



2. Internacionalización del currículo: Una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista

Internationalization of the curriculum:
A democratizing response to inequalities resulting
from elitist academic mobility

Pablo Beneitone *  

* Universidad Nacional Lanús. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

La internacionalización del currículo cobra relieve con la pandemia como una alternativa a la movilidad, la cual brindaba solo a una elite la posibilidad de ser atravesados por una experiencia internacional. El debate sobre internacionalización del currículo tiene 20 años, pero la coyuntura lo puso en el centro de la agenda universitaria de internacionalización. Este artículo recorre su evolución conceptual y presenta tres dimensiones de análisis que se requieren para poder avanzar en su comprensión e implementación. La dimensión disciplinar y la individual son las fuerzas motoras de la internacionalización del currículo al interior de las universidades. Ambas dimensiones no suelen ser exploradas con tanta profundidad en los estudios de internacionalización del currículo, los cuales priorizan la dimensión institucional. Aquí se describen las tres dimensiones en detalle y se enfatiza la necesidad de lograr una articulación entre todas, para ir más allá de la enunciación de acciones exitosas de internacionalización del currículo que, por su fragmentación, quedan imposibilitadas de réplica y/o de supervivencia a lo largo del tiempo.

Palabras clave: Internacionalización del currículo; disciplinas; académicos; contexto institucional

Internationalization of the curriculum: A democratizing response to inequalities resulting from elite academic mobility

ABSTRACT

The internationalisation of the curriculum came to the forefront with the pandemic as an alternative to mobility, which offered only elite the possibility of being exposed to an international experience. The debate on the internationalisation of the curriculum is 20 years old, but the current situation has placed it at the centre of the university internationalisation agenda. This article reviews its conceptual evolution and presents three dimensions of analysis that are required to advance in its understanding and implementation. The disciplinary and individual dimensions are the driving forces behind the internationalisation of the curriculum within universities. Both dimensions are not usually explored in such depth in studies of curriculum internationalisation, which prioritise the institutional dimension. In the study, the three dimensions are described in detail and emphasises the need of achieving an articulation between all of them, in order to go beyond the enunciation of successful actions of curriculum internationalisation, which, due to their fragmentation, are impossible to replicate and/or survive over time.

Keywords: Internationalisation of the curriculum; disciplines; academics; institutional context

Internacionalização do currículo: Uma resposta democratizante às desigualdades resultantes da mobilidade acadêmica elitista

RESUMO

A internacionalização do currículo veio à tona com a pandemia como alternativa à mobilidade, que oferecia apenas a uma elite a possibilidade de ser exposta a uma experiência internacional. O debate sobre a internacionalização do currículo tem 20 anos, no entanto a situação actual colocou-o no centro da agenda de internacionalização universitária. Este artigo analisa a sua evolução conceptual e apresenta três dimensões de análise que são necessárias para avançar na sua compreensão e implementação. As dimensões disciplinares e individuais são as forças motrizes da internacionalização do currículo nas universidades. Ambas dimensões não são normalmente exploradas com tal profundidade em estudos sobre internacionalização curricular, os quais dão prioridade à dimensão institucional. No estudo, as três dimensões são descritas detalhadamente e a necessidade de alcançar uma articulação entre todas elas é enfatizada. Isto com o objetivo de ir além da enunciação de ações bem

sucedidas de internacionalização curricular, que, devido à sua fragmentação, são impossíveis de replicar e/ou dar continuidade ao longo do tempo.

Palavras-chave: Internacionalização do currículo; disciplinas; académicos; contexto institucional

L'internationalisation des programmes d'études : Une réponse démocratisante aux inégalités résultantes d'une mobilité académique élitiste

RÉSUMÉ

L'internationalisation du programme d'études est apparue avec la pandémie comme une alternative à la mobilité, qui n'offrait qu'à une élite la possibilité d'avoir une expérience internationale. Le débat sur l'internationalisation du programme d'études a 20 ans, mais la situation actuelle l'a placé au centre de l'agenda de l'internationalisation des universités. Cet article passe en revue son évolution conceptuelle et présente trois dimensions d'analyse qui sont nécessaires pour progresser dans sa compréhension et sa mise en œuvre. Les dimensions disciplinaires et individuelles sont les moteurs de l'internationalisation des programmes d'études au sein des universités. Ces deux dimensions ne sont généralement pas explorées de manière aussi approfondie dans les études sur l'internationalisation des programmes d'études, qui donnent la priorité à la dimension institutionnelle. Dans cette analyse, les trois dimensions sont décrites en détail et la nécessité de parvenir à une articulation entre elles est soulignée. Ceci, afin d'aller au-delà de l'énonciation d'actions réussies en matière d'internationalisation des programmes d'études, qui, en raison de leur fragmentation, sont impossibles à reproduire et/ou à survivre dans le temps

Mots clés: Internationalisation du programme d'études ; disciplines ; académiciens ; contexte institutionnel

1. INTRODUCCIÓN PARTIENDO DE UNA INTERNACIONALIZACIÓN DESIGUAL

El COVID-19 ha tenido un impacto significativo en la educación superior. Uno de los mayores efectos puede evidenciarse en la internacionalización, y particularmente en la movilidad académica como la estrategia que concentró los esfuerzos más significativos por parte de las universidades en las últimas décadas. Aunque la movilidad de estudiantes venía creciendo de forma progresiva en los últimos 40 años, alcanzando más de 5,5 millones en

2019, presentaba valores muy bajos para la región y los menores a escala global.

El escaso número de estudiantes extranjeros recibidos en universidades latinoamericanas, se desdibuja aún más cuando se lo compara con el número de estudiantes locales matriculados: la movilidad saliente representa solo el 1,34% de la matrícula para la región y la movilidad entrante el 0,83% (UNESCO Institute for Statistics [UNESCO-UIS], 2021). De esta forma, la baja cobertura que la internacionalización tenía en la etapa pre-pandémica para las universidades latinoamericanas se traduce en el reducido número de beneficiarios de estas acciones, que representan una elite dentro de las instituciones. Las ventajas de los esfuerzos realizados en la gestión institucional de la movilidad quedaban en su gran mayoría circunscriptos a los que accedían a esas posibilidades (a través de becas, subsidios, y muchas veces financiamiento de las familias) y que podía sintetizarse en una movilidad e internacionalización “para pocos”.

En un mundo cada vez más interconectado, donde los principales referentes de educación superior creen que el beneficio más importante de la internacionalización es que prepara a los estudiantes para convertirse en ciudadanos globales (Egron-Polak y Hudson, 2014), centrarse solo en esta pequeña minoría de estudiantes y académicos que pueden movilizarse no es suficiente. Se requiere un cambio de paradigma: desde un enfoque casi exclusivo para la movilidad de una elite a focalizar en el currículo y los resultados de aprendizaje para todos los estudiantes, los que se movilizan y los que nunca lo harán (Green y Whitsed, 2015). La internacionalización del currículo llama la atención sobre la necesidad de ampliar las oportunidades educativas internacionales para todos los estudiantes más allá de los estrechos límites de los que acceden a la movilidad.

Hace una década, Brandenburg y de Wit (2011) abrieron un importante debate a partir de un ensayo con un título bastante provocativo “El final de la internacionalización”. En dicho trabajo, los autores invitaban a repensar la internacionalización, reorientándola hacia los resultados y los impactos y alejándola de un enfoque puramente focalizado en entradas y salidas (inputs y outputs). Para ellos, en lugar de enfatizar el número de estudiantes que viajan al extranjero y la recepción de estudiantes que pagan tasas y matrículas internacionales, es crítico focalizarse en los resultados del aprendizaje. Aquí se pone

en evidencia una tensión con el formato tradicional, desigual y elitista que ofrece la internacionalización como sinónimo de movilidad, y como contracara emergen nuevas tendencias.

Según Green y Whitsed (2015) hay tres enfoques que han evolucionado en los últimos años y se han establecido como marcos dominantes dentro del discurso de la internacionalización en su versión más novedosa: la Internacionalización en Casa, la Internacionalización Integral y la Internacionalización del Currículo. Los tres enfoques llaman la atención a los aspectos de internacionalización que ocurren en los campus de origen, incluyendo las dimensiones interculturales e internacionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje e investigación, actividades extracurriculares y relaciones con grupos locales y étnicos, así como la integración de estudiantes y académicos extranjeros en la vida y actividades del campus.

El concepto de Internacionalización en Casa se desarrolló en el contexto europeo, y se referencia a Bengt Nilsson como el autor que llamó la atención sobre la importancia de abordar el nexo entre aprendizaje intercultural, diversidad y educación superior (Otten, 2003). El término se usó por primera vez en 1999 en la Universidad de Malmö (Suecia), la cual no contaba con una red internacional, por lo que no podía ofrecerle, a sus estudiantes la experiencia tradicional de estudiar en el extranjero. Por lo tanto, las oportunidades tenían que encontrarse en casa para que los estudiantes ganen esas experiencias (Sild Lönröth y Nilsson, 2007). Nilsson utilizó una definición bastante acotada: "Cualquier actividad relacionada internacionalmente con la excepción de la movilidad de estudiantes y personal académico al extranjero" (Crowther et al., 2001, p.8). Uno de los problemas con esta definición es que no indica qué es la Internacionalización en Casa en realidad, sino más bien lo que no es.

La Internacionalización en Casa fue, en parte, una reacción pionera a la necesidad de internacionalizar el aprendizaje para la gran mayoría de los estudiantes que no participaban de una experiencia de movilidad. Mientras que la internacionalización en Europa se había centrado principalmente en estudiantes y académicos que se movilizaban (en gran medida a través del Programa Erasmus), la Internacionalización en Casa ofreció una comprensión de la internacionalización que iba más allá movilidad y ponía un fuerte énfasis en la enseñanza y el aprendizaje en un entorno culturalmente diverso (Wächter, 2003).

Más recientemente, en el discurso de internacionalización estadounidense, bajo el lema de globalización integral, Hudzik (2011) también argumentó la importancia de incluir las dimensiones interculturales de la internacionalización en el plan de estudios de las universidades. Hudzik (2011, p.6) define la Internacionalización Integral como “un compromiso, confirmado a través de la acción, para infundir perspectivas internacionales y comparadas en la misión de enseñanza, investigación y extensión de la educación superior”. Hudzik hace hincapié en que la misión central de la educación superior es la generación de graduados que puedan vivir, trabajar y contribuir como ciudadanos productivos en un mundo global cada vez más fluido y sin fronteras.

Estrechamente relacionado con Internacionalización en Casa y la Internacionalización Integral, la Internacionalización del Currículo surgió en el contexto australiano, en parte, para abordar el problema de la gran población estudiantil que no se beneficia de la movilidad, y, en parte, como una reacción a la comercialización y mercantilización de la educación superior.

A medida que las instituciones adquieren un modelo más sofisticado de internacionalización, la internacionalización del currículo puede verse como un aspecto fundamental, sin el cual otras acciones están destinadas a permanecer periféricas y la transformación esperada podría quedar inconclusa. Este artículo recoge el concepto de internacionalización del currículo, gran emergente de la crisis de la movilidad que ocasionó el COVID-19, planteándose como el eje central de este debate, como alternativa para una internacionalización más inclusiva y que reduzca las desigualdades existentes. La internacionalización del currículo es previa a la pandemia, pero su importancia y mención permanente como alternativa a la movilidad se puso de manifiesto con mayor relevancia en 2020.

1.1. Avanzando en una definición de Internacionalización del Currículo

La literatura académica más reciente no ha brindado definiciones amplias y solo se centró en sugerir formas prácticas de implementar la internacionalización del currículo (Fragouli, 2021; Zapp y Lerch, 2020). Tal como señala Luchilo (2017) el punto de partida no suele estar definido con mucha precisión y el de llegada a veces coincide con una selección de ejemplos de algún sistema o una universidad que se suponen exitosos en materia de internacionalización del currículo y que predominantemente se refieren a casos australianos, bri-

tánicos y estadounidenses. La internacionalización del currículo requiere analizar la naturaleza misma del conocimiento, quién lo produce, cómo se enseña y cómo se aplica, así como reflexionar sobre los cambios y las reformas necesarias en el sistema universitario, para que los estudiantes puedan desarrollar aptitudes y perspectivas globales. El currículo universitario presenta históricamente un encuadre débil; esto es, los profesores y los estudiantes ejercen un alto grado de control del proceso de selección, organización, ritmo y temporización del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica, aunque condicionado por la fuerza de las tradiciones disciplinares y educativas. Este rasgo constituye un elemento estructurante esencial del currículo del nivel superior, del cual se derivan dinámicas curriculares parcialmente distintas de las que se verifican en el resto del sistema (Collazo, 2017).

Parece claro que la fuerza de la lógica disciplinar ha sido determinante en la definición de los contenidos legítimos de la transmisión en la educación superior. De ello se deriva una modalidad disciplinar de organización y control del trabajo académico –en forma de cátedras, departamentos o institutos– que, fruto del agrupamiento por especialidad, resulta en una distribución amplia de la autoridad y en la conformación de culturas disciplinares diferenciadas que trascienden las fronteras institucionales. La disciplina se erige, de este modo, en el elemento primordial que configura tanto la profesión académica como la organización universitaria.

Otro aspecto importante a resaltar es que los planes de estudio que se imparten en las universidades a menudo tienen un carácter exclusivamente nacional. Sin embargo, las disciplinas son comunidades de práctica globales y las personas se movilizan cada vez más (Marantz-Gal y Leask, 2020).

De esta forma se puede afirmar que el currículo es el resultado de una interacción dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje, de contenido y experiencias dentro y fuera del aula; de mensajes previstos e involuntarios, explícitos e implícitos.

Su interpretación es muy amplia, y no se restringe al contenido del plan de estudio formal de un estudiante. El contenido de las asignaturas, las metodologías de enseñanza, las estrategias de aprendizaje y los mecanismos de evaluación son importantes, pero también lo son las actividades de currículo ampliado habilitadas y animadas o deshabilitadas y desalentadas, a través de una asignatura.

El análisis sobre la Internacionalización del Currículo frecuentemente comienza con desacuerdos en cuanto a la terminología y el alcance. Si bien se han realizado muchos intentos de definiciones (Caruana y Hanstock, 2008; Hyland, et al., 2008; de Wit y Beelen, 2014), sigue siendo una noción controvertida que puede ser percibida como “elusiva e insatisfactoria” por los académicos (Turner y Robson, 2007, p.4). El término es controvertido. Algunos lo ven como una cantidad de actividades aisladas, como estudiar en el extranjero, enseñar idiomas, enseñar en inglés o enseñar a estudiantes internacionales.

Entre las definiciones más citadas se encuentra la de Leask: “La internacionalización del plan de estudios es la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y/o globales en el contenido del currículo, así como los resultados de aprendizaje, tareas de evaluación, métodos de enseñanza y servicios de apoyo de un programa de estudio” (Leask, 2015, p.9). Esta definición incluye todos los aspectos del proceso de aprendizaje y enseñanza: el plan de estudios formal, el plan de estudios informal y el currículo oculto. Tiene en cuenta también tanto la dimensión intercultural como la internacional del proceso de enseñanza y aprendizaje y los resultados de aprendizaje así como también el contenido. Asimismo, se centra específicamente en servicios de soporte, lo que implica la necesidad de crear una cultura de internacionalización en el campus, que aliente y recompense la interacción intercultural tanto dentro como fuera del aula. El foco en un programa de estudio sugiere que el currículo internacionalizado estará disponible para todos y, por lo tanto, implica más que experiencias y actividades aisladas y disponibles para algunos estudiantes.

Es importante resaltar que muchos de los trabajos sobre internacionalización del currículo (Rusciano, 2014; Stütz et al, 2015) tienden a considerar que el currículo existente no es internacional o, al menos, no es todo lo internacional que debería ser. La afirmación de Rusciano (2014, p.21) de que “un currículo no globalizado prepara a los estudiantes para un mundo que no existe más – y eso no es ninguna preparación–” expresa de un modo extremo este punto de vista.

Habiendo recorrido las definiciones existentes de internacionalización del currículo como estrategia inclusiva y contracara de la desigualdad que históricamente se asoció a la movilidad, se desarrollan a continuación tres dimensiones de análisis que permiten profundizar en su comprensión: la dimensión disciplinar, individual e institucional.

2. DIMENSIONES DEL ANÁLISIS

2.1. El rol de las disciplinas en la Internacionalización del Currículo

La compleja interacción entre las comunidades disciplinares y la internacionalización del currículo, así como una serie de factores que permiten y obstaculizan su puesta en funcionamiento han sido explorados por diversos autores (Clifford, 2009; Childress, 2010; Beelen y Leask, 2011). Sin embargo, el número, el alcance y la profundidad de los estudios hasta la fecha son limitados. La realidad es que los estudios de internacionalización del currículo en la educación superior son escasos y las voces académicas rara vez se escuchan en las discusiones de internacionalización. El resultado es que la relación entre la internacionalización, el currículo y las disciplinas es poco conocida (Green y Whitsed, 2015).

Para Gacel-Ávila (2006), las experiencias registradas en internacionalización del currículo se encuentran fragmentadas en las diferentes disciplinas. El conocimiento en y entre disciplinas está en el corazón de la internacionalización del currículo (Leask y Bridge 2013). La internacionalización del currículo es, hasta cierto punto, dependiente de la disciplina. Decisiones críticas sobre qué conocimientos se incluirán en el plan de estudios y cómo enseñar y evaluar el aprendizaje son en cierta medida predeterminados por la comunidad disciplinaria.

Según Green y Whitsed (2015) el desarrollo curricular y la enseñanza son prácticas vinculadas estrechamente a las disciplinas específicas y unidades organizativas dentro de las universidades (departamentos, escuelas o facultades). Por lo tanto, los académicos de la facultad se han definido como los guardianes o precursores del cambio curricular, porque "los cambios básicos en el plan de estudios no ocurren hasta que la facultad y sus áreas disciplinarias y departamentales estén listos para implementarlos" (Groenings y Wiley citados en Green y Schoenberg, 2006, p.4).

La disciplina ejerce un enorme poder e influencia sobre la organización y la producción de conocimiento y los grupos disciplinares son comunidades globales, cada uno con una cultura distintiva, su propia forma de ver, entender y actuar en el mundo. Becher (1993) trabajó en torno a la constitución de las tribus, los territorios académicos y las comunidades disciplinarias. Las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan,

desarrollando un papel fundamental los procesos de socialización y trabajo en la universidad, lo que en última instancia redundaría en la construcción de la propia historia de la disciplina. Existen, según Becher (1993), dos entidades pre-constituidas: por un lado, la disciplina como conjunto ordenado de conocimientos, fundado en el paradigma de ciencia normal, y también como organismo productor y reproductor de esos conocimientos, y por otro lado, un grupo organizado de investigadores y docentes, esto es académicos, que practican o despliegan su actuación dentro de esa disciplina. La conjunción de estos dos conjuntos ya dados daría como producto la comunidad, la tribu.

En sus formas de organización social al interior de las universidades, los académicos podrían caracterizarse por su pertenencia a diversas tribus que habitan territorios constituidos por las disciplinas del conocimiento. Como señala Becher (1993), si bien en un cierto nivel de abstracción los académicos pueden ser considerados miembros de una única profesión, si se afina la mirada, la profesión académica se presenta, en palabras de Clark (1991), como una profesión fragmentada: cada disciplina, o aún cada especialidad en cada disciplina, da forma a una cultura disciplinar peculiar de los académicos que la integran, que tiene su correlato social en diversos procesos de iniciación, distintos modelos de carrera, diferentes patrones de interacción social y comunicación, entre otros aspectos.

Clark (1991) concibe a la cultura académica como los relatos y creencias compartidos que coadyuvan a que los sujetos definan quiénes son, qué hacen y por qué lo hacen. Estas creencias tienen su fuente tanto en las instituciones como en las disciplinas y están influidas por el medio ambiente. De esta manera, sostiene el autor, las universidades se convierten en un mosaico diverso en el que se aprecian inconsistencias, derivadas de la presencia de percepciones y valores distintos que hacen posible un orden cultural. La naturaleza comprensiva de la disciplina, señala Clark proviene también del hecho de que no se especializa por localidades, sino que agrupa a una comunidad de interés de tipo gremial con amplia extensión territorial. De esta forma, el alcance de la disciplina no se contiene necesariamente dentro de los límites del sistema nacional.

Las comunidades disciplinarias trascienden las fronteras nacionales y proporcionan un enfoque organizacional para las universidades y los planes de estudios en todo el mundo. Becher (1993) demostró que los académicos están conectados con sus disciplinas en las que han invertido muchos años en el

desarrollo de conocimientos y habilidades y con los que se identifican fuertemente, formando una comunidad de aprendizaje global. Clasificó las disciplinas como duras puras (ciencias naturales y matemáticas), duras aplicadas (profesiones basadas en la ciencia, por ejemplo, ingeniería), blandas puras (humanidades y ciencias sociales) y blandas aplicadas (profesiones sociales, por ejemplo, educación, trabajo social y derecho). En tal sentido, un estudio descripto por Clifford (2009) da cuenta que la apertura a la internacionalización del currículo varía según las disciplinas. En dicho trabajo, se concluyó que las comunidades de aprendizaje de las disciplinas duras y puras son más resistentes a participar en los procesos de internacionalización del currículo, mientras que todas las demás áreas reconocieron los efectos de la contextualización del conocimiento y la necesidad de considerar los futuros ambientes de trabajo multiculturales de sus estudiantes.

Leask y Bridge (2013) desarrollaron un marco conceptual de la internacionalización del currículo, que ubica a las disciplinas, y por lo tanto los equipos disciplinarios que construyen el currículo, en el centro del proceso. Los grupos disciplinarios se han descrito como el equivalente de tribus académicas, comunidades exclusivas a nivel mundial, cada una con una cultura distintiva, su propia forma de ver, entender y actuar en el mundo. El lugar del conocimiento disciplinario se muestra como un determinante crítico en la conceptualización y práctica de Internacionalización del Currículo. Sin embargo, el conocimiento disciplinario, tanto en sus formas de saber, de ver y hacer, está anidado dentro y conformado por lo institucional, local, nacional, regional y finalmente el contexto global. El marco conceptual de Leask y Bridge (2013) sugiere que, los paradigmas dominantes y emergentes dentro de las disciplinas, los requisitos de los órganos y prácticas profesionales pertinentes, las prácticas de evaluación, e incluso el enfoque para desarrollar resultados de aprendizaje están influenciados por el contexto en el que estas actividades tienen lugar. Para internacionalizar el currículo, Leask y Bridge (2013) enfatiza la importancia de interrumpir las fuerzas hegemónicas (implícitas y explícitas) dentro de las disciplinas que restringen la innovación curricular.

Los factores del ámbito de la disciplina, de la institución, del contexto local, nacional, regional y global interactúan de diferentes maneras para facilitar e inhibir, conducir y dar forma a los enfoques para la internacionalización del currículo, incluida la manera en que los resultados del aprendizaje se definen,

enseñan y evalúan. Por lo tanto, y según esta perspectiva, es factible ver enfoques de internacionalización del currículo que son similares y diferentes tanto dentro como entre disciplinas (Leask y Bridge, 2013).

2.2. La implementación del plan de estudios internacionalizado y el papel del profesor y los estudiantes

Una segunda dimensión de análisis se centra en los académicos como gestores del currículo, y por ende los que posibilitan efectivamente su internacionalización. Los equipos docentes son los principales arquitectos de gran parte del plan de estudios; definen sus aspectos formales: seleccionan el contenido y diseñan y gestionan las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Es vital que sean parte del proceso de internacionalización del currículo (Leask y Beelen, 2009; Childress, 2010). Sin embargo, muchos académicos no están seguros de lo que significa la internacionalización del currículo o no piensan que tenga algo que ver con ellos. Algunos están desconcertados sobre cómo conectar los objetivos de internacionalización institucional con su agenda de investigación disciplinaria (Childress, 2010).

Implementar la internacionalización del currículo es un trabajo desafiante. No solo requiere un compromiso crítico con los fundamentos del conocimiento disciplinario, sino también con las formas de enseñar y evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario que haya un “continuo esfuerzo centrado en la naturaleza del conocimiento, la pedagogía, los procesos de aprendizaje, el contenido y el logro de los resultados” (Leask y Beelen, 2009, p.6). Internacionalización del contenido de las asignaturas por sí solo no suele desarrollar las dimensiones interculturales porque no aborda los problemas de identidad y compromiso (Liddicoat et al., 2003). Entonces, no es sorprendente que muchos académicos se sientan poco informados, insuficientemente respaldados, poco preparados e inseguros en lo que respecta a la internacionalización del currículo (Leask y Beelen, 2009; Green y Whitsed, 2013).

Por lo tanto, la Internacionalización del Yo académico (Sanderson, 2008) es vital para internacionalización del currículo; en otras palabras, puede requerir una transformación personal y del plan de estudios. Varios trabajos sugieren que es probable que las actitudes parroquiales entre el personal académico sean un inhibidor de la internacionalización del currículo (Bond et al., 2003).

Si el graduado ideal de hoy es una persona sensible a la interculturalidad, competente, socialmente responsable y un ciudadano consciente a nivel mundial, se deduce que el profesor ideal es aquel que es capaz de ampliar el plan de estudios en sus límites e incorporar enfoques pedagógicos novedosos (Shiel et al., 2008). Facilitar el aprendizaje del graduado ideal requiere habilidades y atributos que muchos académicos sienten que no tienen (Leask, 2005).

Los académicos todavía parecen tener problemas con la convocatoria a trabajar en un currículo internacionalizado, sin saber cuál es la mejor forma de abordar esta “nueva frontera” (Ryan, 2012, p.3) dentro de su propia universidad, su disciplina y su práctica diaria.

Algunos autores (Turner y Robson, 2007; Friesen, 2012) señalan que el compromiso genuino de los académicos con el cambio curricular es esencial para lograr las ambiciones estratégicas de internacionalización de una universidad. Green y Schoenberg (2006) y Sanderson (2011) enfatizan el papel de los académicos como instrumentos de cambio institucional. Dada su importancia, pueden tener una influencia positiva como “agentes primarios en el proceso de internacionalización” (Friesen, 2012, p.2) o pueden inhibirlo como “obstáculos o escépticos” (Green y Mertova, 2014, p.670). Trahar et al. (2016) se refieren a los académicos como un “problema malvado” debido a su resistencia a la internacionalización del currículo que a menudo se denuncia.

La investigación de Caruana (2010) descubrió que los profesores carecen de confianza en su propia capacidad para poner en práctica las estrategias internacionales de sus instituciones. Leask y Carroll (2011) sugieren que la incertidumbre podría ser una de las razones por las cuales los académicos continúan utilizando “estrategias en gran medida ineficaces” en un aula multicultural a pesar de la evidencia suficiente de que tienen poco impacto en la experiencia del estudiante. En una línea similar, los hallazgos de estudios internacionales a gran escala como la Encuesta Global de la Asociación Internacional de Universidades revelan que los profesores tienen experiencia limitada en el desarrollo de un currículo internacionalizado y necesitan apoyo para poder desarrollarlo (Green y Whitsed, 2013).

Si los académicos deben desempeñar un papel central en el proceso de internacionalización del currículo, resulta significativo comprender qué conocimiento, habilidades y actitudes requieren para hacerlo bien. Para Zimitat “la

internacionalización del currículo requiere cambios en la pedagogía para alentar a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas para comprender las fuerzas que moldean su disciplina y desafiar los puntos de vista aceptados” (Zimitat, 2008, p.143).

A los efectos de enfatizar la importancia de la implementación del plan de estudios internacionalizados en el aula, a través del rol del profesor es relevante citar a Webb:

Abrir el plan de estudios a la internacionalización es, por lo tanto, primero abrir la enseñanza y aprendizaje al cambio, a encontrar formas innovadoras de cambiar y adaptarse, contextualizar el compromiso local dentro de un marco de referencia más amplio y comprender las implicaciones locales de los fenómenos globales. En resumen, para actuar localmente es necesario entender lo global. (Webb, 2005, p.110)

2.3. La dimensión institucional de la internacionalización del currículo

Esta dimensión suele ser una de las más exploradas, ya que remite al contexto institucional en el que se inscriben las experiencias de internacionalización del currículo. Para ello, es necesaria una serie de condiciones que favorezcan la implementación de un currículo internacionalizado: la referencia a la internacionalización del currículo en los documentos institucionales, estructuras organizativas que promuevan específicamente estas acciones y su articulación al interior de la universidad. De igual manera, la identificación de dichas acciones en el plan de internacionalización de la universidad, así como la asignación de presupuesto para concretarlo, son aspectos relevantes para el desarrollo de planes de estudios internacionalizados (Beneitone, 2019).

En cuestión de políticas y estrategias de tipo organizacional, Gacel-Ávila (2018) subraya que la gran mayoría de las instituciones de educación superior de América Latina manifiestan haber integrado a la internacionalización en los objetivos estratégicos y prioritarios de sus planes de desarrollo institucional, pero sin elaborar un plan concreto de internacionalización institucional, desglosado en objetivos y metas precisas a corto, mediano y largo plazo, y con identificación de los recursos humanos y financieros requeridos. Aunado a lo anterior, prevalece una excesiva centralización a nivel de la toma de decisión,

del diseño y de la planeación de las políticas y estrategias, así como en las estructuras de coordinación y gestión del proceso, con un magro porcentaje de instituciones que hacen participe a las unidades académicas en el proceso de planeación, evaluación, programación y gestión del proceso de internacionalización.

Cuando se revisan las experiencias de antaño, se pasó de cierta marginalidad de la internacionalización del currículo en las políticas y acciones de las universidades, a una mayor presencia y visibilidad. Esta jerarquización de la internacionalización en las políticas generales de las universidades que se evidencia actualmente marca una diferencia significativa con años anteriores, donde no se visualizaba a este nivel y con tanto énfasis la importancia de avanzar en la incorporación de la dimensión internacional en las funciones básicas de las universidades, y particularmente en la función de la docencia y su traslado al currículo. Las universidades circunscribían su aspecto internacional a la firma de convenios internacionales y a la participación en programas de movilidad estudiantil (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018).

Se va avanzando en que las acciones de internacionalización del currículo se integren en la planificación estratégica de la institución. Sin embargo, y a pesar de que hoy las universidades cuenten con mayor explicitación de la importancia de la internacionalización del currículo en sus políticas, normativas y ordenanzas, éstas no siempre se traducen en procesos de implementaciones concretas y con el presupuesto necesario asociado. Las acciones más exitosas y consistentes que remiten a la internacionalización del currículo se siguen produciendo de forma un tanto aislada y desarticulada de las políticas institucionales (Beneitone, 2019). Una verdadera implementación de estas políticas implicaría contar con recursos que permitan que uno de los actores clave del proceso, los profesores, puedan acceder a las herramientas necesarias para avanzar en esa internacionalización, particularmente en términos de capacitación sobre cómo incluir lo internacional en la elaboración de sus programas de las asignaturas y en lo cotidiano de su quehacer docente.

En general, no es evidente encontrar los incentivos que deberían ponerse a disposición de los profesores que tengan el interés y voluntad de internacionalizar el currículo a nivel de planes de estudios o asignaturas particulares, para que puedan profundizar en las diferentes herramientas disponibles o potencialmente factibles de ser desarrolladas en el ámbito institucional. En la

misma línea, no hay un reconocimiento de aquellos que sí lo hacen, traducido en ventajas comparativas para ascender en la carrera docente o méritos específicos que redunden en mejoras de algún tipo al interior de la institución.

Por otra parte, y siguiendo con el análisis a nivel institucional, las estructuras de gestión de lo internacional, a diferencia de lo que sucedía hace dos décadas atrás, cuentan con gran relevancia y visibilidad institucional. Actualmente existe en las universidades una estructura nítida, amplia, reconocida y jerarquizada que se ocupa de la internacionalización y que refleja, en parte, que a nivel macro, la internacionalización ocupa un lugar significativo (Gacel-Ávila, 2018). Esta presencia a nivel central, que se replica en estructuras a escala menor en las unidades académicas, sigue respondiendo a la lógica antigua de internacionalización asociada a los aspectos tradicionales (particularmente la movilidad). No se visualiza una articulación concreta con los ámbitos naturales de internacionalización del currículo, que estaría asociada a nivel central con las secretarías académicas.

Superar esta tensión entre centralización de políticas y escasa participación de las unidades académicas es un elemento muy relevante para avanzar en un proceso de internacionalización del currículo. La forma en la que las universidades configuran su política de internacionalización en general, y la del currículo en particular, tiene incidencia en el proceso. La existencia de normativas a escala central y/o de las unidades académicas, así como el presupuesto que ponen a disposición son indicadores de un contexto institucional que favorece que la internacionalización del currículo, desde lo disciplinar y lo individual pueda desarrollarse. La dimensión institucional es crítica para articular y replicar los desarrollos que se alcancen a partir de la internacionalización del currículo desde la dimensión disciplinar y la individual.

3. DISCUSIÓN: LA INTERRELACIÓN ENTRE LAS TRES DIMENSIONES Y SUS IMPLICANCIAS

Cuando se perciben logros parciales de internacionalización del currículo en las universidades, esto responde a una débil articulación entre estos tres niveles del proceso que se da al interior de las universidades: el nivel institucional, asociado a la definición y diseño de políticas institucionales; el nivel

disciplinar, vinculado a la estructura y contenido de los diferentes planes de estudio; y finalmente el nivel individual, donde entra en juego el profesor y su accionar en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Poder instalar en las universidades acciones que promuevan el desarrollo de una internacionalización del currículo más inclusiva implica una coordinación entre lo internacional y lo académico, que no siempre se evidencia en la realidad. La normativa existe, en algunos casos, las acciones también, pero no así la articulación entre las estructuras, lo que hace que, finalmente, no alcancen el grado de impacto necesario por carecer de la fuerza coordinada de los dos ámbitos que deben traccionarla.

En el nivel de análisis disciplinar, se encuentran algunas disciplinas más proclives a la internacionalización que otras, y a su vez a cómo esas disciplinas generan mecanismos de desarrollo al interior de la institución. Las universidades en general presentan niveles avanzados de internacionalización del currículo vinculados a determinadas disciplinas y en otras los logros son incipientes y hasta inexistentes. Se pueden encontrar islas y archipiélagos de internacionalización del currículo en departamentos o facultades, enmarcados en continentes institucionales que carecen de relevancia en esta materia (Beneitone, 2019).

Estos avances exitosos a nivel disciplinar requieren del liderazgo de un grupo de académicos, que logran corporizar en un plan de estudios, los elementos necesarios que describen un currículo internacionalizado. Existe una fragmentación muy grande al interior de las instituciones, donde las disciplinas presentan grandes diferencias unas de otras en su grado de internacionalización. Las mismas desigualdades se perciben a nivel individual. Contar con un plan de estudios diseñado y acordado a nivel internacional no necesariamente se traduce en profesores internacionalizados.

El docente en cada disciplina y en cada una de sus asignaturas, muchas veces no tiene guía o ayuda para diseñar currículos internacionalizados, y a veces se ve obligado a improvisar. Es así, que las instituciones y los planes de estudio deben analizar a fondo las perspectivas curriculares y los enfoques pedagógicos que desean implementar en los procesos de internacionalización del currículo, y especialmente reflexionar sobre el papel que tienen los profesores y los estudiantes en el mismo. Desde todo punto de vista, el currículo internacionalizado requiere conceptos integrales, e interdisciplinarios, que deben verse reflejados en las propuestas pedagógicas.

El desafío en este nivel individual es que la internacionalización llegue al aula, al nivel de las asignaturas. Los docentes incluyen algunos aspectos internacionales en los programas de sus asignaturas, pero en lo que respecta a trabajar por competencias, desarrollar estrategias de enseñanza y evaluación comparadas con otros colegas extranjeros, considerar el tiempo de trabajo de los estudiantes y su traducción en créditos académicos, así como las posibilidades de desempeñarse en otro idioma o poder hacer que sus estudiantes lo hagan, los resultados que se evidencian en el sistema universitario latinoamericano son muy bajos. Particularmente, la falta de dominio de idiomas extranjeros entre estudiantes y académicos se considera un obstáculo muy significativo para la internacionalización del currículo en América Latina (Gacel-Ávila, 2018). Pero superar esta limitación de comunicarse en un segundo idioma, no necesariamente implica saber cómo interactuar con individuos de otras culturas, y es por ello que el desarrollo de competencias interculturales se vuelve una necesidad en un contexto de internacionalización (Cuevas Álvarez et al., 2021).

Aquí es donde nuevamente, se requiere de un acompañamiento y contención más fuerte del nivel macro para poder avanzar en docentes y estudiantes internacionalizados. De la misma forma, brindar las herramientas necesarias para que los docentes puedan proponer estrategias de enseñanza y aprendizaje en sintonía con los escenarios de internacionalización del currículo son cuestiones pendientes del nivel institucional hacia el nivel individual. Es importante subrayar que cuando simplemente se introducen elementos internacionales sin ningún contexto u orientación, el proceso queda trunco y no se visualizan cambios significativos.

Existen experiencias muy exitosas de internacionalización del currículo, que tienen su origen en una disciplina, y también están asociadas a un profesor. Estas experiencias no logran institucionalizarse, y tampoco terminan de alcanzar los grados de profundidad con la que deberían realizarse, justamente porque no existe una instancia a nivel institucional que la acompañe, y le brinde la cobertura necesaria.

Los tres niveles son necesarios, pero falta una mayor articulación entre las experiencias exitosas generadas desde lo individual y circunscriptas a una disciplina en particular, que requieren de un acompañamiento institucional a escala mayor para poder llegar a todos los actores a los que debería y con el nivel de profundidad necesario. De la misma forma, la institución debiera

poder capitalizar de otra forma las experiencias exitosas, pero fragmentadas, que se dan en distintas disciplinas, para poder darle contenido a las políticas que proponen y tomar esos casos exitosos como los referentes necesarios para instalar la internacionalización del currículo a una escala mayor y de esta forma replicarlas en otras disciplinas.

Tener en cuenta que la génesis y tracción está en lo disciplinar no implica desentenderse de la importancia de la cobertura y acompañamiento institucional para hacer mucho más exitosa esa experiencia. Por el lado de la institución, saber que la generación de las experiencias exitosas de internacionalización se va a dar desde las disciplinas, es una oportunidad para tratar de contener, articular y darle un marco y sentido a la fragmentación, posibilitando un impacto institucional mayor y un cambio mucho más significativo en lo que implica modernizar, flexibilizar el currículo y favorecer el reconocimiento.

El reto es crear un sistema verdaderamente comprehensivo, trascender la fragmentación que imponen las disciplinas, y desde la política institucional central poder acompañar el nivel disciplinar y penetrar el nivel individual brindando las herramientas necesarias para un desarrollo integral y que logre una verdadera internacionalización inclusiva y libre de desigualdades.

REFERENCIAS

- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Revista Pensamiento Universitario*, 1(1), 56-77.
- Beelen, J. & Leask, B. (2011). *Internationalization at home on the move*. Dr. Josef Raabe Verlag.
- Beneitone, P. (2019). Internacionalización del currículo: estudio de casos en universidades argentinas. [Tesis de Doctorado]. FLACSO. <https://bit.ly/3oXYsZh>
- Bond, S., Qian, J. y Huang, J. (2003). *Role of faculty in internationalizing the undergraduate curriculum and classroom experience*. Canadian Bureau for International Education.
- Brandenburg, U. y de Wit, H. (2011). The end of internationalization. *International Higher Education* 62(1), 15-17.
- Carroll, J. y Ryan, J. (2005). *Teaching International Students: Improving Learning for All*. Abingdon and New York: Routledge.

- Caruana, V. & Hanstock, J. (2008). Internationalising the curriculum at the University of Salford: From rhetoric to reality. En C. Cashel, & A. McKenzie (eds.), *The global university: The role of senior managers* (pp. 31-35) BU/DEA.
- Caruana, V. (2010). The relevance of the internationalised curriculum to graduate capability: the role of new lecturers' attitudes in shaping the 'student voice'. En E. Jones (ed) *Internationalisation and the Student Voice* (pp. 30-43). Routledge.
- Childress, L. (2010). *The Twenty-first Century University: Developing Faculty Engagement in Internationalization*. Peter Lang.
- Clark, B. (1991). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. *Nueva Imagen*. Universidad. Autónoma Metropolitana.
- Clifford, V. (2009). Engaging the disciplines in internationalising the currículo. *International Journal for Academic Development*, 14(2), 133-143.
- Collazo, M. (2017). El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. *Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza* 1(1), 5-23.
- Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H. & Wächter, B. (2001). *Internationalisation at home: A position paper*. EAIE.
- Cuevas Álvarez, M., Pérez Mendoza, M., y Arias Moguel, G. (2021). Internacionalización del currículo para desarrollar la competencia intercultural en estudiantes de negocios. *Revista Investigación y Negocios*, 14(23), 196-208. <https://doi.org/10.38147/invneg.v14i23.136>
- de Wit, H. y Beelen, J. (2014). *Reading between the lines: Global internationalization survey*. University World News.
- Egron-Polak, E. & Hudson, R. (2014). *Internationalization of higher education: Growing expectations, essential values*. IAU.
- Fragouli, E. (2021). Internationalisation of the curriculum: Challenges & opportunities. *International Journal of Higher Education Management*, 7(2), 24-30.
- Friesen, R. (2012). Faculty member engagement in Canadian university internationalisation: a consideration of understanding motivations and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 20(10), 1-19.

- Gacel-Ávila, J. (2006). *La dimensión internacional de las universidades. Contexto. Procesos. Estrategias*. Universidad de Guadalajara.
- Gacel-Ávila, J. (2018). *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe*. UNESCO – IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- Gacel-Ávila, J. & Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: un balance*. UNESCO-IESALC.
- Green, M. F. & Shoenberg, R. (2006). *Where faculty live: Internationalizing the disciplines*. American Council of Education.
- Green W. y Mertova, P. (2014). Enthusiasts, fence-sitters and sceptics: faculty perspectives on study abroad in Australia and the Czech Republic. *Higher Education Research and Development*, 33(4), 670-683.
- Green, W. & Whitsed, C. (2013). Reflections on an alternative approach to continuing professional learning for internationalisation of the curriculum across disciplines. *Journal of Studies in International Education: Special Issue, Internationalisation of the Curriculum and the Disciplines*, 17(2), 148–164.
- Green, W. & Whitsed, C. (2015). *Introducing Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum*. Sense Publishers.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. NAFSA- Association of International Educators.
- Hyland, F., Trahar, S., Anderson, J.A., & Dickens, A. (2008). A changing world: the internationalisation experiences of staff and students (home & international) in UK Higher Education. In *Subject Centre for Sociology, Anthropology and Politics event 'The internationalising of UK Higher Education learning and teaching: reflections on policy, practice and theory, 27-28 November, Edinburgh*
- Leask, B. (2005). Internationalisation of the curriculum: Teaching and learning. En J. Carroll & J. Ryan (Eds.), *Teaching international students: Improving learning for all*. Routledge.
- Leask, B. y Beelen, J. (2009). Enhancing the engagement of academic staff in international education. Paper presentado en Advancing Europe-Australia cooperation in international education: Symposium background papers, Melbourne, Australia.

- Leask, B. & Bridge, C. (2013). Comparing internationalisation of the curriculum in action across disciplines: Theoretical and practical perspectives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(1), 79–101.
- Leask, B. & Carroll, J. (2011). Moving beyond 'wishing and hoping': internationalisation and student experiences of inclusion and engagement. *Higher Education Research and Development*, 30(5), 647-659.
- Leask, B. (2015). *Internationalising the curriculum*. Routledge.
- Liddicoat, A. J., Eisenclas, S. & Trevaskes, S. (2003). Australian perspectives on internationalising education. Language Australia.
- Luchilo, L. (2017). Enfoques alternativos sobre la internacionalización del currículo. *Debate Universitario*, 6(11), 37-51.
- Marantz-Gal, A. & Leask, B. (2020). Internationalizing the curriculum: The power of agency and authenticity. *New Directions for Higher Education*, 2020, 39– 50.
- Otten, M. (2003). Intercultural learning and diversity in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 12–26.
- Rusciano, F. (2014). Globalizing the Curriculum. How to Incorporate a Global Perspective into Your Courses, *Liberal Education*, 100(3), 14-21.
- Ryan, J. (2012). *Cross-Cultural Teaching and Learning for Home and International Students: Internationalisation of Pedagogy and Curriculum in Higher Education*. Abingdon and New York: Routledge.
- Sanderson, G. (2011). Internationalisation and teaching in higher education. *Higher Education Research and Development*, 30(5), 661-676.
- Sanderson, G. (2008). A Foundation for the Internationalization of the Academic Self. *Journal of Studies in International Education*, 12(3), 276-?
- Shiel, C. y McKenzie, A. (2008). *The global university. The role of senior managers*. DEA.
- Sild Lönroth, C. & Nilsson, B. (2007). A nightingale sang in Malmö Square. The story of the Nightingale programme at Malmö University, Sweden. En H. Teekens (Ed.), *Internationalisation at home: Ideas and ideals*. EAIE Occasional Paper 20 (pp.61–6). EAIE.

- Stütz, A. Green, W., McAllister, L. & Eley, D. (2015). Preparing Medical Graduates for an Interconnected World: Current Practices and Future Possibilities for Internationalizing the Medical Curriculum in Different Contexts. *Journal of Studies in International Education*, 19(1), 28-45.
- Trahar, S., Green, W., de Wit, H. & Whitsed, C. (2016). The internationalisation of higher education. En: *Researching Higher Education: International Perspectives on Theory, Policy and Practice*, (pp. 61-81) Abingdon: Routledge.
- Turner, Y. & Robson, S. (2007). Competitive and cooperative impulses to internationalization: Reflecting on the interplay between management intentions and the experience of academics in a British university. *Education, Knowledge & Economy: A Journal for Education and Social Enterprise*, 1 (1), 65–82.
- UNESCO Institute for Statistics. (2021). *Tertiary Education Statistics*. UNESCO-UIS. <http://uis.unesco.org/en/topic/higher-education>
- Wachter, B. (2003). An introduction: Internationalization at Home in context. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 5-11.
- Webb, G. (2005). Internationalisation of curriculum: an institutional approach. En J. Carroll & J. Ryan (Eds.) *Teaching international students, improving learning for all* (pp. 109-119). Routledge.
- Zapp, M. & Lerch, J. C. (2020). Imagining the World: Conceptions and Determinants of Internationalization in Higher Education Curricula Worldwide. *Sociology of Education*, 93(4), 372–392.
- Zimitat, C. (2008). Internationalisation of the undergraduate curriculum. En L. Dunn y M. Wallace (Eds.) *Teaching in Transnational Higher Education* (pp. 135-147). Routledge.