Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Resumen

La internacionalización de la educación superior es un fenómeno mundial en desarrollo en las últimas dos décadas. Estos procesos se manifiestan en acciones de naciones, instituciones e individuos del mundo académico con el fin de comprender, dar respuesta y manejar las realidades producidas por la globalización. En el marco de la globalización, inevitable con escasa o nula autonomía de control por parte de las naciones, la internacionalización involucra respuestas de los sistemas de educación superior con el fin de orientar políticas en función de fines específicos de regiones, países e instituciones. América Latina se enfrenta a tres decisiones frente a este contex-

Cita este capítulo

Marquina, M. (2022). Pensar la internacionalización de la educación superior en clave Latinoamericana: desafíos para la educación comparada. En: Portilla Portilla, M. (Ed. científica). *Pensamientos y saberes contemporáneos en educación y pedagogía* (pp. 35-62). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

to que ha cambiado rotundamente en las últimas dos décadas: 1) Si formar o no parte de la internacionalización, lo que implica evaluar ventajas y riesgos; 2) en caso de hacerlo, qué sentidos y orientaciones deben tomar esos procesos; 3) si ese esfuerzo debe ser institucional, nacional o regional. En este capítulo se repasan algunos conceptos vinculados a la internacionalización de la educación superior en el mundo y se muestran algunas de las expresiones o formas de la internacionalización actual. Con la ayuda de la perspectiva comparada de la educación, se identifican ventajas y desafíos para América Latina en este nuevo contexto mundial. Entre ellos, cuán riesgoso es quedar al margen, pero a la vez cuáles son las condiciones necesarias para formar parte desde una mirada latinoamericana.

Palabras clave: internacionalización; sistemas de educación superior; educación comparada; globalización; América Latina.

Abstract

The internationalization of higher education is a worldwide phenomenon developing in the last two decades. These processes are manifested in the actions of nations, institutions and individuals from the academic world in order to understand, respond to and manage the realities produced by globalization. Within the framework of globalization, inevitable with little or no autonomy of control by nations, internationalization involves responses from higher education systems in order to guide policies based on the specific purposes of regions, countries and institutions. Latin America faces three decisions in this context that has changed radically in the last two decades: 1) Whether or not to be part of internationalization, which implies evaluating advantages and risks; 2) if so, what directions should these processes take; 3) and whether that effort should be institutional, national or regional. This chapter reviews some concepts linked to the internationalization of higher education in the world and shows some of the expressions or forms of current internation-

alization. With the help of the comparative perspective of education, advantages and challenges for Latin America will be identified in this new world context. Among them, how risky it is to remain on the sidelines, but at the same time what are the necessary conditions to be part of it from a Latin American perspective.

Key words: internationalization; higher education systems; comparative education; globalization; Latin America.

Introducción

La internacionalización de la educación superior en el mundo es un fenómeno en desarrollo en las últimas dos décadas. Estos procesos se manifiestan en acciones de naciones, instituciones e individuos del mundo académico con el fin de comprender, dar respuesta y manejar las realidades producidas por la globalización. Las tendencias de la globalización suceden de manera inevitable con escasa o nula autonomía de control por parte de las naciones, y la internacionalización involucra respuestas de la mayoría de los sistemas de educación superior del mundo, con el fin de orientar políticas en función de fines específicos de regiones, países e instituciones. En este sentido, los sistemas de educación del mundo se suman a los procesos que hacen cada vez más internacionales la enseñanza, la investigación y la extensión de la educación superior.

Los sistemas de educación superior de América Latina se enfrentan a tres decisiones frente a este contexto que ha cambiado rotundamente en las últimas dos décadas: 1) Si formar o no parte de la internacionalización, lo que implica evaluar ventajas y riesgos; 2) En caso de hacerlo, qué sentidos y orientaciones deben tomar esos procesos; 3) Si ese esfuerzo debe ser institucional, nacional o regional. En este capítulo se repasan algunos conceptos vinculados a la internacionalización de la educación superior en el mundo y se muestran algunas de las expresiones o formas de la internacionalización actual. Con la ayuda de

la perspectiva comparada de la educación, se identifican ventajas y desafíos para América Latina en este nuevo contexto mundial. Entre ellos, cuán riesgoso es quedar al margen, pero a la vez cuáles son las condiciones necesarias para formar parte desde una mirada latinoamericana.

La internacionalización de la educación superior en un mundo globalizado: algunos conceptos

El proceso de globalización desencadenado a partir de la última década del siglo veinte inauguró una nueva etapa de recomposición del capitalismo de características inéditas si se lo compara con las relaciones internacionales que en lo económico y lo político se habían suscitado en el mundo en décadas e incluso siglos atrás. El nuevo escenario colocó en tela de juicio al Estado Nación, en tanto forma de organización social de la modernidad indiscutida hasta entonces. La emergencia de nuevas instancias supranacionales en las que se comenzaron a tomar decisiones, antes circunscritas a las naciones, significó la disminución de la capacidad de los gobiernos no sólo en la determinación de opciones políticas a nivel global sino también en el control o supervisión de la actividad económica en sus fronteras. Estos procesos también generaron cambios en los modos de formación de las identidades individuales y colectivas con principal protagonismo de las nuevas tecnologías de la comunicación que comenzaron a modelar las relaciones sociales dentro y fuera de los marcos culturales locales. Según Knight (2005):

La educación superior, y el mundo en el cual juega un papel importante están cambiando por numerosas razones. Impulsores clave son el desarrollo de servicios avanzados de comunicación y de tecnología, mayor movilidad de mano de obra internacional, más énfasis en la economía de mercado y liberalización comercial, el enfoque en la sociedad del conocimiento, mayor inversión privada y menos apoyo público para la educación, así como la importancia cada vez mayor de un aprendizaje permanente durante toda la vida. La dimensión internacional de la educación es cada vez más importante y al mismo tiempo más compleja. (p. 6)

Estos procesos en marcha, con poca posibilidad de control, generaron nuevos patrones de organización de los países, los cuales comenzaron a integrarse en bloques con intereses, en un principio económicos, para luego extenderse a otras esferas que llegaron a incluir lo político y lo social. El mejor ejemplo ha sido el de la Unión Europea como modelo de regionalización integral, aunque pueden también mencionarse otras experiencias fallidas como el ALCA. Otros procesos menores en el nivel subregional pueden ejemplificarse con el MERCOSUR, APEC, SACU o CAFTA.

Para Knight (2005), la globalización, a los fines analíticos, debe concebirse como un factor ambiental clave que tiene múltiples efectos -positivos y negativos- sobre la educación. La llamada sociedad del conocimiento, las tecnologías de información y comunicación, la economía de mercado, liberalización comercial, el buen gobierno, son factores de la globalización que tienen un enorme impacto (más allá de si son catalizadores o consecuencias de la globalización) sobre el sector educativo.

En todos los casos, la educación aparece interpelada. Así como constituyó un elemento esencial para la conformación del Estado moderno, la educación hoy tiene una función en el nuevo contexto. En lo que respecta a su función política, se trata de redefinir su rol en la conformación de un ciudadano cada vez más global, participante ya no sólo en las esferas político - institucionales como sujeto de los tradicionales derechos políticos y sociales, sino también en tanto consumidor, usuario de servicios o medios tecnológicos, miembro de grupos específicos o habitante de un ambiente cada vez más amenazado, en cada caso con posibilidad de acceder a nuevos tipos de derechos. En su función económica, se espera que la educación cumpla su rol de formadora de mano de obra para un mercado sin fronteras nacionales, en el que la regla es el cambio permanente, para lo cual se necesitarán cualificaciones flexibles con capacidad de adaptación en un

mercado de trabajo cada vez más competitivo y cambiante. Más aún, la propia naturaleza de la educación es la que es interpelada en tanto bien público o un bien más de los tantos bienes transables en el mercado (Marquina, 2014).

En este marco cabe destacar la producción en el campo de la educación que ha tenido como propósito reflexionar sobre estas cuestiones a partir del análisis de los procesos desencadenados prácticamente al mismo ritmo de esas elaboraciones. La ventaja de este fenómeno es que brinda a los actores de la educación superior herramientas para interpretar los cambios. La desventaja radica en que se hace difícil la construcción tan acelerada de categorías que para su mejor definición requerirían una mirada de mediano y largo plazo de los hechos estudiados. No obstante, resulta interesante, a continuación, destacar algunos esfuerzos en este sentido.

Globalización

Altbach (2004) refiere a la globalización, en el campo educativo, como un conjunto de tendencias internacionales sobre las que los países tienen escasa o nula autonomía de control. El desarrollo de las tecnologías de la información, la concentración de la investigación en pocos países, la hegemonía del “inglés” como lengua académica nacional, o la “fuga de cerebros” son procesos autónomos del propio capitalismo que no son consecuencia de políticas llevadas adelante por los países sino más bien que escapan al control de ellas. La característica de estos procesos es su incidencia en la distribución desigual de los bienes en juego, con tendencia a la concentración, en este caso, del conocimiento. Dicen Altbach, et. al (2009):

Las realidades del siglo XXI han magnificado la importancia del contexto global. El crecimiento de la lengua inglesa como lengua dominante de la comunicación científica no tiene precedentes desde que el latín dominaba el mundo académico en la Europa medieval. Las tecnologías de la in-

formación y la comunicación han creado un medio universal de contacto instantáneo y una comunicación científica simplificada. Al mismo tiempo, estos cambios han ayudado a concentrar la autoría de los editores, las bases de datos y otros recursos clave en manos de las universidades más fuertes y en algunas compañías multinacionales, ubicadas exclusivamente en el mundo desarrollado. (p. 7)

Tanto Knight, en 2005, como más recientemente Rumbley, et. al (2021), se interrogan para el campo educativo sobre los riesgos y posibilidades de control de los procesos desencadenados por la globalización en todas las esferas de la vida social. Mientras que la educación superior se definía tradicionalmente por el contexto local y nacional, los sistemas e instituciones de educación superior se consideran hoy en día actores de primera línea en la economía global del conocimiento. Las actividades de investigación de las universidades impulsan la innovación de maneras fundamentalmente influyentes. Por su parte, una amplia gama de instituciones de educación superior cultiva nuevos talentos que respaldan la innovación continua y generan nuevos consumidores de productos y servicios de vanguardia. En este marco, de fuerzas competitivas de difícil control, surge entonces el concepto de internacionalización.

Internacionalización de la educación

Significa cosas diferentes para personas diferentes y se utiliza de varias maneras (Knight, 2005). El término internacional se utiliza para describir tipos de actividades muy diferentes: intercambios y sociedades internacionales, operaciones transnacionales de riesgo comercial y proyectos de desarrollo internacional. Surge así la necesidad de construir un marco de referencia conceptual que sirva de guía para la política y la práctica.

La internacionalización, a lo largo de los años, atravesó un proceso en el que comenzó manifestándose de forma reactiva, para luego presentarse como una cuestión proactiva. Pasó de ser un valor agregado

a estar presente de manera generalizada, y también se ha visto cómo su centro de atención, su alcance y su contenido evolucionaron sustancialmente (De Wit, 2011; De Witt, et. al, 2017). En la literatura y en la práctica, todavía es bastante habitual utilizar términos que tan sólo tratan una pequeña parte de la internacionalización o enfatizan una base específica.

Todo ha cambiado en las últimas décadas en lo que respecta a la internacionalización de la enseñanza superior, y este cambio es principalmente un cambio de un modelo más cooperativo a un modelo más competitivo. El contexto interno específico de una universidad, el tipo de universidad y el modo en el que las universidades están integradas nacionalmente filtran y contextualizan las estrategias de internacionalización. “La internacionalización está cambiando el mundo de la enseñanza superior y la globalización está cambiando el mundo de la internacionalización”, destaca Jane Knight (2005, p. 1).

Desde principios del siglo XXI, la internacionalización se entiende principalmente como una medida que permite la colaboración entre instituciones y gobiernos para reducir los efectos incontrollables de la globalización. Desde entonces, muchos investigadores han estudiado la internacionalización como acciones emprendidas, bajo diferentes formas, por un país, una institución, un departamento académico o un profesor individual, con el fin de comprender o gestionar las realidades globales (Altbach et al., 2009). Sin embargo, actualmente se observa una nueva fase que muestra una contra-reacción de movimientos nacionalistas-populistas, protestas anti-globalización y tendencias anti-integración podría tener implicaciones negativas para la internacionalización de la educación superior (de Wit & Altbach, 2021).

De esta forma, el concepto de internacionalización ha adquirido cada vez más un papel fundamental como dimensión de la calidad institucional. En los últimos años, de Wit et al. (2015) definieron la internacio-

nalización de la educación superior como:

El proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y la entrega de la educación postsecundaria, con el fin de mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal, y hacer una contribución significativa a la sociedad. (p. 29)

Los esfuerzos de las universidades para incorporar la internacionalización a menudo se originan en factores individuales, institucionales y locales, y conducen a una serie de estrategias y resultados para diferentes áreas, como la docencia y la investigación. Estos esfuerzos también varían según la región, el país, el tipo de institución y la disciplina. Otros factores también influyen en la priorización de las motivaciones, estrategias y resultados de la internacionalización (Rumbley, 2010). Por tanto, la internacionalización puede contrarrestar o contribuir a una mayor dependencia, concentración académica, un pensamiento hegemónico y una profundización de las desigualdades (Didou Aupetit, 2006; Knight, 2020).

El aporte de la educación comparada a la comprensión de la internacionalización

La educación comparada, como campo de estudio, brinda una mirada valiosa para analizar los procesos de internacionalización de la educación superior en el mundo, y particularmente en nuestra región. La historia de la educación comparada acompañó el desarrollo de la educación desde la propia constitución de los sistemas educativos, aportando no sólo una metodología de abordaje de los procesos educativos que se fueron construyendo con la constitución de los estados modernos sino que, en cada momento de su historia, aportó una o varias formas de mirar los acontecimientos, lo que nos lleva a hablar de teorías o corrientes de pensamiento que aportaron lentes para esos abordajes (Ferrer, 2002; Caballero y Manso, 2016).

En el siglo XVII, con la etapa de los encuestadores, facilitó la realización de estudios descriptivos útiles para conocer otros sistemas educativos y trasplantarlos a los propios, bajo el concepto de “tomar prestado”. La etapa explicativa de la educación comparada, de la primera mitad del siglo XX permitió, con el apoyo de la historia, conocer el propio sistema a partir del estudio de otros, dando importancia a las causas externas y a los contextos para explicar los procesos educativos y adaptarlos. Ya desde mediados del siglo XX, la etapa empirista, a la luz del funcionalismo, posibilitó pensar la reconstrucción educativa de la posguerra y el desarrollo de las sociedades con el apoyo de la educación, a través de una educación comparada que le dio importancia al método y al uso de modelos estadísticos para validar hipótesis y encontrar regularidades que permitieran prever escenarios a través del estudio empírico de la relación entre determinados fenómenos educativos y la sociedad, la política y la economía. El fin del optimismo pedagógico de los años 70, bajo la óptica de las teorías críticas y de la dependencia, permitió a la educación comparada poner de relieve el conflicto como elemento clave de los procesos educativos y develar o denunciar las relaciones de reproducción de las desigualdades del capitalismo a través de la educación.

Esta historia de la educación comparada la encuentra hoy ante el desafío de comprender la compleja realidad del mundo globalizado sin un corpus internamente consistente, ni un conjunto de principios u obras canónicas con consenso, sino varias corrientes de pensamiento a veces contradictorias. No hay un método único que permita analizar las tensiones entre lo local y lo global, entre lo universal y lo particular, entre el centro y la periferia, entre lo homogéneo y lo diverso (Cowen, 2000). Sin embargo, esta multiplicidad de visiones son un valor que la educación comparada hoy brinda para comprender el impacto de la globalización económica en lo social, lo político y lo cultural; o los cambios en el ordenamiento político internacional a través de bloques o espacios. También colabora en comprender el

efecto de la creciente importancia de los movimientos migratorios en los sistemas educativos, el impacto de las tecnologías de la información, la convergencia de los sistemas más allá de las naciones, la fuga de cerebros, etc.

En este contexto, la educación comparada como teoría y como metodología aporta a la comprensión de las tensiones propias de la globalización mencionadas aplicadas al campo educativo y facilita la lectura de lo global como complejidad, desafiando a posicionamientos y reflexiones acerca del “otro” desde nuevas pedagogías, al análisis de las transitologías (Cowen 2000), al rol de los estados nación en un mundo globalizado (Dale, 2002) y la mirada de la globalización no como amenaza, sino como un desafío y oportunidad.

El espectro de miradas desde la educación comparada va desde las teorías de la “cultura mundial” (Meyer y Ramírez, 2011) que tienden resaltar la construcción de la realidad desde un orden cultural único de la sociedad moderna que molde conductas y organizaciones isomórficas, como así también las corrientes que rechazan el carácter totalitario de las metanarrativas y las grandes teorías, la existencia de determinantes universales. Para estas corrientes más ubicadas en el posmodernismo, los procesos históricos individuales son demasiado numerosos, complejos e independientes entre sí, valorando lo local, fuera de las interpretaciones estructurales socioeconómicas; o aportando nuevas formas de teorizar el tiempo, la inclusión del otro, el diferente (Cowen, 2000; Carney, 2010). Y hasta es posible encontrar autores que proponen combinar perspectivas funcionales e históricas de la de la educación comparada en tanto “ciencia de la complejidad” (Schriewer, 2012, 2013), para establecer “relaciones entre relaciones”, buscando la reconciliación entre la historia y la comparación. Desde estas miradas es posible comprender que los modelos que se ofrecen transculturalmente podrían ser seleccionados según intereses, dado que se adaptan a situaciones y necesidades específicas, bajo re-interpretaciones según líneas culturales y en grados históricamente di-

versos, y hasta posibilita, desde esta mirada de la complejidad, recuperar semántica, histórica y culturalmente la memoria colectiva de etnias, estados y naciones.

Estas variadas vertientes son el aporte de la educación comparada que resulta indispensable para comprender las diversas formas de internacionalización que hoy se presentan como acciones de respuesta a la globalización. Desde la complejidad de su aporte es posible identificar en qué medida estos procesos llevados adelante por naciones, bloques, regiones, instituciones y sujetos, colabora con los valores de integración, cooperación, diversidad, o bien inclinan la balanza hacia procesos más homogeneizantes, exógenos a las culturas y naciones, y promotores de la competencia.

Formas de internacionalización de la educación superior

La internacionalización de la educación superior, en tanto acciones desarrolladas por países, regiones, instituciones y sujetos con el propósito de comprender o direccionar realidades globales de la educación superior, se manifiesta de diversas formas a lo largo de las últimas décadas. En este apartado nos vamos a concentrar en cinco formas o modalidades que a nuestro entender hoy tienen preponderancia.

1. Cooperación internacional

La cooperación en educación superior ha sido entendida de diversas formas a través del tiempo, pero puede decirse que es la modalidad de relación entre países que persiguen un beneficio mutuo para el desarrollo, resolver problemas específicos, fomentar el bienestar y fortalecer las capacidades nacionales, superando las dificultades que individualmente tiene cada nación para obtener ciertos beneficios. En términos genéricos, son las relaciones que tiene una institución o un sector con sus socios en otros países (Kinght, 2005). Cuando interviene el término “desarrollo” hace referencia a la inclusión de financiamien-

to. Puede ser vertical, cuando se trata de relaciones donante – receptor y el desarrollo se orienta a ayuda o asistencia. Cuando es horizontal, remite a un beneficio mutuo y una relación de socios. También puede referirse a relaciones entre iguales, por ejemplo, entre países en desarrollo o emergentes, en lo que se conoce como cooperación sur – sur.

Este concepto, que en sus comienzos tuvo un carácter asistencial, sufrió transformaciones en las últimas décadas, y hoy se propone más como un acto de corresponsabilidad o de “asociados”. En la actualidad es un instrumento que pretende establecer relaciones más justas entre los pueblos y situar a las personas en el centro de todos los esfuerzos, para que cada ser humano pueda desplegar todas sus potencialidades. Esta actividad trabaja sobre el acceso a la educación, a las condiciones de salud, la satisfacción de necesidades básicas y el incremento de la participación ciudadana; propicia un cambio de mentalidad y de actitud en nuestras sociedades dando paso al paradigma de cooperación solidaria. Por tanto, la divulgación, la educación para el desarrollo y la sensibilización son quehaceres centrales de la cooperación para el desarrollo, y es un escenario en el que las universidades han participado activamente en los últimos años, en colaboración con gobiernos locales, ONG e instituciones de la sociedad civil.

Concretamente, la cooperación internacional en educación superior involucra acciones de intercambio de estudiantes y profesores (movilidades), programas conjuntos, conferencias, investigación conjunta y publicaciones, servicio comunitario, capacitación, asistencia en el desarrollo, divulgación y sensibilización, sistemas de créditos académicos, entre otras. Sus ventajas son enormes sobre todo teniendo en cuenta el aspecto cooperativo de las relaciones. No obstante, sus dificultades principales radican en el escaso financiamiento, sobre todo en tiempos de crisis financieras, su dependencia del voluntarismo de los actores que las llevan a cabo y, por ende, la dificultad de sostenimiento en el tiempo.

2. Convergencia

Con este término nos referimos a acciones de internacionalización que surgen como consecuencia de los procesos regionales de integración que van más allá de acuerdos económicos entre grupos de países, y que plantean procesos de integración regional o subregional que involucran a la educación superior. El proceso suscitado en la Unión Europea a partir del conocido Acuerdo de Bolonia es el mejor ejemplo dentro de esta categoría. En 1999, con la firma por parte de los ministros de educación europeos de la Declaración de Bolonia, por parte de 29 países europeos, se acordó comprometerse con la creación de sistemas de educación superior compatibles y comparables. Esta firma constituyó el puntapié inicial de un proceso orientado a la conformación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) coherente y compatible dentro de Europa y competitivo a nivel mundial, que implicó una profunda reorganización y armonización de los sistemas de educación superior en esa región. La declaración refleja la búsqueda de una respuesta europea a problemas comunes de los sistemas de educación superior de la región, entre los que se reconocen el crecimiento de los sistemas, la empleabilidad y formación de los egresados, la expansión de la educación privada y transnacional, entre otros (Salaburu, et. al. 2011). Asimismo, se planteó la eliminación de obstáculos a la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y administradores.

Concretamente, con el acuerdo, los países firmantes se comprometieron en el término de diez años a que los sistemas de educación superior confluyeran en una estructura común de titulaciones sobre la base de dos ciclos principales de formación (Bachelor y Máster) con posibilidad de salida directa al mercado laboral, y un tercer ciclo de doctorado. Esta tarea implicó la adopción de un marco común de “cualificaciones” legibles y comparables a nivel europeo. Asimismo, se acordó el diseño y puesta en funcionamiento de un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), con el fin traducir en mo-

neda corriente o “créditos” la composición de los ciclos y de eliminar los obstáculos a la movilidad de los estudiantes. También se acuerda la introducción de un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior a escala europea, con criterios y métodos comparables. En la Conferencia Ministerial celebrada en Budapest y Viena en 2010, se lanzó oficialmente el EEES, actualmente hay 48 estados miembros.

Por su parte, la conformación del Sector Educación del MERCOSUR puede incluirse en esta categoría de acciones tendientes a la convergencia de los sistemas educativos a nivel regional. A partir de 1994 los países miembros han trabajado a nivel de sus equipos técnicos en los distintos niveles educativos, dando lugar a la firma de protocolos de integración educativa que tuvieron como fin el reconocimiento de títulos de nivel primario y medio no técnico (1994), de nivel medio técnico (1995), de posgrado (1995), y de títulos y grados universitarios con fines académicos (1999). Son variadas las acciones de convergencia en nuestra región que han sido analizadas en detalle (Fernández Lamarra, 2005). Una experiencia reconocida en este ámbito fue el Mecanismo Experimental de Acreditación de carreras (MEXA), realizada en el marco del MERCOSUR, que tuvo como propósito acordar criterios comunes de calidad de las carreras de grado consideradas de interés público, con el fin otorgar validez a los títulos académicos en términos de calidad a nivel regional y facilitar así la movilidad estudiantil. Esta experiencia implicó un trabajo conjunto de las agencias de evaluación existentes en el MERCOSUR, a la vez que impulsó la creación de instancias homólogas y normativas vinculada a la evaluación y la acreditación en aquellos países que no contaban aún con sistemas de evaluación constituidos. En la actualidad, el carácter experimental del mecanismo pasó a ser permanente en el marco del denominado Sistema de Acreditación Regional de Carreras del MERCOSUR (ARCUSUR). También en este marco se desarrollan Programas de Movilidad Estudiantil como MARCA, destinado a impulsar la movilidad y el intercambio académico entre estudiantes, docentes-investigado-

res y coordinadores académicos e institucionales de las carreras acreditadas por el Sistema ARCUSUR.

Esta importante iniciativa en América del sur sirvió como base para el reconocimiento de títulos de carreras de grado, en el año 2018. Se trata de un mecanismo de aplicación gradual que incluye de manera progresiva y diferenciada las carreras acreditadas por ARCUSUR en donde la acreditación es suficiente para otorgar el reconocimiento. No implica un análisis académico, ni se requiere rendir obligaciones académicas adicionales. El reconocimiento tiene como efecto facilitar el ejercicio profesional, y el acuerdo firmado en 2018 entra en vigencia cuando los Estados cumplimenten el trámite de ratificación, encontrándose actualmente abierto a la adhesión de Estados Asociados al MERCOSUR.

3. *Transnacionalización*

Nos referimos con este término a cualquier actividad de enseñanza o aprendizaje en la cual los estudiantes están en un país diferente –el país huésped– de aquél al cual pertenece la institución que brinda la educación –el país proveedor. Este es el proceso en el cual las fronteras nacionales están atravesadas por la información educativa, los profesores, los estudiantes o los materiales educativos (García de Fanelli, 1999). En esta categoría podemos incluir un largo listado de acciones producto de acuerdos bilaterales, que pueden ir desde las diversas modalidades de la educación a distancia (con apoyo o no de una institución local); las carreras “gemelas” como las promovidas por Australia, o las articuladas como en México. También la emergencia cada vez más creciente de sedes de instituciones extranjeras con mayor o menor regulación según los países, o incluso los acuerdos de franquicia como los promovidos por el Reino Unido y Grecia (Didou Aupetit, 2006).

En estos casos, las acciones van a un ritmo más acelerado que las regulaciones a estas iniciativas por parte de los países. También se advierte

una suerte de distribución de funciones en las que hay países o “proveedores” mejor preparados para ofrecer los servicios y países receptores, con mayores necesidades para recibirlos. Cuestiones como el reconocimiento oficial de las sedes extranjeras, los procedimientos para dar validez nacional a esos títulos, o cómo prevenir a la sociedad sobre posible información distorsionada que emana de la publicidad de estas ofertas, son cuestiones aún en discusión por parte de los gobiernos.

Durante los años 80, esta forma de internacionalización comenzó como solicitudes financiadas por el país de origen de estas ofertas, desde instituciones con o sin fines de lucro de países con sistemas de educación superior desarrollados, hacia países con escaso o nulo desarrollo de la educación superior. Ejemplos de estas iniciativas con la Universidad Webster EE.UU en Austria y en Países Bajos, Universidad de Phoenix y DeVry Universidad en Canadá y Países Bajos, la Escuela de Negocios de la Universidad de Chicago en Londres y Singapur (Bervik, 2007). Ya a partir de los años 2000, las iniciativas comenzaron a contar con financiamiento de los gobiernos o las empresas del país anfitrión, a veces en combinación con el gobierno o institución de origen, pero con la existencia de una universidad local. Este fue el modelo asumido por Universidad de Nottingham en Malasia, Temple University de EE.UU. Japón y la Universidad George Mason en Ras Al Khaimah, en el Emiratos Árabes Unidos, Universidad de Nottingham del Reino Unido en Ningbo, China y el campus de Swinburne de Australia, Universidad de Tecnología de Sarawak, Malasia. Hoy predomina el modelo de “instalaciones proporcionadas”, en el que las instituciones del país de origen hacen uso de instalaciones proporcionadas por una empresa o un gobierno nacional a fin de atraer proveedores extranjeros al país anfitrión, sin que exista una institución local involucrada. En general, se trata de países con bajo desarrollo de la educación superior, dispuestos a la financiación de ofertas educativas extranjeras con el objetivo de cambiar la base de la economía. Incluimos en este modelo a Knowledge Village en Dubai, United Emiratos Árabes y Ciudad de la Educación en Qatar, en

donde operan Texas A&M University y Carnegie Mellon (EE.UU), Middlesex y Heriot-Watt del Reino Unido, New Brunswick de Canadá.

Al completar con éxito la carrera, que se lleva a cabo en su totalidad en la unidad en el extranjero, los estudiantes reciben el título de la institución extranjera o de origen. Desde 2006, el número de sedes internacionales en el mundo ha aumentado significativamente según los informes publicados por el Observatorio de Educación Superior sin Fronteras (OBHE). La mayoría de la oferta de campus de sucursales es de norte a sur, con predominio de Estados Unidos. Entre los países anfitriones, los Emiratos Árabes Unidos hoy encabezan la lista. La mayoría se encuentra en Dubai International Academic City. China ocupa el segundo lugar entre los países anfitriones, seguida de Singapur, y Qatar, dos estados cuyos gobiernos están tratando de establecerse como “centros internacionales de educación superior” para su región.

Más recientemente, también aumenta la oferta de “norte a norte” y, en particular, de “sur a sur”, con países en desarrollo estableciendo sus propias sucursales en el extranjero, debido a la necesidad de programas en países con contextos socioeconómicos y direcciones de desarrollo similares. El mercado internacional de sucursales y campus se ha vuelto más competitivo y también ha habido varios cierres de sedes. Hay discusiones sobre la calidad de las ofertas, la sustentabilidad del cuerpo académico y las instalaciones en comparación con las mismas ofertas en los países de origen (Altbach, 2015). Oregioni (2016) sostiene que esta modalidad conlleva a la deslocalización del conocimiento, que los conocimientos transmitidos no se adecuen a las problemáticas, necesidades, e intereses de las poblaciones locales, en una dinámica de transnacionalización de la educación superior que pone en tensión el “conocimiento universal” y el “saber situado”. Sin embargo, otros autores han planteado que estas formas, en varios casos, han colaborado con la constitución de una masa crítica local desde la cual se han comenzado a desarrollar sistemas nacionales de educación superior, con visión internacional, que de otra forma no

hubiese acontecido, aunque enfrentan el desafío de sostener la calidad de esos sistemas (Altbach, 2004).

4. Calidad internacional: los rankings

Los rankings universitarios, que se han multiplicado en los últimos años, tienen por objeto establecer un orden jerárquico de las instituciones de educación superior basándose en parámetros e indicadores que pretenden medir la calidad de la educación universitaria, de la investigación y otros aspectos de la actividad académica. Se trata, en términos generales, de construir una tabla de valores que implica un acto evaluativo, en la medida que se seleccionan variables y se les atribuye significación.

Diversas son las motivaciones que han dado origen a los rankings internacionales. Proveen información a estudiantes sobre las universidades a las que desean postular, en un contexto de educación superior cada vez más globalizado. Ofrecen un mecanismo simple y de fácil entendimiento a través del cual la sociedad civil evalúa y controla la calidad de la educación superior. Son elaborados para los medios masivos y, por tanto, requieren ser fácilmente comprensibles y accesibles. Son resultado de un contexto creciente de internacionalización y de la educación universitaria en un contexto en la constitución de mercados de alcance global o regional de estudiantes y de académicos.

La cantidad y variedad de rankings globales, nacionales y especializados ha aumentado en los últimos años, generando un gradiente de calidad que constituye una suerte de modelo normativo. Las principales críticas radican en que detrás de ellos hay un modelo de calidad implícito, criterios teóricos y metodológicos cuyos significados son eje de grandes controversias y ponen en tensión los enfoques globales y los contextos locales. La propia mirada globalizadora puede conducir a la noción de “camino único” y a no tomar suficientemente en cuenta la peculiaridad de los contextos locales. Albornoz y Osorio (2017) muestran, en este sentido, que apenas quince universidades del mundo se

alternan en las primeras cinco posiciones de los diez principales rankings globales. Diez de ellas son norteamericanas, dos son inglesas, una canadiense, una sueca y otra china. Este solo hecho pone en evidencia el hecho implícito de que se trata de un modelo normativo; una suerte de benchmarking que sugiere que, para ser mejores, las universidades deben aspirar a asemejarse a este grupo selecto.

Desde ese marco, las críticas principales radican en que carecen de un sustento teórico respecto de su concepción de lo que significa “calidad” y por lo mismo, sus metodologías y por las fuentes de información que se utilizan en su elaboración. Se cuestiona la objetividad de las tablas de posiciones globales, por los sesgos y los modelos implícitos que conllevan. Si bien, hay quienes sostienen que evaluar las universidades y aplicar principios de competitividad entre ellas, no es necesariamente negativo, consideran criticable que promuevan implícitamente un cierto tipo de universidades que en el discurso político se ha impuesto como modelo a seguir, uniformando la diversidad, por lo que tampoco son adecuados para reconocer los diferentes tipos de universidades, teniendo en cuenta que no todas ellas tienen los mismos objetivos ni la misma historia institucional.

También se los critica porque simplifican la consideración de las diversas dimensiones y el ordenamiento se sesga en función de la actividad investigadora. Por el contrario, los indicadores de docencia, o no existen, o son rudimentarios, como tampoco los de vinculación con el entorno o de “tercera misión” (Pérez Rasetti, 2018). Las universidades que aparecen en los primeros puestos de estas clasificaciones son intensivas en investigación y disponen de grandes presupuestos destinados a tal fin. Por el contrario, cuando se analizan las mejor clasificadas a nivel de América Latina, se comprueba que la dispersión es mucho mayor y que sólo unas pocas logran entrar en las clasificaciones globales, lo que va asociado al hecho de que los recursos de que disponen para investigar son mucho más escasos y los datos contextuales son diferentes.

Finalmente, otra crítica radica en que los rankings influyen en la gobernanza universitaria, afectando el proceso decisorio de sus agentes internos y externos. Los principales rankings son empleados por los estudiantes internacionales como un mecanismo para confirmar la elección realizada al momento de decidir dónde cursar los estudios de posgrado. También, son utilizados por los gobiernos para asignar fondos de becas para estudios en el exterior y en la selección de unas pocas instituciones a fin de consolidarlas como “universidades de clase mundial”. Finalmente, la estructura de gobernanza interna de las instituciones utiliza los rankings en el diseño de sus planes estratégicos y en su actividad de benchmarking, analizando cómo pueden competir mejor por los estudiantes y el financiamiento en sus propios países y en el plano internacional (García de Fanelli & Pita, 2018).

Con el fin de abordar las limitaciones y críticas, se constituyó en 2004 un Grupo Internacional de Expertos sobre Rankings que en Berlín en 2006 aprobó un documento que contiene un conjunto de principios de calidad y buenas prácticas en la elaboración de rankings de educación superior, conocido como los Berlín Principles on Rankings of Higher Education Institutions (2006). El documento expone claramente que los rankings aportan un enfoque de mercado al proceso de evaluación de las instituciones educativas. La lectura de los criterios que se establecen en este documento pone en evidencia la extrema dificultad de construcción de un ranking. Los criterios son presentados al mismo tiempo como estándares para la construcción de rankings y como advertencias sobre los recaudos necesarios para garantizar su credibilidad.

5. Internacionalización “en casa”

Para algunos especialistas, si las universidades realmente buscan ser internacionales, deben empezar “por casa” (Robson, 2017). Este concepto surge como respuesta directa al énfasis puesto en la movilidad e internacionalización fuera del país. Es la expresión de las dimensiones internacional e intercultural en las funciones y áreas de las

instituciones con el fin de desarrollar la conciencia internacional e intercultural en los actores universitarios y formarlos en el mundo globalizado. En este sentido, constituye un nuevo estilo de gestión que tiene como base un cambio en la cultura institucional.

La internacionalización “en casa”, así, implica incorporar la dimensión internacional e intercultural en investigación, en la formación, actividades extracurriculares, relaciones con grupos comunitarios locales, culturales y étnicos, y la integración de estudiantes extranjeros y profesionales a la vida en campus (Knight, 2005). Incluye actividades que ayudan a los estudiantes en una institución a desarrollar una conciencia internacional y destrezas interculturales. Así pues, está mucho más orientada al plan de estudios, preparando a los estudiantes para ser activos en un mundo mucho más globalizado. En investigación, por ejemplo, se trata de desarrollar centros temáticos y áreas internacionales e interculturales, proyectos de investigación conjunta o comparada internacional, realización de conferencias y seminarios internacionales, fomento de artículos en colaboración e intercambio con investigadores, o integración de investigadores visitantes a actividades académicas. En extensión, la vinculación con grupos locales étnicos y culturales, el desarrollo de actividades extracurriculares y de apoyo a habitantes extranjeros, o la participación en proyectos de representantes de grupos étnicos y culturales. En formación, el desarrollo de planes y programas con dimensión internacional, cultural, global, comparativa; actividades de casos, roles, con perspectiva internacional; estudio de lengua extranjera; puesta en valor estudiantes que regresaron de movilidad o la integración activa de estudiantes internacionales. Finalmente, en gestión, la internacionalización “en casa” se preocupa por incorporar la dimensión internacional en la misión y planeamiento; incorporar indicadores vinculados con esta dimensión, áreas, sistemas de información, financiamiento, unidades de servicio y apoyo académico. También, el empleo de docentes, becarios y administradores extranjeros y el desarrollo del personal administrativo en esta dimensión internacional de la gestión.

Desafíos de la internacionalización para los sistemas de educación superior latinoamericanos

Como se ha visto, la internacionalización como concepto es compleja, multifacética, no neutra, controversial, cambiante y desafiante y evoluciona en muchos frentes como acción y reacción (Knight, 2005; 2020). De lo visto, y sólo a los fines analíticos y prácticos, es posible agrupar a las acciones y formas de la internacionalización analizadas en dos grandes modelos extremos. El primero, prácticamente en línea con las fuerzas de la globalización, se presenta a regiones y países como los nuestros como exógeno, a partir de propósitos e intereses que no surgen de acuerdos o intereses propios, pero que a la vez aparecen como oportunidades de beneficios (económicos, de prestigio) que nos impulsan a formar parte. Muchas veces estas acciones se presentan como globales y neutras, sin poner en evidencia las relaciones de poder entre centros y periferias de circulación del conocimiento. Desde este modelo, predominan valores como la competencia, la mercantilización de la educación, y una concepción global y homogeneizante del conocimiento que tiende a invisibilizar las particularidades y riquezas, así como limitaciones y dificultades, de regiones como la de América Latina.

Es posible, en el otro extremo, identificar acciones de internacionalización de la educación superior desde un modelo endógeno, a partir de intereses propios y acordados, de beneficio mutuo entre las diferentes partes en juego, que fortalecen y empoderan por igual. Desde este modelo, la cooperación, la educación como bien público y el valor del conocimiento local son reconocidos como válidos, en un mutuo aprendizaje desde las diferencias y particularidades.

Sin embargo, según lo recorrido en este trabajo, es claro que no se trata de optar por uno de estos modelos. Las tendencias de la globalización suceden de manera inevitable con escasa o nula autonomía de control por parte de las naciones, y la internacionalización involucra

respuestas de sujetos individuales, instituciones y sistemas, que muchas veces resulta difícil coordinar o acordar al interior de nuestra región o países. En este sentido, los sistemas de educación del mundo se suman a los procesos que hacen cada vez más internacionales la enseñanza, la investigación y la extensión de la educación superior. Podríamos decir que, a esta altura, para muchas de nuestras naciones, los procesos de internacionalización, muchas veces cooperativos (como la convergencia entre naciones o la cooperación internacional entre instituciones o países) pero también hegemónicos (como la creación de sedes extranjeras o los rankings), se muestran atractivos y hasta inevitables.

Los sistemas de educación superior de América Latina se enfrentan a tres decisiones frente a este contexto, que ha cambiado rotundamente la educación superior en las últimas dos décadas: 1) Si formar o no parte de la internacionalización, lo que implica evaluar ventajas y riesgos; 2) En caso de hacerlo, qué sentidos y orientaciones deben tomar esos procesos; 3) Si ese esfuerzo debe ser institucional, nacional o regional. De lo analizado a lo largo de este trabajo es posible concluir que el desafío para América Latina debe ser proactivo. Se trata de asumir este nuevo contexto, y decidir de qué manera y en qué medida formar parte de los procesos de internacionalización de la educación superior. La otra opción es reactiva, dejar que estos procesos sucedan, sin tomar control de ellos. Ante estas opciones, es posible identificar tres escenarios para nuestra región:

Escenario 1. Sistemas de educación superior con gente erudita movilizada e internacionalizada, homogeneización y estandarización creciente de planes de estudio, uso exagerado del inglés como idioma de instrucción, calidad reducida a fábricas de acreditación y competencia en base a rankings globales, junto a un acceso no equitativo a oportunidades de internacionalización de la educación superior.

Escenario 2. Defensa del nacionalismo. Instituciones no internacionalizadas ante el riesgo de la globalización de los saberes, procesos e instituciones. Revalorización de lo propio en términos culturales y nacionales, y creciente aislamiento a los avances del conocimiento y a la integración mundial.

Escenario 3. Estudiantes, profesores y profesionales más informados y reflexivos sobre los problemas internacionales, conocedores y colaboradores para resolver los problemas locales, regionales, nacionales e internacionales. Preocupados por la calidad y relevancia del curriculum, utilizan la tecnología informática y de comunicación, y establecen redes más allá de las fronteras para garantizar el acceso a la educación de más personas. Sistemas e instituciones convencidos de que la dimensión internacional de la educación superior fortalece las características autóctonas culturales y nacionales de la educación superior y contribuyen al desarrollo social, económico y cultural y, por este motivo, la internacionalización forma parte de los planes de desarrollo y de la gestión cotidiana de las instituciones.

En síntesis, se trata de que sujetos de la educación superior, instituciones y sistemas reconozcan la importancia de llevar adelante reflexiones, análisis, decisiones y acuerdos que fortalezcan a la región y tengan por fin integrarse de una manera proactiva, brindando al mundo lo específico de nuestros sistemas y tomando aquello que nos incluya en el desarrollo de las naciones y de la región.

Referencias bibliográficas

- Albornoz, M., y Osorio, L. (2017). Rankings de universidades: calidad global y contextos locales. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*, 13, pp. 37.
- Altbach, P. (2004). Centros y periferias en la profesión académica: los retos particulares que enfrentan los países en desarrollo. In P.

- Altbach (Ed.), *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo* (pp. 15–41). México, DF: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Altbach, P. (2015). Why Branch Campuses May Be Unsustainable. *International Higher Education*, pp. 58.
- Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris, Francia: UNESCO.
- Caballero, A., y Manso, J. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), pp.39-56.
- Carney, S. (2010): Reading the Global. Comparative Education at the End of an Era, in M. Larsen, *New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen*, (pp. 125-142). Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers.
- Cowen, R. (2000). ¿Comparando futuros o comparando pasados? En: *Propuesta Educativa* 2(23), diciembre, pp. 32-37.
- Dale, R. (2002). Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada? En: Schriewer, J. (comp.) *Formación del discurso en la educación comparada*. (pp. 69-90). Barcelona, España: Ediciones Pomares.
- De Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), pp. 77-84.
- De Wit, H., & Altbach, P. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), pp. 28-46.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education*. Brussels, Bélgica: European Parliament.

- De Wit, H., Gacel-Avila, J., Jones, E., & Jooste, N. (2017). *The globalization of internationalization: Emerging voices and perspectives*. Routledge.
- Didou Aupetit, S. (2006). Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000–2005. *La metamorfosis de la educación superior*. Caracas, Venezuela: IESALC.
- Fernández Lamarra, N. (2005). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (35), pp. 39-74.
- Ferrer, F. (2002). *La Educación Comparada actual*. Barcelona, España: Ariel.
- García de Fanelli, A. (1999). *La educación transnacional: la experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: CONEAU.
- García de Fanelli, A., & Pita, M. (2018). Los rankings y sus usos en la gobernanza universitaria. En: *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 37(13), pp. 95-112.
- Knight, J. (2005). Un modelo de internacionalización: Respuesta a nuevas realidades y retos. In H. de Wit (Ed.), *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional* (pp. 1–38). Washington DC, USA: World Bank.
- Knight, J. (2020). The internationalization of higher education scrutinized: international program and provider mobility. *Sociologias*, 22(54), pp. 176-199.
- Marquina, M. (2014). Internacionalización, transnacionalización, comercialización y convergencia. Nuevos conceptos, nuevos desafíos para la educación en el escenario global. En: *RELEC*, 5(5), pp. 11-15.

- Meyer, J., y Ramírez, F. (2011). *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Barcelona, España: Octaedro.
- Oregoni, S. (2016). La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región latinoamericana. *Revista Interamericana de Educación Superior* (3), pp. 114-133.
- Pérez Rasetti, C. (2018). Lo que los rankings dicen de la función de docencia de las universidades. *Revista CTS*, 37, pp. 13.
- Robson, S. (2017). Internationalization at home: internationalizing the university experience of staff and students. *Educação* 40 (3), pp. 368.
- Rumbley, L. (2010). Internationalization in the universities of Spain: Changes and challenges at four institutions. In: F. Maringe & N. Foskett (Eds.), *Globalization and internationalization in higher education: Theoretical, strategic and management perspectives*. (pp. 207-224). London, England: Continuum International Publishing.
- Rumbley, L.; Altbach, P.; Reisberg, L. & Leask, B. (2021). Trends in global higher education and the future of internationalization. In: D. Deardoff; H. de Witt; B. Leask; & H. Charles (Eds.), *The Handbook of International Higher Education*. (pp. 3-22). Virginia, USA: Stylus Publishing.
- Salaburu, P. (2011). *España y el proceso de Bolonia: un encuentro imprescindible*. Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Schriewer, J. (2012). EDITORIAL: Meaning constellations in the world society. In: *Comparative Education* 48(4), pp. 411-422, DOI: 10.1080/03050068.2012.737233.
- Schriewer, J. (2013). *World Culture Re-Contextualised: Meaning Constellations and Path-Dependencies in Comparative and International Education Research*. London, England: Routledge.
- Verbik, L. (2007). The International Branch Campus: Models and Trends. In: *International Higher Education*, (46), pp. 14-15, DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2007.46.7943>.