

## INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA DE/PARA AMÉRICA LATINA: LA HORA DE 'LOS DE ABAJO'

*INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA DE/PARA AMÉRICA LATINA: A HORA DOS QUE ESTÃO "ABAIXO"*

*INCLUSIVE INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION FROM/FOR LATIN AMERICA: THE HOUR OF 'THOSE BELOW'*

ABBA, Maria Julieta<sup>1</sup> 

LEAL, Fernanda Geremias<sup>2</sup> 

FINARDI, Kyria Rebeca<sup>3</sup> 

### RESUMEN

Este trabajo, de cuño cualitativo y teórico, tiene por objetivo contribuir para la construcción de una internacionalización inclusiva de/para América Latina, a partir de diversos aportes teóricos interrelacionados y enraizados en las luchas y resistencias 'desde abajo'. Asumimos que los esfuerzos por internacionalizar la educación superior que no visibilizan el legado y las tramas coloniales en el espacio de la educación superior, se convierten en catalizadores que excluyen, intensifican y reproducen las asimetrías de poder entre países, instituciones de educación superior y formas de conocer y de ser. Concluimos este trabajo destacando la importancia de los aportes de la ecología de saberes y lenguas, la descolonialidad y la interculturalidad crítica, para la edificación de una internacionalización inclusiva, con cimientos epistémicos plurales y críticos.

**Palabras clave:** América Latina; Educación Superior; Internacionalización Inclusiva; Contribuciones.

### RESUMO

Este trabalho, de natureza qualitativa e teórica, tem por objetivo contribuir para a construção de uma internacionalização inclusiva da / para a América Latina, a partir de vários aportes teóricos inter-relacionados e enraizados nas lutas e resistências 'de baixo'. Partimos do pressuposto de que os esforços de internacionalização da educação superior que não tornam visíveis o legado e as tramas coloniais no espaço da educação superior, tornam-se catalisadores que excluem, intensificam e reproduzem as assimetrias de poder entre países, instituições de ensino superior e formas de conhecer e ser. Concluimos este trabalho destacando a importância das contribuições da ecologia dos saberes e das línguas, da descolonialidade e da interculturalidade crítica, para a construção de uma internacionalização inclusiva, com fundamentos epistémicos plurais e críticos.

**Palavras-chave:** América Latina; Educação Superior; Internacionalização Inclusiva; Contribuições.

### ABSTRACT

This work, of a qualitative and theoretical nature, aims to contribute to the construction of an inclusive internationalization from/ for Latin America, based on various interrelated theoretical proposals rooted in the struggles and resistance 'from below'. We assume that efforts to internationalize higher education that do not make visible the legacy and colonial plots in the higher education space, become catalysts that exclude, intensify and reproduce the asymmetries of power between countries, institutions of higher education and forms of knowing and being. We conclude this work by highlighting the importance of the contributions of the ecology of knowledge and languages, decoloniality and critical interculturality, for the construction of an inclusive internationalization, with plural and critical epistemic foundations.

**Keywords:** Latin America; Higher Education; Inclusive Internationalization; Contributions.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – Rio Grande do Sul – Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Santa Catarina – Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Espírito Santo – Brasil.

## INTRODUCCIÓN

En 1918 los estudiantes reformistas de Córdoba anunciaban ‘la hora americana’ como una fuerza inevitable de proyección internacional (ABBA; STRECK, 2021) de los ideales que habían dado nacimiento a aquel movimiento de denuncia de una educación elitista, excluyente y anacrónica. Fue un llamado de unión de las juventudes latinoamericanas para romper con los muros que separaban a la universidad de la sociedad, transformándose en una institución democrática y autónoma. Tomando como inspiración el grito histórico de la Reforma Universitaria de Córdoba, defendemos la necesidad de discutir la internacionalización de la educación superior como un proceso que reproduce las desigualdades impuestas por la matriz colonial de poder eurocentrada, occidental, moderna y androcéntrica (STRECK; ABBA, 2018; CHIAPPA; FINARDI, 2021; FINARDI; FRANÇA; GUIMARÃES, 2019; PICCIN; FINARDI, 2019; LEAL, 2020, 2021; LEAL; MORAES; OREGIONI, 2020). Asumiendo que la educación superior es un campo de poder relacional y un terreno de disputa, con contrapuntos al orden hegemónico, y que “la única forma efectiva y emancipadora de enfrentar la globalización neoliberal es contrarrestar una globalización alternativa, una globalización contrahegemónica” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 56, traducción nuestra) argumentamos que la ‘internacionalización inclusiva’ puede convertirse en una vía posible de democratización de este proceso si, por lo tanto: a) realizamos un estudio crítico y reflexivo, problematizando su sentido e identificando las perspectivas que están por detrás del concepto; y b) situamos el análisis de acuerdo con las características propias de nuestra región, es decir, de/para América Latina.

Con base en lo anteriormente expuesto, este trabajo tiene por objetivo contribuir para la construcción de una internacionalización de la educación superior inclusiva de/para América Latina, a partir de diversos aportes teóricos interrelacionados y que se encuentran enraizados en las luchas y resistencias ‘desde abajo’, a saber: la ecología de saberes y lenguas, la descolonialidad, y la interculturalidad crítica. Vale destacar que este es un estudio cualitativo ya que aborda la realidad social y las relaciones que hay dentro de ella a partir de la complejidad de los fenómenos humanos, es decir, de sus significados, motivos, aspiraciones, valores, impactos, etc. (MINAYO, 2015). Asimismo, este trabajo es de cuño teórico y exploratorio ya que queremos contribuir con la construcción de una perspectiva de internacionalización *otra*, en diálogo con diversos aportes teóricos ya existentes. En este sentido, tomamos como referencia la expresión ‘desde abajo’ acuñada por los movimientos sociales latinoamericanos, especialmente por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) de México, los cuales fundamentan que los cambios y rupturas del patrón de poder que se realicen dentro de la misma racionalidad neoliberal, desde arriba hacia abajo, tenderán a perpetuar dicha matriz de poder (WALSH, 2017). Por el contrario, su derrumbe pensando desde el lugar de los dominados, ‘desde abajo’, disputa el sentido y la razón para la construcción de un nuevo mundo. De acuerdo con Walsh (2017, p. 82), este es el lugar “[...] donde se encuentran, se construyen y caminan formas de estar-hacer-ser-sentir-pensar-saber-vivir muy otras, en las posibilidades mismas de hacer grietas”.

En la primera parte del artículo abordaremos la internacionalización de la educación superior inclusiva hegemónica como una crítica eurocentrada de la modernidad. Luego,

discutiremos la internacionalización inclusiva de y para América Latina, a partir de la ecología de saberes y lenguas, la descolonialidad, y la interculturalidad crítica. Por último, presentaremos algunas reflexiones finales sobre lo trabajado a lo largo del texto.

## **INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA HEGEMÓNICA COMO UNA CRÍTICA EUROCENTRADA DE LA MODERNIDAD**

El concepto de “internacionalización inclusiva” emergió dentro del campo de estudio en el periodo 2017/2018. En estos años, en el escenario político mundial, surgieron diversos gobiernos conservadores que favorecieron el surgimiento de brotes de racismo y xenofobia en el ámbito social, además de fortalecer la política de fronteras internacionales mediante la creación de muros y restricciones migratorias. La administración de Donald Trump en Estados Unidos, de Boris Johnson en Reino Unido y de Jair Bolsonaro en Brasil son algunos ejemplos que se pueden enmarcar dentro de este contexto, sumado a otros gobiernos europeos que ya venían con una tradición conservadora como el de Angela Merkel en Alemania. Ahora bien, la pregunta que surge es: ¿Cómo puede impactar este contexto en el proceso de internacionalización? Según una investigación del *Institute of International Education (IIE)*, la matrícula de estudiantes internacionales en Estados Unidos declinó un 10,4% en el periodo 2018-2019 (269,383 estudiantes) comparado con el de 2015-2016 (300,743), siendo este el último periodo que presentó un número elevado comparado con los periodos 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019 (OPEN DOORS DATA, 2019)<sup>4</sup>. Si bien estos ejemplos están enfocados en el aspecto de la movilidad internacional, una de las muchas dimensiones de la internacionalización, demuestran que la internacionalización no se encuentra aislada de las tramas políticas nacionales, regionales e internacionales; por el contrario, su curso depende de las relaciones de poder establecidas por una correlación de fuerzas determinada.

Frente a las complejidades y desafíos impuestos por este contexto, el concepto de ‘internacionalización inclusiva’ emergió como una respuesta por parte de expertos, instituciones, organismos regionales e internacionales y grupos y redes de investigación vinculados a la temática de educación superior internacional. Sobre el concepto de internacionalización inclusiva, de Wit y Jones (2018, p. 17, traducción nuestra) destacan que dentro del ámbito de la internacionalización “[u]n enfoque inclusivo debe tener en cuenta los variados contextos sociopolíticos, económicos y demográficos en diferentes partes del mundo, y debe abordar el problema de que las políticas y prácticas actuales de internacionalización no son inclusivas y dejan fuera a la gran mayoría de estudiantes en todo el mundo”. En esta definición, los autores vinculan la inclusión con la equidad y acceso a las diferentes modalidades de internacionalización, siendo ellas la movilidad académica, la internacionalización en casa, internacionalización del currículo, entre otras. De Wit y Jones (2018) también argumentan que ver a la movilidad académica como única acción dentro de la internacionalización de la educación superior es reduccionista y no colabora para pensar en una internacionalización inclusiva; debido a que la realización de intercambios académicos es una

---

<sup>4</sup> Para mayor información, el lector puede visitar el portal de *Open Doors Data* del *Institute of International Education*: <https://opendoorsdata.org/data/international-students/>

acción realizada por un pequeño porcentaje de estudiantes que no es representativo del número total de matriculados en los cursos de grado y posgrado.

A pesar del reconocimiento de que en el campo de la internacionalización de la educación superior la 'competición' avanza a expensas de la 'cooperación' (HUNTER; DE WIT; HOWARD, 2016; DE WIT, 2019); y de que la internacionalización debería ser 'más inclusiva' y 'menos elitista' (DE WIT, 2019); 'desde abajo' o 'desde el Sur' – dónde se encuentran los grupos ubicados en contextos cuyos sistemas de referencia fueron destruidos por la perpetuación de la jerarquía radical del colonialismo – se puede preguntar: ¿en qué medida la perspectiva dominante de 'internacionalización inclusiva' alcanzan los problemas de la internacionalización en su esencia?; ¿En qué medida revelan las 'huellas' descoloniales (CHIAPPA; FINARDI, 2021) dejando de reproducir relaciones desiguales de poder, de saber y de ser?; ¿Qué espacio para conversaciones críticas sobre futuros verdaderamente alternativos promueve la idea dominante de 'internacionalización inclusiva'?; De hecho, existe una tensa relación entre los valores de 'internacionalización' y 'globalización' o, a pesar de los discursos que los distancian, la 'internacionalización' es un agente de 'globalización' y un fenómeno de interés del capital?; ¿Qué significan "inclusión" y "diversidad" en este contexto?; ¿Quién tiene el poder de incluir?; ¿Y quién tiene el poder de cuestionar esa inclusión?

Aunque tales discursos e iniciativas parecen estar anclados a la idea de cooperación más que subordinados a la lógica del mercado, no está claro en qué medida superan, en sus prácticas, la colonialidad que impregna la modernidad y la educación superior internacional contemporánea, y las posibilidades que tienen de integrarse al sistema mundial según una posición más comprometida con los valores cooperativos. Esto se debe a que el imaginario social que impregna la modernidad – y que organiza la comprensión y creación de significados colectivos, normalizando descriptivamente las cosas como son y enmarcándolas normativamente como deben ser – dificulta pensar más allá de la racionalidad dominante. Como observa Mignolo (2017, p. 17, traducción nuestra), "si avanzamos hacia la modernidad, quedaremos atrapados en la ilusión de que no hay otra forma de pensar, hacer y vivir".

A pesar de las recientes referencias realizadas a las contradicciones y dilemas articulados al fenómeno de la internacionalización de la educación superior, a través de las lentes de la Modernidad/Descolonialidad, evaluamos que el campo sigue, en gran medida, distanciado:

- A. De diálogos con un amplio histórico de relaciones internacionales desigualmente constituidas que estuvieron presentes en el contexto universitario antes del surgimiento de la idea de internacionalización de la educación superior propiamente dicha, incluyendo la centralidad de la institución universitaria como un local clave para la institucionalización y naturalización de las relaciones de apropiación y explotación;
- B. De análisis realizados a partir de perspectivas teóricas que cuestionen presupuestos estructurales del fenómeno y consideren el debate sobre los riesgos y las consecuencias subjetivas del exceso de racionalidad económica que se articula en diferentes planos de la educación superior;

- C. De flexibilidad en relación con el modo de como la producción y la difusión del conocimiento en este tema moldea y es moldeada por el contexto más amplio en el que se asienta la educación superior;
- D. De la consideración de las raíces epistémicas y condicionalidades históricas de los contextos de análisis y de la superación del presupuesto de que existen necesidades globales y solamente un centro en el cual el conocimiento es producido para resolver los problemas de todos.

Como consecuencia de ese distanciamiento, discusiones sobre desigualdades estructurales geopolíticas, responsabilidades éticas y posibilidades alternativas de compromiso entre culturas en la educación superior, además de los roles desempeñados por la educación superior y la internacionalización como necesidades estructurales para la expansión del capitalismo, permanecen significativamente desatendidas en la literatura sobre el tema.

A pesar del reconocimiento general de que inexistente un modelo de 'internacionalización' que sirva a las distintas coyunturas sociales y de que el foco de la investigación en el campo es demasiado instrumental/operacional, la mayoría de los textos categoriza el fenómeno en términos de imperativo; decreta su inevitabilidad y promueve la neutralización de un fenómeno social complejo, que involucra múltiples intereses, sin concebir verdaderas opciones de elección en términos de formas de interacción internacional.

Además de esto, las expectativas y los objetivos vinculados a la internacionalización, así como las soluciones consideradas apropiadas para revertir los dilemas evidenciados, se encuentran inmersos en una agenda común, de origen eurocentrada y proyectada/definida de forma universal. Aunque en ciertos casos los discursos explicitan el rechazo por la 'opción neoliberal', tratan al neoliberalismo como un fenómeno reciente más que como una trayectoria a largo plazo del sistema mundial capitalista (Wallerstein, 2006); se guían por la ilusión de que las relaciones internacionales universitarias/académicas del pasado obedecían a principios verdaderamente cooperativos, olvidando historias de imperialismo y de desequilibrio de poder – “¿Alguien realmente anticipó lo complicada que se volvería la internacionalización de la educación superior?” (REISBERG, 2019, p. 1, traducción nuestra) – y de que existan “verdaderas cuestiones sociales” (BRANGENBURG *et al.*, 2019, p. 1, traducción nuestra) y un centro para resolver los problemas de todos.

Bajo la retórica de que la internacionalización está “perdiendo el rumbo” (KNIGHT, 2014, p. 76, traducción nuestra); sustentados en *racionales* (académica, sociocultural, política, económica/mercadológica y, mas recientemente, humanitaria) que ampliamente reflejan historias y perspectivas occidentales y en una aparente compartimentación entre las *racionales* – cuando, subjetivamente, todas pueden servir al mismo propósito – tales estudios abogan por el regreso de 'las cosas como eran' y, al hacerlo, determinan lo que es válido, deseable y posible en este contexto y oscurecen el pasado y el presente colonial de la institución universitaria.

Frecuentemente mediante la apropiación de discursos progresistas (desarrollo, progreso, democracia, inclusión, etc.), la gran mayoría de la producción teórico-empírica sobre la internacionalización de la educación superior impulsa prácticas neoliberales y oscurece la epistemología fundacional de la universidad occidentalizada, así como también la opción

económico-política inherente a la idea de 'universidad internacionalizada'. En este sentido, esconde los roles que juega la educación superior en el mantenimiento de un sistema socioeconómico que depende de una "violencia genocida" (DUSSEL, 1993, p. 75) para existir.

En gran medida, la crítica a la internacionalización de la educación superior es una crítica eurocentrada de la modernidad, en donde los 'nuevos' caminos propuestos se subsidian en la romantización de un pasado descrito como más recíproco e igualitario, dada la creencia de que el campo evidenció un "cambio de (única) cooperación para (más) competencia" (de Wit, 2019, p. 12, traducción nuestra). Específicamente, el contexto histórico al que se refiere la literatura es el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, en el que la ayuda internacional para el desarrollo (LANCASTER, 2007; Muhr, 2016) se legitimó mediante las filosofías predominantes de que: 1. El proceso de desarrollo es libre de conflictos e involucra, esencialmente, la movilización de ayuda, estrategias y 'soluciones adecuadas'; 2. El occidente es más avanzado y adecuado para liderar al resto de la humanidad, compartiendo su conocimiento y tecnología con las regiones 'menos desarrolladas'. Así, aunque rechace ciertas prácticas neoliberales contemporáneas, la literatura "busca la salvación" en un contexto histórico en el que las asimetrías entre Norte y Sur no solo ya existían (FINARDI; SEMBIANTE; VERONEZ; AMORIM, 2020), sino que también contribuyeron directamente para que el capitalismo universitario/académico global alcanzara su actual etapa de desarrollo.

Inclusión, según la perspectiva hegemónica de "internacionalización inclusiva", es, en última instancia, una calle de un solo sentido, codificada en relaciones de poder que determinan quién tiene el poder de incluir.

## INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA DE/PARA AMÉRICA LATINA

En la presentación de su libro "*Des/colonialidad y buen vivir*", Quijano (2014) realiza una descripción de la crisis por la cual atraviesa el mundo colonial, moderno y eurocentrado; crisis climática, económica, política y ahora también podríamos adicionar crisis sanitaria debido al actual contexto de pandemia que azota a toda la población mundial. Frente a este escenario, según Quijano (2014, p. 18), América Latina se presenta como "[...] el primer espacio/tiempo histórico donde ha comenzado a ser producido un horizonte histórico no solamente no-eurocéntrico, sino alternativo". Es bajo este argumento que las palabras 'de' y 'para' América Latina cobran sentido y nos llevan a analizar la internacionalización inclusiva bajo un 'paradigma otro' (*otherwise*), 'desde abajo' que tiene como eje central la producción de epistemologías del sur, la ecología de saberes y lenguas, la descolonialidad, y la interculturalidad crítica.

### 1. Inclusión y lenguas

Chiappa y Finardi (2021) plantean que es necesario cuestionar y desnaturalizar las estrategias de internacionalización de la educación superior para interrumpir las asimetrías de poder perpetradas por el legado colonial en las prácticas y conocimientos producidos en este contexto. Inspirado en las nociones de Epistemologías del Sur, Líneas Abisales y Ecología de

saberes de Boaventura de Sousa Santos e informado por resultados de investigaciones bibliométricas (FINARDI et al., 2022) que muestran la invisibilidad del conocimiento producido en el Sur Global y en idiomas distintos al inglés, defendemos una ecología de saberes e idiomas en la educación superior.

Según Hamel (2017), 72% de las publicaciones en humanidades, el 94% en las ciencias sociales y más del 96% de las publicaciones en ciencias naturales experimentales eran en inglés en las revistas internacionales indexadas en la *Web of Science* en 2010 y esos datos no representan en absoluto la real distribución de las lenguas en las publicaciones del mundo. Así, el autor propone una reflexión crítica sobre las lenguas en la educación superior para desarrollar argumentos que permitan dismantlar la construcción ideológica del mensaje en esos datos, elaborando alternativas para los mecanismos bibliométricos que son distorsionados, autorreferenciales y circulares que pervierten el concepto de impacto. Argumentamos que la evaluación cuantitativa sin considerar el factor de impacto social contribuye para un mayor aislamiento entre la universidad y la sociedad.

Así, proponemos pensar el avance del inglés en el campo de la educación superior cuestionando la percepción de que ese avance es natural, inevitable e ineludible para proponer una ecología de lenguas que presupone el combate al desplazamiento de las demás lenguas (y conocimientos vinculados a ellas) por el inglés. Con este objetivo, sostenemos que el uso del inglés como lengua hipercentral académica / franca (JENKINS, 2013; LJOSLAND, 2011), adoptado como estrategia de internacionalización (HELM, 2020; TAQUINI; AMORIM; FINARDI, 2017; TAQUINI; FINARDI, 2021; GUIMARÃES; KREMER, 2019) tiene implicaciones negativas para esa ecología (GUZMÁN-VALENZUELA; GÓMEZ, 2019) y para la calidad e inclusión de la educación superior (FINARDI; MOORE; GUIMARÃES, 2021).

Como denuncia Martínez (2021), la internacionalización de la educación superior, más que cuestionada y pensada como una estrategia para promover la justicia social global mediante la mejora de la calidad de la oferta de acciones de docencia e investigación y extensión universitaria, se implementa como un fin en sí mismo (DE WIT, 2020) por instituciones de educación superior que tienen como objetivo participar y competir por un espacio y voz en esta 'conversación internacional' de un solo idioma/dirección.

En este sentido, surge la necesidad de realizar una pausa consciente de reflexión y quizás reprogramación del recorrido (AMORIM; FINARDI, 2021) y para ello, proponemos que en lugar de centrarse en las justificaciones e imperativos de la internacionalización como si se tratara de un 'tren imparable', cuestionemos la existencia misma de la internacionalización y la (im)posibilidad de concebirla considerando su imbricación con la colonialidad del saber. Por ello, aceptamos la invitación de Martínez (2021) a frenar nuestra actitud y reacción, normalmente automática y naturalizada, para revelar y ampliar las posibilidades aún no pensadas en la redefinición del rol social, cultural, político y educativo de la Educación Superior en nuestro país y sociedad, tarea urgente y necesaria para promover una internacionalización más crítica, justa y sostenible desde el punto de vista de la ecología del conocimiento y de las lenguas.

## 2. Inclusión y descolonialidad

Pensar las relaciones internacionales e interculturales desde una perspectiva que, en lugar de reprimir, comprenda la multiplicidad de funciones que se le pueden atribuir a la institución universitaria – incluyendo su papel en el debate sobre futuros alternativos y en la descolonialidad del poder, el conocimiento y el ser – significa rompiendo con la hegemonía de visiones y marcos vinculados a un orden global específico. Es decir, implica distanciarse de los supuestos eurocentrados enmarcados como universales y de sus promesas de progreso, felicidad y salvación, para vislumbrar un “horizonte abierto a múltiples posibilidades” (RAMOS, 1967, p. 24) o una “agenda de desorden total” (FANON, 2005 p. 2, traducción nuestra).

La epistemología decolonial – concebida en el ‘Tercer Mundo’, a partir de la experiencia de la colonialidad y con su diversidad de historias y tiempos locales, en respuesta a los diseños imperialistas del capitalismo y el comunismo (MIGNOLO, 2011) – proporciona pistas para la producción de conocimiento, discursos y las prácticas de internacionalización de la educación superior trascienden la racionalidad dominante: “Con el colonialismo y la colonialidad llegaron la resistencia y el rechazo. La descolonialidad necesariamente sigue a la colonialidad, se deriva de la colonialidad y responde a la colonialidad y a los procesos y condiciones coloniales en curso (Walsh, 2018, p. 17, traducción nuestra).

La inflexión decolonial se sustenta en el concepto de colonialidad del poder (QUIJANO, 2005) para oponerse a la retórica sesgada que naturaliza la modernidad como proceso universal. Reconoce que tal epistemología concierne a una narrativa compleja, de origen europeo, que no sirve a toda la humanidad, sino a una pequeña porción que se beneficia de esta creencia. Así, enfatiza el complejo de relaciones que se esconde detrás de su relato de ‘progreso, felicidad y salvación’ y llama la atención sobre su ‘rostro oculto’ (RESTREPO; ROJAS, 2010) y su ‘lado más oscuro’ (MIGNOLO, 2011): la colonialidad.

El desplazamiento espacio-temporal de los orígenes de la modernidad apoya el pensamiento basado en la diferencia; desafiar el control que el Norte Global tiene sobre la economía, la autoridad, el género y la sexualidad, el conocimiento y la subjetividad (MIGNOLO, 2011). Con eso, refuerza la concepción de que son posibles otros pensamientos y conocimientos. En el dominio específico de la educación superior, las conversaciones descoloniales se propusieron criticar el modelo académico eurocéntrico dominante, incluidas las prácticas normativas y los cánones académicos, y luego imaginar cómo serían las alternativas a este modelo.

Al intervenir en la discursividad específica de la ciencia moderna, en un esfuerzo analítico por comprender, para superar la lógica de la colonialidad, permiten configurar otros espacios de producción de conocimiento, considerando la fuerza epistemológica de contar historias no solo desde dentro del “mundo moderno”, pero también desde sus fronteras. En este sentido, confrontan historias locales con proyectos globales (MIGNOLO, 2003; ESCOBAR, 2003; MBEMBE, 2016).

La descolonialidad no surge de una genealogía conceptual universalista. De ser así, entraría en una visión moderna del conocimiento y la epistemología vinculada a proyectos globales. Es una epistemología que reclama la legitimidad de diferentes perspectivas epistemológicas más allá de la dominante; por el derecho a ser epistémicamente desobediente, en el sentido de construir un mundo en el que coexistan mundos diferentes. Como observa Mignolo (2017, p. 17, traducción

nuestra), “si avanzamos hacia la modernidad, quedaremos atrapados en la ilusión de que no hay otra forma de pensar, hacer y vivir”.

Al tratarse de una agenda de desorden total (FANON, 2005), consideramos que los límites de proponer modelos específicos de internacionalización de la educación superior radican sobre todo en el riesgo de reproducir dicotomías coloniales. La opción descolonial “requiere desobediencia epistémica, porque el pensamiento de frontera es por definición pensar en la exterioridad, los espacios y los tiempos que la auto-narrativa de la modernidad inventó como su exterior para legitimar su propia lógica de colonialidad” (MIGNOLO, 2017, p. 30). Por tanto, no existe una única forma de (re) imaginar la internacionalización de la educación superior.

### 3. Inclusión e interculturalidad crítica

Reflexionar acerca de la relación entre la inclusión y la interculturalidad crítica nos lleva a destacar tres aspectos. El primero de ellos es comprender la inclusión de la internacionalización en un sentido macro y también histórico que inicia con el reconocimiento de la educación como un derecho humano y universal en la Declaración de 1948 y que luego continua con su ratificación en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998 en París. Esto implica considerar a la educación como un servicio público y, como tal, todos los ciudadanos tienen derecho a ese servicio público de forma igualitaria y sin ningún tipo de discriminación (RODRIGUES DIAS, 2018).

El segundo aspecto es comprender no solo la educación como un bien público nacional, sino también como un bien público internacional, siendo la internacionalización de la educación superior el puente que viabiliza ese pasaje (RAMA, 2010). Según Rama (2010, p. 55), con el avance de la globalización, se transformó “[...] la lógica misma de los tradicionales derechos educativos de lógica y base nacional y [se tornaron] un tipo de derecho con crecientes componentes internacionales”. A partir de ese análisis, los componentes internacionales de la educación también deben ser de acceso universal y garantizados a través de un rol activo del Estado mediante la implementación de políticas públicas y programas que colaboren para este fin. Al igual que la educación, la internacionalización no debería ser considerada un bien privado y elitista, sino más bien entendida como un proceso participativo, inclusivo y democrático, que involucre todas las modalidades de internacionalización, así como también todos los niveles educativos.

El tercer aspecto radica en discutir el concepto de inclusión desde una perspectiva crítica, es decir, su relación con el sistema de dominación colonial, occidental y eurocentrado. La inclusión, bajo un enfoque crítico, se interesa por transformar la realidad en la cual existen condiciones de desigualdad entre culturas mayoritarias y minoritarias, entre culturas dominantes y subordinadas. Aquí entra otro concepto relacionado con el de inclusión, que es interculturalidad, también entendido bajo un enfoque crítico (TUBINO, 2004; WALSH, 2010). En este sentido, Tubino (2004) destaca que el intercambio entre las culturas no debe ser unidireccional ya que las relaciones entre las culturas están en constante transformación y ellas mismas van cambiando en su vínculo con otras. Por ello, contrario al enfoque hegemónico de inclusión que no plantea un quiebre con la realidad vigente, el enfoque crítico pensado desde y para América Latina se presenta como una

alternativa ya que a partir de el se pueden construir nuevos horizontes protagonizados por múltiples identidades; en donde las relaciones sean establecidas bajo condiciones de igualdad y exista un proceso inclusivo de varias existencias dentro de un mismo espacio temporal.

## CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo, buscamos contribuir con la construcción de una internacionalización de la educación inclusiva de/para América Latina, a partir de diversas propuestas interrelacionadas y enraizadas en las luchas y resistencias ‘desde abajo’, a saber: la ecología de saberes y lenguas, la descolonialidad, y la interculturalidad crítica. Para lo tanto, asumimos que los esfuerzos por internacionalizar la educación superior que no visibilizan el legado y las tramas coloniales, se convierten en catalizadores que excluyen, intensifican y reproducen las asimetrías de poder entre países, instituciones de educación superior y formas de conocer y de ser.

Asumimos que la idea dominante de internacionalización de la educación superior – incluida la “internacionalización inclusiva” – está integrada en la estructura del capitalismo como sistema histórico mundial, reflejando intereses sustancialmente instrumentales y capitalistas. Moldeado por la desigualdad y la jerarquía y alimentado por el discurso, el fenómeno se encuentra inmerso en el patrón colonial de poder y avanza sobre la base de un imaginario que sustenta cruces entre viejas jerarquías basadas en identidades étnicas/nacionales y nuevas estratificaciones académicas.

Asumiendo que la propia lógica opresiva de la colonialidad produce una energía de descontento y distanciamiento que se traduce en interrogantes, fisuras y contradicciones en relación al orden dominante (MIGNOLO, 2011; 2017), consideramos que la construcción de una internacionalización inclusiva de/para América Latina no puede ser de otra forma que ‘desde y para abajo’, protagonizada por los sujetos que fueron históricamente excluidos y que actualmente continúan marginalizados del sistema de educación e internacionalización. Así, concluimos el trabajo con algunos propuestas de internacionalización inclusiva, que, en lugar de reprimir, reconozcan y promuevan la pluralidad epistémica del mundo.

Enfatizamos que las propuestas de este trabajo para (re)pensar los procesos en curso de internacionalización de la educación superior no sugieren un relativismo epistemológico o cultural. Tampoco buscan suscitar “aislacionismo o exaltación romántica de lo local, regional o nacional” (RAMOS, 1996, p. 73); estos son esfuerzos analíticos para desentrañar la lógica de la colonialidad; alejarse del patrón de poder colonial con el propósito más amplio de contribuir a la existencia de un mundo en el que pueden coexistir mundos diferentes: “Dejar ir significa no aceptar las opciones que se le ofrecen. No puedes evitarlos, pero al mismo tiempo no quieres obedecer. Habita la frontera, se siente en la frontera y piensa en la frontera en el proceso de soltarse y subjetivarse (MIGNOLO, 2017, p. 19, traducción nuestra).

## REFERÊNCIAS

1. ABBA, Maria Julieta; STRECK, Danilo Romeu. A reforma de Córdoba de 1918 e a internacionalização universitária na América Latina. **Revista História da Educação** (Online), v.

- 25: e102256, 2021. pp. 1-32. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/102256>. Acceso en: 30 de julio de 2021.
2. AMORIM, Gabriel B.; FINARDI, Kyria Rebeca. The Road(s) Not Taken and Internationalization in Brazil: Journey or Destination?. **Acta Scientiarum**, 2021 (*in press*).
  3. BRANDENBURG, Uwe; DE WIT, Hans; LEASK, Betty; JONES, Elspeth. Internationalisation in Higher Education for Society (*IHES*). **Research Project**, 2019. Disponible en: <https://www.researchgate.net/project/Internationalisation-in-Higher-Education-for-Society-IHES>. Acceso en: 30 de julio de 2021.
  - 4.
  5. CHIAPPA, Roxana; FINARDI, Kyria. Rebeca. Coloniality prints in internationalization of higher education: The case of Brazilian and Chilean international scholarships. **Scholarship of Teaching and Learning in the South**, 5(1), 25-45, 2021. Disponible en: <https://sotl-south-journal.net/index.php/sotls/article/view/168>. Acceso en: 31 out. 2021.
  6. DE WIT, Hans. Global: Internationalization of higher education: Nine misconceptions: International higher education, summer 2011, number 64. In Understanding higher education internationalization (pp. 9-12). Brill Sense, 2017. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/313417442\\_Internationalization\\_Misconceptions](https://www.researchgate.net/publication/313417442_Internationalization_Misconceptions). Acceso en: 30 de julio de 2021.
  7. DE WIT, Hans. Inclusive and innovative internationalization: 25 years of evolution of a concept. *WES-CIHE Summer Institute 2019*, 2019.
  8. DE WIT, Hans; Jones, Elspeth. Inclusive Internationalization: Improving Access and Equity. *International Higher Education*. Number 94: summer 2018. pp. 16-18. Disponible en: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/10561> . Acceso en: 31 out. 2021.
  - 9.
  10. DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo. H.; MARTINEZ, Julia. The locus of enunciation as a way to confront epistemological racism and decolonize scholarly knowledge. **Applied Linguistics**, 42(2), 355-359, 2019. Disponible en: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/42/2/355/5685999?redirectedFrom=fulltext> . Acceso 13 mayo 2021.
  11. DUSSEL, Enrique. Eurocentrism and Modernity (Introduction to the Frankfurt Lectures). *The Postmodernist Debate in Latin America*, 20(3), 65-76, 1993. Disponible en: <https://www.umass.edu/legal/Benavides/Fall2005/397U/Readings%20Legal%20397U/2%20Dussel.pdf>. Acceso 13 mayo 2021.
  12. ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimiento de otro modo. **Tabula Rasa**, 1, 51-86, 2003.

13. FANON, Fran. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005.
14. FINARDI, Kyria; GUIMARAES, Felipe. Internationalization and the Covid-19 Pandemic: Challenges and Opportunities for the Global South. **Journal of Education, Teaching and Social Studies**, 2(4), 1-15, 2020.
15. FINARDI, Kyria., MOORE, P., & GUIMARÃES, Felipe. 3 Glocalization and Internationalization in University Language Policy Making. In *Developing and Evaluating Quality Bilingual Practices in Higher Education* (pp. 54-72). Multilingual Matters. 2021.
16. FINARDI, Kyria.; FRANÇA, Claudio; GUIMARÃES, Felipe. Ecology of knowledges and languages in the Latin American academic production. **Revista Ensaio**. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/JnwqwhDwVNGgWvhQSdQWHSR/?lang=en#>
17. FINARDI, Kyria. Da crítica à internacionalização a uma internacionalização crítica. In: Kyria Finardi, Rogério Tilio, Vladia Borges, Adriana Dellagnelo, Etelvo Ramos (Orgs.). *Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada*. 1ed. Campinas: Pontes, 2019, v.1, p. 33-51.
18. FINARDI, Kyria; SEMBIANTE, Sabrina; AMORIM, Gabriel; VERONEZ, Thiago. Internationalization in two loci of enunciation: The South and the Global North. **ETD: Educação Temática Digital**, 22, 591-611, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8659311>
19. GIDDENS, Anthony. **The Consequences of Modernity**. Stanford: Stanford University Press, 1990.
20. GUIMARÃES, Felipe; FINARDI, Kyria. Internationalization and Portuguese as a Foreign Language (PFL): Survey and Discussion. **Revista Internacional de Educação Superior**. v.8, 1-21, e022003, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8663449>. Acesso em: 10 março de 2022.
21. GUIMARÃES, Felipe; KREMER, Marcelo. M. Adopting English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazil and Flanders (Belgium): a comparative study. **Ilha do Desterro**, 73(1), 217-246, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/jLZcq3y8ZhrRjQdQCr4N9Q/?lang=en>.
22. GUZMÁN-VALENZUELA, Carolina; GÓMEZ, Carolina. Advancing a knowledge ecology: Changing patterns of higher education studies in Latin America. **Higher Education**, 77(1), 115-133, 2019.

23. HAMEL, Rainer Enrique. Enfrentando las estrategias del imperio: hacia políticas del lenguaje en las ciencias y la educación superior en América Latina. En Diniz, Alai García, Pereira, Diana Araujo & Alves, Lourdes Kaminski (eds.). *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização*. São Carlos, São Paulo: Pedro & João Editores, 229-261, 2017.
24. HELM, Francesca. (2020). EMI, Internationalisation, and the Digital. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 23(3), 314-325. IHES. (2021).
25. JENKINS, Jennifer. *English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language policy*. Routledge. 2013.
26. KNIGHT, Jane. Crossborder Education: The Complexities of Globalization, Internationalization and Trade. **Internationalization and Quality Assurance**. 2004.
27. KNIGHT, Jane. Five myths about internationalization. **International higher education**, (62), 2011.
28. KNIGHT, Jane. Is internationalisation of higher education having an identity crisis? In A. Maldonado-Maldonado; R. M. Bassett (Eds.), *The forefront of international higher education: A festschrift in honor of Philip G. Altbach* (pp. 75–87). Springer Science & Business Media, 2014.
29. LANCASTER, Carol. **Foreign aid: diplomacy, development, domestic politics**. The University of Chicago Press, 2007.
30. LEAL, Fernanda. **Bases epistemológicas dos discursos dominantes de internacionalização no Brasil**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Administração). Florianópolis, UDESC. 2020.
31. LEAL, Fernanda. (2021). A institucionalização do imaginário global dominante por vias da internacionalização da educação superior. **XXIV Seminários em Administração (SemeAD 2021)**. São Paulo, 2021.
32. LEAL, Fernanda; MORAES, Mario César; Oregioni, Maria Soledad. Questionando o discurso e a prática de internacionalização da educação superior predominantes na América Latina. **Education Policy Analysis Archives**, 28. 2020.
33. LJOSLAND, Ragnhild. English as an Academic Lingua Franca: Language policies and multilingual practices in a Norwegian university. **Journal of Pragmatics**, 43(4), 2011.
34. MBEMBE, Joseph. Decolonizing the university: New directions. **Arts & Humanities in Higher Education**, 15(1), 29-45, 2016.

35. MIGNOLO, Walter. Pensamento liminar e diferença colonial. In: Mignolo, W. (Ed.). *Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 79–130, 2003.
36. MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, 1(1), 12–32, 2017.
37. MIGNOLO, Walter. **The darker side of western modernity: global futures, decolonial options**. Durham & London: Duke University Press, 2011.
38. MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. p. 9-29.
39. MUHR, Thomas. Equity of access to higher education in the context of South-South cooperation in Latin America: a pluri-scalar analysis. **Higher Education**, 72(4), 557–571. 2016. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0017-9>
40. PICCIN, Gabriela; FINARDI, kyria. Questioning global citizenship education in the internationalization agenda. **SFU Educational Review Journal**, v. 12, p. 73-89, 2019. Disponível em: <https://journals.lib.sfu.ca/index.php/sfuer/article/view/1015>
41. QUIJANO, Aníbal. (Ed.). **Des/colonialidad y bien vivir**. Un nuevo debate en América Latina. Perú: Editorial Universitaria de la Universidad Ricardo Palma, 2014.
42. RAMOS, Alberto Guerreiro. A modernização em nova perspectiva: em busca do modelo da possibilidade. **Revista de Administração Pública**, v. 2, Clássicos da Revista de Administração Pública, 7-42, 1967.
43. RAMOS, Alberto Guerreiro. *A redução sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
44. REISBERG, Liz. *The Growing Complexities of International Collaboration*. The World View, 2019. Disponível em: <https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/growing-complexities-international-collaboration>
45. RODRIGUES DIAS, Marco António. **Enseñanza superior como bien público**. Perspectivas para el centenario de la declaración de Córdoba. Montevideo: Asociación de Universidades del Grupo Montevideo, 2018. Disponível em: [http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2017/08/Marco-Antonio-Rodrigues-Dias\\_ES-como-bien-p%C3%BAblico.pdf](http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2017/08/Marco-Antonio-Rodrigues-Dias_ES-como-bien-p%C3%BAblico.pdf)

46. STREITWIESER, Bernhard. et al. (2019). Access for Refugees Into Higher Education: A Review of Interventions in North America and Europe. **Journal of Studies in International Education**, 23(4), 473–496.
47. TAQUINI, Reninni; FINARDI, Kyria. English as a Medium of Instruction in Brazil: Evidence from UFES. **Studies in English Language Teaching**, Vol. 9, n. 1, p. 34-56, 2021.
48. TAQUINI, Reninni; Finardi, Kyria; Amorim, Gabriel. English as a medium of instruction at Turkish state universities. **Education and Linguistics Research**, 3(2), 35-53. 2017.
49. TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En: M. Samaniego; C. Garbarini (Comp.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp.151-164). Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2004.
50. WALLERSTEIN, Immanuel. **Impensar a ciência social**. Ideias & Letras, 2006.
51. WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Ecuador, Quito: ABYA YALA, 2017 (Serie Pensamiento decolonial). 560p. Disponible en: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/385.pdf>. Acceso en: 10 marzo de 2022.
52. WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación intercultural. En: J. Viaña, et al. (Ed.), **Construyendo Interculturalidad Crítica** (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.
53. WALSH, Catherine. Decoloniality in/as Praxis: Openings. In: Walsh, C. & Mignolo, W. (Eds.). *On decoloniality*. [s.l.] Duke University Press, 2018.

### **Maria Julieta Abba**

Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) na linha de pesquisa Educação, História e Políticas. Possui Mestrado em Políticas e Administração da Educação (2012) pela Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), e graduação no curso Licenciatura em Relações Internacionais (2005) pela Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA).. É professora e pesquisadora do PPG em Educação na Unisinos, na linha de pesquisa História, Políticas e Gestão da Educação. Membro do Grupo de Pesquisa "Educação e pesquisa na América Latina: convergências teóricas e metodológicas" (UCS/CNPq) e do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas "Elza de Andrade Oliveira" (NEPPS/UNESP/CNPq). Desenvolve pesquisas vinculadas à temática da internacionalização da educação superior na América Latina, educação comparada, políticas públicas, integração regional, interculturalidade e estudos (des)coloniais. É responsável pelo Centro

de Estudos Internacionais em Educação (CEIE) da UNISINOS e Vice-coordenadora da Cátedra UNESCO Educação em Cidadania Global e Justiça Socioambiental.

### **Fernanda Geremias Leal**

Doutora em Administração pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com doutorado-sanduíche no Center for International Higher Education (CIHE), Boston College (BC), Estados Unidos (2018-2020). Mestre em Administração e bacharel em Secretariado Executivo Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Secretária-Executiva da UFSC desde 2011, atualmente no cargo de diretora de Relações Internacionais na Secretaria de Relações Internacionais (SINTER). É líder da área temática Universidade, Sociedade e Estado na Contemporaneidade da Divisão de Estudos Organizacionais do Encontro da Anpad (EnANPAD) e líder do tema “Formação do Professor e Pesquisador” da área “Ensino e Pesquisa” do SemeAd-USP. É membro dos grupos de pesquisa Múltiplos Olhares sobre a Universidade: Pessoas, Territórios e Projetos e Educação, Multilinguismo, Internacionalização, Tecnologia, Inglês (EMITI). É autora de artigos e capítulos de livros nas áreas de estudos organizacionais, educação superior, gestão universitária e secretariado executivo. e assina o blog Internacionalização Invertida junto à Iberoamérica Social: Revista-Red de Estudios Sociales.

### **Kyria Rebeca Finardi**

Professora associada do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) (<http://www.ppge.ufes.br/>) da Universidade Federal de Espírito Santo (UFES) (<http://www.ufes.br/>). Foi presidente (2018-2019) da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) (<https://alab.org.br/>), é co-criadora co-coordenadora da Associação Iberoamericana de Linguística Aplicada (AIALA) (<https://aila.info/about/regionalization/aila-ibero-america/>) e vice-presidente da Associação Internacional de Linguística Aplicada AILA) ([https://aila.info/about/organization/executive\\_board/](https://aila.info/about/organization/executive_board/)). Tem experiência na área de Internacionalização da Educação Superior e Linguística Aplicada com ênfase na formação de professores, ensino de e produção de conhecimento em língua estrangeira e uso de tecnologia na educação. Seu currículo acadêmico completo está disponível em <http://lattes.cnpq.br/1076562311962755> e suas publicações, agenda e grupos de pesquisa podem ser visto em seu blog <https://blog.ufes.br/kyriafinardi/publicacoes/> e site <https://www.kyriafinardi.com/>

### **Como citar este documento:**

ABBA, María Julieta; LEAL, Fernanda Geremias; FINARDI, Kyria Rebeca. INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA DE/PARA AMÉRICA LATINA: LA HORA DE 'LOS DE ABAJO'. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 3, p. 122-137, set. 2022. ISSN 1982-9949. Acesso em: \_\_\_\_\_. doi: 10.17058/rea.v30i3.17708.