

Políticas institucionales y exclusión en la movilidad estudiantil internacional. Casos en México

Resumen

La internacionalización de la educación superior se desarrolla en un contexto complejo y cambiante, que algunos señalan es ahora de “globalización en reversa”, lo cual plantea retos a los esfuerzos de internacionalización de las Instituciones de Educación Superior (IES), específicamente la movilidad estudiantil internacional. A partir de este contexto, el artículo explora desde una perspectiva organizacional cómo las IES—desde el diseño de algunas políticas institucionales—inhiben la participación de sus estudiantes en actividades de movilidad internacional, generando así instancias de exclusión. La desigualdad se analiza desde la perspectiva de Amartya Sen (2000) de exclusión activa o pasiva. Se entrevistó a los responsables del área de internacionalización de nueve IES públicas y privadas (de diez que fueron invitadas a participar), sobre las políticas institucionales y estrategias relacionadas con la movilidad estudiantil internacional relacionadas con: la oferta de oportunidades en el extranjero, el financiamiento para realizarlas y el aprendizaje de un segundo idioma. Además de la

Continúa...

Abstract

The internationalization of higher education takes place in a complex and changing context, which some point out is now of "reverse globalization", which poses challenges to the internationalization efforts of the Higher Education Institutions (IES), specifically student mobility international. From this context, the article explores from an organizational perspective how HEIs -from the design of some institutional policies- inhibit the participation of their students in international mobility activities, thus generating instances of exclusion. Inequality is analyzed from the perspective of Amartya Sen (2000) of active or passive exclusion. The heads of the area of internationalization of nine public and private IES (of ten invited to participate) were interviewed about the institutional policies and strategies related to international student mobility related to: the offer of opportunities abroad, the financing to realize them and the learning of a second language. In addition to the introduction where conceptualizations about globalization and globalized are explained in reverse,

Continue...

POR MÓNICA IRENE CAMACHO LIZÁRRAGA. Doctora en Liderazgo Educativo y Estudios de Política por la Universidad Estatal de Arizona. Es investigadora visitante en el Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas (PIPE) del Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C. (CIDE). monica.camacho@cide.edu

introducción donde se explican conceptualizaciones sobre globalización y globalización en reversa, el artículo está organizado en tres secciones: la primera explica los conceptos de internacionalización, movilidad estudiantil y desigualdad; la segunda presenta las políticas institucionales de movilidad estudiantil internacional analizadas a partir de las entrevistas; y de la encuesta en línea; y la tercera presenta los resultados del análisis.

Palabras clave: Educación superior, Internacionalización, Políticas, Exclusión, Estudiantes

the article is organized in three sections: the first one explains the concepts of internationalization, student mobility and inequality; the second presents the institutional policies of international student mobility analyzed from the interviews; and the third presents the results of the analysis.

Keywords: Higher education, Internationalization, Policies, Exclusion, Students

Introducción

En el contexto internacional se vive una crisis geopolítica que ha elevado el nivel de confrontación entre posturas antagónicas sobre la globalización. Las constantes tensiones en torno a ella han escalado y así movilizado a sectores afectados –o que perciben serlo– por la desigualdad, la marginación y la pobreza que deja a su paso.

Las definiciones sobre globalización varían dependiendo de la perspectiva y de la disciplina que buscan explicarla; para fines de este artículo, es útil la definición de Held, McGrew, Goldblatt, y Perraton (1999), porque facilita múltiples niveles de análisis: “la fuerza central detrás de los rápidos cambios sociales, políticos y económicos que están remodelando las sociedades modernas y el orden mundial” (Held, *et al.* 1999:7).

La globalización ha creado interconectividad, integración y transformación, pero también estructuración y estratificación en múltiples esferas de interacción social, no solamente en la economía y la política, sino también en la cultura y la educación. Algunos autores (Scott 1998; Knight 2006) han sido puntuales en señalar que el papel de la educación es ser simultáneamente un agente que incide en y reacciona a la globalización; ambas tienen pues, una relación dialéctica.

Por décadas, los partidarios de la globalización defendieron los beneficios que ésta masificaría alrededor del mundo, por mencionar algunos: superávit

Los datos presentados en el análisis fueron recabados para un reporte sobre el estado de la internacionalización en la educación superior en México, financiado por la oficina del Consejo Británico en México y por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). De distribución electrónica, el reporte está disponible en el enlace, <https://www.britishcouncil.org.mx/programas/educacion/biblioteca/internacionalizacion-educacion-superior-mexico>

económico, democratización liberal, promoción de derechos humanos y una riqueza cultural generada por comunidades diáspora. Tal optimismo no sólo encontró resistencia si no también reclamos de sus detractores: una integración económica que merma el bienestar y la seguridad social proporcionada por el Estado, a la vez que erosiona su soberanía a favor de la lógica de mercados, una acelerada degradación ambiental, y en las regiones más desfavorecidas, detona desplazamientos migratorios en masa, por mencionar los más apremiantes.

En *La Globalización. Consecuencias Humanas*, Bauman (1998) advertía sobre sus posibles riesgos: lo que para algunos significa globalización, para otros es localización; lo que es libertad para unos, para otros será lo contrario. Además, alertó sobre el advenimiento de tendencias neo-tribales y fundamentalistas como respuesta.

De tal forma que, hemos llegado al punto en que ahora se habla de una “globalización en reversa”. Fenómeno que ha ganado la atención de analistas financieros y economistas que documentan la recesión sobre comercio y flujos de capital (Smith 2016), así como la contracción en las cadenas de valor. Sobre esto último, Kaminska (2016) señaló:

El comercio mundial no arroja un balance positivo para nadie si las relaciones comerciales no son recíprocas o si sólo existen con el fin de explotar los recursos localmente subvalorados como la mano de obra o los productos básicos, cuyas rentas son recaudadas por un único beneficiario central (Kaminska 2016:párrafo 17).

El fenómeno de globalización en reversa es observable no sólo desde una perspectiva económica, sino también desde las consecuencias políticas, sociales y culturales que conlleva como causa o consecuencia de cambio. Un caso ilustrativo presenta Simonsen (2002) al analizar durante el siglo XXI, los retos de integración de la población musulmana inmigrante en Dinamarca. La sociedad danesa caracterizada por una tradición de tolerancia y apertura al mundo, experimenta una confrontación pública por parte de amplios sectores de la población que resienten la transformación de un país homogéneo hacia uno multicultural, multilingüe y diverso en cuanto a la religión practicada.

La reacción vehemente en toda Europa de globalización en reversa ha propiciado los inicios de una dicotomía al interior de varios países europeos, una que diferencia entre “nosotros” y “ellos”. Al referirse a una cultura “auténtica”, políticos apoyados por un grupo creciente de sus constituyentes trata de asegurar derechos y privilegios exclusivos para una mayoría étnica que no serán disfrutados por otros (Simonsen 2002:128).

Este contexto globalizado y de globalización en reversa plantea por partida doble, mayores retos y complejidades a la internacionalización de la educación superior, la cual se aborda a continuación.

Educación superior: Internacionalización, movilidad estudiantil y desigualdad

Como campo de investigación, la internacionalización de la educación superior es uno de los seis enfoques de la educación internacional (Dolby y Rahman 2008), que ha avanzado a partir de la práctica profesional; la cual, dicho sea de paso, también se volvió más compleja al paso del tiempo: transformándose de actividades fragmentarias y esporádicas, a estrategias institucionales con diversos componentes. Según Knight (2003:2) la internacionalización de la educación superior, “es el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global al propósito, funciones o provisión de educación post-secundaria”. Esta definición ofrece ventajas porque es lo suficientemente general en cuanto a que permite realizar un análisis a nivel nacional o institucional, y a su enfoque como proceso. Inclusive, ha sido adoptada por la Asociación Internacional de Universidades (en inglés, International Association of Universities, IAU) (International Association of Universities, 2015).

Es esencial indagar en las motivaciones por las cuales las IES buscan integrar alguna de estas dimensiones –internacional, intercultural o global– en la educación terciaria, porque expresan los significados que las instituciones atribuyen a la educación internacional y a la cooperación científica entre universidades (Ollikainen 1996:83); además, porque tales motivaciones se verán reflejadas en las políticas y programas que implementan las instituciones y, especialmente, porque “dictan el tipo de beneficios o resultados que se esperan de los esfuerzos de internacionalización” (Knight 2005:14–15). A estas motivaciones, Hans de Wit les llamó *razones fundamentales* (2002:84), quien propone una clasificación: de tipo académico, económico, político y sociocultural (de Wit 2002:84-102). En cualquier tipología de razones fundamentales, es importante destacar que, a) pueden cambiar con el tiempo; b) las categorías no son mutuamente excluyentes; y, c) existen factores de influencia, unos inherentes a la institución (misión institucional, población estudiantil a la que sirve, perfil de los profesores, tipo y nivel de financiamiento, por ejemplo) y otros al contexto en el que ésta se encuentra (ejemplos, prioridades locales, regionales y nacionales).

Sobre las razones fundamentales para la internacionalización de la educación superior, a nivel institucional en América Latina, Gacel-Ávila, Jaramillo, Knight y de Wit (2005:354) identificaron que prevalecen aquellas relacionadas con construir capacidad institucional, alcanzar estándares internacionales, y con mejorar la calidad; mientras que cómo establecer alianzas estratégicas y desarrollar a los recursos humanos propios parecieran ser más un medio para alcanzar un fin. Otras como generación de ingresos y comercio no figuraron como motivaciones que impulsaran la internacionalización a nivel institucional.

Ahora, en su proceso de internacionalización las IES –esto es, en un estado ideal– establecen estrategias, políticas y programas. Las estrategias son iniciativas que, en forma planeada e integrada, “emprenden las instituciones para integrar una dimensión internacional en las funciones de investigación, docencia y de servicio, así como en los sistemas y normativa administrativos” (de Wit 2002:121). Según Knight (2004:16), las políticas son “las prioridades y planes relacionados con la dimensión internacional de la misión, propósito, valores y funciones de la institución”; son por ejemplo, la declaración explícita de la misión institucional o políticas que se hayan definido para realizar estudios en el extranjero, sobre reclutamiento de estudiantes, relaciones y asociaciones internacionales, distribución transfronteriza de servicios educativos, y períodos sabáticos internacionales. Cuando la institución adopta un enfoque integrador y sustentable para su internacionalización, tendrá un rango extenso de políticas y procedimientos que permean en aspectos como mejoramiento de la calidad, planeación, finanzas, desarrollo de los profesores y del personal, investigación, *curriculum*, admisión de estudiantes y servicios de apoyo para ellos (Knight 2004). Finalmente, los programas son “una de las formas en que las políticas se traducen en acción” (Knight 2004:16).

Mientras que la internacionalización es un proceso que comprende diversas dimensiones y componentes, como los antes mencionados, la movilidad estudiantil es una de las estrategias que utilizan las IES para incorporar una dimensión internacional, intercultural o global en la educación superior; es una de las más visibles e incluso se ha convertido

en un indicador de la primera. Esto pudiera ser la razón por la que ‘internacionalización’ y ‘movilidad internacional’ suelen ser utilizados como conceptos intercambiables; o bien porque esta última es uno de los tipos de internacionalización inherente a la historia de las universidades desde tiempos medievales, para la generación y divulgación de conocimiento, la búsqueda de mejores condiciones de trabajo o de colaboradores (Hudzik, 2015).

La movilidad estudiantil internacional –en cuyas políticas se centra el análisis de este artículo– es “el estudio que un estudiante en educación post-secundaria lleva a cabo en otro país dentro de un programa de estudios” (International Association of Universities, 2015: párrafo 3). Las principales clasificaciones aceptadas¹ son movilidad permanente o temporal, en la primera el estudiante tiene por objetivo el obtener un diploma o grado; la segunda, es parte de un programa de estudios y puede tener o no valor curricular, es decir el estudiante obtiene un número de créditos. La movilidad temporal también se sub-clasifica según la orientación o fines que persigue: investigación, prácticas profesionales (conocidas como *internships* en inglés), inmersión cultural, servicio social o aprendizaje de un idioma. Es práctica estándar registrar los flujos de movilidad según su origen o destino: la movilidad entrante refiere a los estudiantes internacionales o extranjeros que se matriculan en una universidad del país receptor; mientras que la movilidad saliente reporta la cantidad de estudiantes que desde el país considerado como ‘origen’, viajan al extranjero y se matriculan en una universidad del país destino. Otros criterios son, el tipo de financiamiento de la institución de educación superior (público o privado) de los estudiantes participantes; sexo el nivel educativo (pregrado o posgrado) y sexo (femenino o masculino) del estudiante.

Aunque varía entre países, América Latina y el Caribe (ALC) tiene como región, una alta disparidad en la distribución del ingreso. A pesar de sus elevados índices de pobreza, desempleo y marginación que, entre otros factores, representan una barrera para la movilidad de los grupos sociales más desfavorecidos (Villa Lever 2016; Vélez Grajales, Campos Vázquez y Fonseca 2015), la tasa bruta promedio de matrícula en educación superior² aumentó del 21% al 43% en-

tre 2000 y 2013; para este mismo período, la tasa de acceso³ creció del 18% al 28% (Ferreyra, Avitabile, Botero Álvarez, Haimovich Paz y Urzúa 2017).

En dicha región, México es un país con altos niveles de desigualdad que se observan no sólo en la distribución del ingreso, sino también en las oportunidades educativas. Las brechas en estas últimas muestran las diferencias de esfuerzo y mérito entre individuos, pero también las dificultades propias del origen social y las deficiencias institucionales, que no logran subsanarlas y transformarlas en oportunidades (Solís 2010).

La desigualdad en la educación superior ha sido investigada desde distintos ángulos, por ejemplo, el acceso a ésta por parte de diferentes grupos sociales o la movilidad social intergeneracional de los estudiantes que logran ingresar a ella. Mientras estos aspectos han sido objeto de estudio, otros han sido investigados de manera insuficiente, por ejemplo, qué tipos de desigualdad entre los estudiantes se reproducen al interior de las IES y cómo las políticas institucionales podrían estar contribuyendo a ello. En ese sentido, este artículo busca contribuir desde una perspectiva organizacional identificando políticas institucionales que propician instancias de desigualdad en procesos de internacionalización, que para fines de análisis se enfoca en la oportunidad que tienen los estudiantes de acceder y participar en algún tipo de movilidad internacional. La desigualdad se analiza desde la perspectiva de Amartya Sen (2010:20) de exclusión social, entendida como la privación de la capacidad de una persona de hacer o realizar algo para lo que se tiene motivación. Para Sen, la exclusión puede ser *activa o pasiva*, ambas son relevantes, pero no de la misma manera; según el autor, “esta distinción puede ser importante tanto para el análisis causal como para la respuesta de política” (2000:20). En la exclusión activa, hay una intención deliberada para excluir a algunas personas de determinadas oportunidades; en contraste, la exclusión pasiva, resulta del desarrollo de procesos en los que no hay intención deliberada de excluir y están afectados por circunstancias ajenas a la voluntad. Para el autor, la ausencia de una intención deliberada no resta responsabilidad a la entidad o autoridad responsable, la cual tiene que sopesar los efectos de aplicar una política, e incluso prevenirlos.

Políticas institucionales relacionadas con la movilidad estudiantil internacional analizadas a partir de las entrevistas

En esta sección se presentan los principales hallazgos del análisis sobre políticas institucionales y estrategias relacionadas con la movilidad estudiantil internacional, en especial aquellas relacionadas con la oferta de oportunidades en el extranjero, con el financiamiento para realizarlas, con el desarrollo de o adecuaciones al *curriculum* y con el aprendizaje de un segundo idioma. Se entrevistó a los responsables del área de internacionalización de nueve IES en México (de diez que fueron invitadas a participar); en total, cinco públicas y cuatro privadas.⁴ Una guía para seleccionar las instituciones fue analizar el número de estudiantes realizando movilidad estudiantil saliente reportada en la Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México Patlani 2012/2013 y 2013/2014 (Maldonado, Cortes e Ibarra 2016), que cada año impulsa la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) entre las IES afiliadas y cuyo reporte se publica cada dos años. Patlani compara las instituciones que reportan movilidad estudiantil saliente según la Base 911 de la Secretaría de Educación Pública, y los datos recabados por la propia encuesta. A continuación la Tabla 1, muestra las diez IES que tuvieron mayor movilidad estudiantil saliente en ambos periodos (2012/2013 y 2013/2014) según ambas fuentes.

Tabla 1. IES que tuvieron mayor movilidad estudiantil saliente en ambos periodos (2012/2013 y 2013/2014), según la Base 911 y la encuesta Patlani.

| Base 911 | | Patlani | |
|---|---|---|---|
| 2012/2013 | 2013/2014 | 2012/2013 | 2013/2014 |
| Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey | Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey | Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey | Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey |
| Universidad de Monterrey | Universidad de Monterrey | Universidad de Monterrey | Universidad del Valle de México |
| Universidad de Guadalajara | Universidad de Guadalajara | Universidad Autónoma de Nuevo León | Universidad Autónoma de Guadalajara |
| Universidad Iberoamericana | Instituto Politécnico Nacional | Universidad Iberoamericana | Universidad de Monterrey |
| Universidad Autónoma de Nuevo León | Universidad Autónoma de Baja California | Universidad Autónoma de Guadalajara | Universidad Iberoamericana |
| Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente | Universidad Iberoamericana | Universidad Autónoma de Baja California | Universidad Autónoma de Nuevo León |
| Universidad Autónoma de Guadalajara | Centro de Enseñanza Técnica y Superior | Instituto Politécnico Nacional | Universidad Autónoma de Baja California |
| Fundación Universidad de las Américas-Puebla | Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla | Fundación Universidad de las Américas-Puebla | Instituto Politécnico Nacional |
| Universidad de Colima | Universidad Autónoma de San Luis Potosí | Instituto Tecnológico de Pochutla | Universidad Anáhuac |
| Instituto Politécnico Nacional | Benemérita Universidad Autónoma de Puebla | Universidad Anáhuac | Universidad Panamericana Campus Guadalajara |

Fuente: Elaboración propia a partir de, Maldonado *et al.* (2016). Patlani. Encuesta Mexicana de Movilidad Internacional Estudiantil 2012/13, 2013/14. Pp. 67-71, ANUIES.

Finalmente, la selección de IES para entrevistar a su responsable de internacionalización se definió con base en aquellas que ocupan una posición preponderante en la Tabla 1, y al mismo tiempo procurando una representación geográfica del país (norte-centro-sur); cuando alguna declinó la invitación o no respondió, fue reemplazada por otra que tuviera un perfil institucional similar; por ejemplo con el mismo tipo de financiamiento (público o privado) o ubicación geográfica, así figurara en una posición superior a la décima posición en la Tabla 1.

Los participantes fueron entrevistados sobre políticas y estrategias institucionales en movilidad estudiantil internacional, en cuatro aspectos específicos:

a) Oferta de oportunidades en el extranjero; b) Becas y otras formas de financiamiento; c) Desarrollo de nuevo *curriculum* o adecuaciones a éste; y d) Aprendizaje de inglés como segundo idioma.

Resultados del análisis

Oferta de oportunidades en el extranjero

Como representativas de este primer tema, los participantes destacaron aquellas que les han permitido aumentar el número y tipo de oportunidades de movilidad internacional para los estudiantes. Destacan

dos tendencias, las estancias cortas y los programas híbridos. Las estancias cortas (durante el verano, por ejemplo), permiten al estudiante tener una experiencia internacional a un costo menor de lo que implicaría una estancia durante un semestre. Un aspecto que destacaron es que las estancias cortas tienen mayor flexibilidad y permiten a los estudiantes adquirir competencias específicas como trabajar en equipos multiculturales, desarrollar habilidades de liderazgo o emprendimiento. Aunque por otro lado, las estancias cortas representan una inmersión breve para el aprendizaje de idiomas. En cuanto a los programas híbridos, un entrevistado menciona que pudieran convertirse en una tendencia en el futuro cercano y como ejemplo mencionó un programa que su universidad tiene con la *City University of Seattle*; el programa permite a los estudiantes obtener una doble titulación, ya sea al cumplir dos estancias cortas en EE.UU. o bien al realizar sólo una y cursar el resto de las materias en línea, las cuales son impartidas por profesores de la universidad contraparte.

Becas y otras formas de financiamiento

En relación al tema de becas y tipo de fondos para que los estudiantes puedan realizar algún tipo de movi-

lidad internacional temporal, algunos entrevistados refirieron que ha aumentado la presión al interior de la institución por conseguir financiamiento privado para sostener distintos tipos de becas y ponerlas a disposición de los estudiantes que no pueden costearse estas experiencias. Sobre los diferentes tipos de becas, señalaron que como estrategia institucional buscan proactivamente las que otorgan gobiernos de otros países y organizaciones internacionales, y que en menor grado provienen del presupuesto propio de la universidad. Aunque más la excepción que la norma entre los entrevistados, mencionaron que también han flexibilizado políticas internas que permitan emprender esfuerzos de financiamiento con fondos privados por medio de convenios con fundaciones e incluso con personas físicas que otorguen créditos “a la palabra”, a los estudiantes.

Desarrollo de nuevo *curriculum* o adecuaciones

Ejemplos de esta estrategia son la creación de cursos y programas especiales impartidos en inglés; y cursos de español durante el verano o durante el semestre regular. Esto, explicaron los entrevistados, tiene un doble

El espíritu, 130 x 250 cm. 2015.



propósito: que sus estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades específicas y con ello, como mencionó un entrevistado, ‘una mayor ventaja competitiva’; y por otra parte, también atraer a estudiantes extranjeros.

En cuanto a nuevo *curriculum*, está el caso de una IES mexicana que se localiza en la frontera con EE.UU., y que diseñó un programa de licenciatura en negocios internacionales, de cuatro años de duración e impartido completamente en inglés. Pero también hay otros casos en que los entrevistados mencionaron el diseño de cursos y programas “hechos a la medida” (*tailor made*, en inglés), que se adecúan a solicitud expresa de universidades contraparte, para ser ofrecidos a estudiantes internacionales y así incentivar la movilidad entrante.

Aprendizaje de inglés como segundo idioma

Este tema fue incluido en la entrevista a los representantes de las IES, para indagar en la naturaleza de las políticas institucionales respecto al aprendizaje de un segundo idioma, específicamente, inglés. Lo anterior ya que, el tener habilidades en inglés, en otro idioma, o no tenerlas, está directamente relacionado a los procesos de decisión del estudiante para realizar o no actividades de movilidad internacional.

Los entrevistados de IES públicas reconocieron que, a diferencia de las universidades privadas, difícilmente podrían establecer algún grado de dominio de un segundo idioma –inglés, específicamente– como un requisito de titulación, pues iría en contra del reglamento escolar o incluso la Ley Orgánica de su universidad. Los entrevistados de universidades públicas señalaron que cuando en sus instituciones se imparten cursos para aprender inglés, por lo regular estos no forman parte del plan de estudios, de tal forma que tienen un costo extra y representa una carga económica adicional para los estudiantes. Los responsables del área de internacionalización tanto en universidades públicas como privadas coincidieron al identificar que, cuando los estudiantes no cuentan con un nivel suficiente de este idioma, los limita en dos formas: en las opciones de países destino para una experiencia de movilidad internacional, pues eligen un país de habla hispana; y en las oportunidades de participar en convocatorias de becas, pues las ofrecidas por universidades en países angloparlantes y en general, por organismos interna-

cionales, establecen el contar con un nivel de dominio de inglés como requisito.

En este tema, fue posible identificar el desfase o incompatibilidad que pueden llegar a tener las políticas de algunas IES en los criterios que definen para el nivel de competencia en el idioma por parte de sus estudiantes, y los que establecen las universidades contraparte u organismos oferentes de becas. La explicación de un entrevistado de una universidad pública ilustra lo anterior:

“...uno de los criterios fuertes para la gran mayoría de las instituciones que ofrecen becas es un nivel de TOEFL mayor de lo que nosotros pedimos para participar en el intercambio, entonces nuestro alumno puede participar en un intercambio si tiene un puntaje de 500 puntos TOEFL, sin embargo, no puede participar en la solicitud de becas”.

Responsable del área de internacionalización en una IES pública.

Durante las entrevistas, los participantes también identificaron algunos factores externos, que no son atribuibles a las políticas institucionales. Entre ellos, el impacto de la recesión global en la economía nacional y la paridad cambiaria, que afecta la capacidad de la universidad de fondar becas y la capacidad de los estudiantes –siendo la familia la principal fuente de financiamiento⁵– para este tipo de actividades. Otro factor relevante, es el sistema de cuotas que establecen las universidades contraparte para la movilidad entrante, lo cual limita la reciprocidad en el número de estudiantes intercambiados, siendo esta una de las modalidades de movilidad menos onerosas, ya que cada estudiante cubre el costo de colegiatura (incluso la beca, si se cuenta con una) en su universidad de origen. La percepción de inseguridad en México es otro factor que tiene un efecto negativo en la reciprocidad en la movilidad estudiantil entre universidades, pues reduce el número de estudiantes en movilidad entrante para las IES mexicanas y limita el número de estudiantes que estas pueden enviar al extranjero en la modalidad uno a uno. Todos los entrevistados citaron este factor, a excepción del participante cuya institución se localiza en la península de Yucatán. Por último, la falta de una

política de Estado o lineamientos nacionales fue mencionada por algunos entrevistados como un factor que dificulta y que podría impulsar en forma colectiva los esfuerzos individuales de las IES, canalizando recursos e información; al respecto el comentario de un responsable de la internacionalización en una IES pública:

“...creo que falta una política mucho más clara, como un eje central de la SEP o no sé qué organismo sea el recomendado, que tenga una propuesta mucho más clara para que todos podamos avanzar de mejor manera.”

Responsable del área de internacionalización en una IES pública.

Conclusiones

Los cuatro aspectos clave para la movilidad estudiantil internacional sobre los que fueron entrevistados los participantes, no son exhaustivos para conocer el estado de las políticas y estrategias institucionales; sin embargo, aportan elementos básicos para el análisis sobre posibles instancias de exclusión activa y pasiva que pudieran generar desde su diseño. En cuanto a las estrategias para diversificar las modalidades de experiencias en el extranjero, no se identifica que pudieran propiciar prácticas de exclusión activa o pasiva. Por el contrario, pareciera que la generación de una mayor oferta de oportunidades de movilidad internacional, como las estancias cortas, resultan de un esfuerzo de hacer más accesible la experiencia para un mayor número de estudiantes. Sin embargo, es necesario recabar más evidencia para sustentar si los programas híbridos pudieran promover exclusión pasiva, al limitar la participación de estudiantes que no contaran con el equipo computacional propio, la institución no proporcionara algún medio sustituto (computadoras en el plantel, amplios horarios para su uso, por ejemplo), que no contaran con las habilidades tecnológicas para desempeñarse óptimamente en los programas híbridos; o bien, si este tipo de programas tiene un costo adicional, incluso superior, a un curso presencial.

En el caso de las becas, tampoco es posible afirmar que desde el diseño de sus políticas institucionales, las IES generen prácticas de exclusión pasiva. Sin

embargo, la falta de desarrollar esquemas alternos de financiamiento o de incrementar las oportunidades ya existentes en la institución, sí pudieran generar instancias de exclusión pasiva, al privar a estudiantes que no cuentan con fondos personales, de la oportunidad de participar en actividades de movilidad internacional.

En cuanto a las políticas y estrategias sobre el desarrollo o adecuaciones del nuevo currículum, el resultado es similar a las instancias de exclusión pasiva que se han mencionado anteriormente. Las IES que desarrollan *curriculum* enteramente en inglés, pueden inadvertidamente estar privando a los estudiantes que no tienen las habilidades en el idioma de desarrollar conocimientos y habilidades en casa, mientras que por el contrario privilegian esta condición para estudiantes internacionales.

Finalmente, las políticas institucionales pertinentes al aprendizaje de un segundo idioma, son aquellas en las que –independientemente si se trata de IES públicas o privadas– generan prácticas de exclusión activa o pasiva. Cuando desde las políticas institucionales se establecen criterios sobre la obligatoriedad de dominar el inglés como requisito para que el estudiante se gradúe, o al determinar un puntaje para demostrar el dominio de este, sin considerar que dicho puntaje pudiera estar por debajo de estándares solicitados internacionalmente para el otorgamiento de becas. El primer caso es más evidente en las IES privadas y apunta a generar exclusión activa; mientras que el segundo, fue más común entre las IES públicas entrevistadas, como ejemplo de exclusión pasiva. Este es el tema en el que resultó más evidente que las políticas institucionales tienen un patrón diferenciado según se trate de IES privadas o públicas, y por lo tanto merece ser investigado con mayor profundidad.

A partir del presente análisis es posible concluir lo siguiente: 1) Las Instituciones de Educación Superior (IES) en su afán de integrar una dimensión internacional o global en la formación de sus estudiantes –según las razones fundamentales que guían y dan forma sus esfuerzos de internacionalización– están, al mismo tiempo, obligadas a sortear las presiones ocasionadas por una (des)globalización o globalización en reversa. La crisis geopolítica actual, acentúa el nivel de competencia que las IES deben enfrentar para la obtención de recursos económicos, y asegurar las condiciones que

les permitan llevar a cabo sus funciones substantivas de docencia, investigación y servicio.

2) De manera general, los responsables del área de internacionalización de las IES que fueron entrevistados, identifican de manera positiva los esfuerzos que realiza su institución para diversificar la oferta de oportunidades de movilidad internacional, incrementar las formas de financiamiento y desarrollar o ajustar nuevos cursos y programas. Sin embargo, la suma de estos esfuerzos no siempre garantiza un mayor acceso por parte de los estudiantes.

3) Desde el diseño de sus políticas y estrategias para la internacionalización, las IES pueden estar propiciando desigualdad en el acceso de sus estudiantes a oportunidades de movilidad internacional, en la forma de exclusión activa o pasiva, según las definió Sen (2010). Como afirmó el autor, distinguirlas es importante para identificar sus causas, así como la respuesta de política (institucional en este caso). En las prácticas de exclusión pasiva, al no haber una intención deliberada de privar a los estudiantes de participar en oportunidades de movilidad internacional, esto no resta responsabilidad a las autoridades institucionales responsables, quienes tendrían que evaluar el aplicar otra política; y en el caso de políticas que promueven de exclusión activa, evitarlas y prevenirlas. Debe procederse con cautela al etiquetar alguna política institucional como promotora de exclusión activa y se recomienda que sea indagado en futuros análisis sobre el tema, ya que como explica Solís (2010:606),

“no todas las desigualdades educativas serían el resultado de la desigualdad de oportunidades, ya que los sistemas escolares suelen imponer criterios de discriminación basados en los esfuerzos y méritos individuales, de tal forma que una parte de la desigualdad podría ser atribuida a estos factores y no a las circunstancias sociales de origen”.

4) Una propuesta, primigenia a este punto es que, a falta de una intención deliberada de excluir, las prácticas de exclusión pasiva en las IES residen no tanto en las políticas que rigen y articulan la movilidad estudiantil internacional, sino en lo que se deja de hacer; es decir, lo que las políticas –por omisión– no

establecen para proporcionar el acceso de una mayor población estudiantil, a estas oportunidades.

5) En las prácticas de exclusión activa y pasiva que fueron identificadas, es necesario aislar en qué medida resultan de las políticas o de factores externos. En el primer caso, está por ejemplo el desfase en los criterios institucionales que establecen para los estudiantes el nivel de dominio, pero que son inferiores a los de universidades contraparte u otros oferentes de becas. En cuanto a los factores externos reportados por los participantes y que contribuyen a prácticas de exclusión pasiva, son la economía global, la paridad cambiaria, sistema de cuotas que para la movilidad estudiantil establece la universidad contraparte, percepciones de inseguridad sobre el país que limita la reciprocidad en acuerdos de movilidad uno a uno, y lo que se percibe como la falta de una política nacional para la internacionalización universitaria que maximice los esfuerzos individuales de las IES.

Comentario final

Las prácticas de exclusión activa y pasiva antes mencionadas, pudieran responder a las presiones de una racionalidad económica institucional que se torna prioritaria; es decir, limitar a los estudiantes el acceso a las oportunidades de movilidad internacional, bajo la lógica que expresó uno de los participantes entrevistados: *no hay presupuesto que alcance para todos*. Con base en la evidencia disponible, la hipótesis de la racionalidad económica es a este punto, meramente especulativa y requiere mayor investigación. Es imperativo revisar las políticas y estrategias de las IES sobre movilidad estudiantil internacional a la luz de las razones fundamentales que dan sustento al proceso de internacionalización, lo que nos remite a final de cuentas, a situar *los medios al servicio del fin*.

Notas

1. Por ejemplo, por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, en inglés), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), así como organizaciones profesionales, académicas, ministerios de educación alrededor del mundo.
2. Es la proporción entre el número de matriculados en educación secundaria y la población de edad entre 18 y 24 años.
3. Incluye estudiantes entre 18-24 años de edad que hayan tenido acceso a la educación superior; algunos pueden estar matriculados actualmente, otros haber finalizado sus estudios o haberlos abandonado.
4. Cabe mencionar que las entrevistas a responsables institucionales del área de internacionalización fueron realizadas originalmente para la elaboración de un reporte sobre el estado de la internacionalización en la educación superior en México financiado por la oficina del Consejo Británico en México y por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) (Camacho, García, Arroyo y Marsán 2017).
5. Maldonado *et al.* 2016; Camacho *et al.* 2017

Bibliografía

- Bauman, Zygmunt (1998). *Globalization: The Human Consequences*. Columbia University Press.
- Camacho, Mónica; García, Denise; Arroyo, Carolina y Marsán, Erick (2017). 'El estado de la internacionalización en la educación superior en México', reporte de investigación, Consejo Británico México: México. Consultado en línea el 16 de noviembre 2017 desde <https://www.britishcouncil.org.mx/programas/educacion/biblioteca/internacionalizacion-educacion-superior-mexico>
- de Wit, Hans (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Greenwood Press: Westport, CT.
- Dolby, Nadine and Rahman, Aliya (2008). Research in international education. *Review of Educational Research*, 78, pp. 676-726.
- Ferreira, María Marta; Ciro Avitabile, Javier; Botero Álvarez, Francisco; Haimovich, Paz y Sergio Urzúa (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe. Resumen*. Washington, DC: Banco Mundial. Licencia: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO, consultado en línea el 28 de agosto 2017 desde, <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Gacel-Ávila, Jocelyn; Jaramillo, Isabel Cristina; Knight, Jane and de Wit, Hans (2005). 'The Latin American way: Trends, issues, and directions', en J. Gacel-Ávila, I. C. Jaramillo, J. Knight, and H. de Wit (Eds.), *Higher education in Latin America: The international dimension* (pp. 341-368). The World Bank: Washington, D. C.
- Held, David; McGrew, Anthony; Goldblatt, David; and Perraton, Jonathan (1999). *Global transformations: politics, economics and culture*. Stanford University Press: Stanford, CA.
- Hudzik, John K. (2015). *Comprehensive internationalization: institutional pathways to success*, Routledge: NY.
- International Association of Universities (2015). *Academic Mobility*, 24 de Abril 2015, consultado el 3 de julio, 2017 desde, <http://www.iau-aiu.net/content/academic-mobility>
- (2015). *Definitions*, 25 de Abril 2015, consultado 26 de Agosto, 2017 desde, <http://www.iau-aiu.net/content/definitions>
- Kaminska, Izabella (2016). "On the ongoing demise of globalisation", en *Financial Times Alphaville*, 11 de Octubre 2016, consultado 25 de Agosto 2017 desde, <https://ftalphaville.ft.com/2016/10/11/2177071/on-the-ongoing-demise-of-globalisation/>
- Knight, Jane (2006). "Internationalization: Concepts, complexities, and challenges", en J. J. F. Forest y P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education*, Springer: The Netherlands, pp. 207-228.
- (2005). "An internationalization model: Responding to new realities and Challenges", en J. Gacel-Ávila, I. C. Jaramillo, J. Knight, & H. de Wit (Eds.), *Higher education in Latin America: The international dimension* (pp. 1-38). The World Bank: Washington, D.C.
- (2003). "Updated internationalization definition", en *International Higher Education*, 33, pp. 2-3.
- Maldonado, Alma; Cortes, Cristian; e Ibarra, Brenda (2016). *Patlani. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil 2012/13, 2013/14*, ANUIES: México.
- Ollikainen, Aaro (1996). "Conflicts, status competition, and different rationales for mobility: A Finnish experience on some neglected issues in international education", en *Frontiers*, 2, 5, consultado 25 de Julio 2017, desde <https://frontiersjournal.org/wp-content/uploads/2015/10/OLLIKAINEN-FrontiersII-ConflictsStatusCompetitionandDifferentRationalesforMobility.pdf>
- Sen, Amartya (2000). "Social exclusion: concept, application and scrutiny", en *Social Development Papers*, núm. 1, consultado el 20 de Agosto 2017 desde, <http://en.unesco.org/inclusivepolicylab/sites/default/files/publication/document/2017/2/social-exclusion.pdf>
- Scott, Peter (1998). "Massification, internationalization and globalization", en P. Scott (ed.), *The globalization of higher education*, SHRE and Open University Press: Buckingham, UK, pp. 108-129.
- Shafik, Minouche (2016). "Globalisation is changing, not going into reverse", en *Financial Times*, 14 de Abril 2016, consultado 25 de Agosto 2017 desde, <https://www.ft.com/content/52cf8e18-0199-11e6-99cb-83242733f755>
- Simonsen, Jørgen Bæk (2002). "Globalization in Reverse and the Challenge of Integration: Muslims in Denmark", en Y. Y. Haddad (ed.), *Muslims in the West. From Sojourners to Citizens*, Oxford University Press, pp. 121-130.
- Smith, Noah (2016). "Globalization Goes Into Reverse", en *Bloomberg View Opinion Economics*, 26 de Octubre 2016, consultado 24 de Agosto 2017 desde, <https://www.bloomberg.com/view/articles/2016-10-26/globalization-goes-into-reverse>
- Velez Grajales, Roberto; Campos Vázquez, Raymundo M.; Fonseca Godínez, Claudia E. (2015). *El concepto de movilidad social: dimensiones, medidas y estudios en México*, documento de trabajo el Centro de Estudios Espinosa Yglesias No. 001/2015, consultado 21 de Agosto 2017 desde, http://www.ceey.org.mx/sites/default/files/adjuntos/dt-001-2015_si.pdf
- Villa Lever, Lorenza (2016). "Educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes", en *Universidades*, 68, pp. 51-64, consultado 20 de Agosto 2017 desde, <http://publicaciones.udual.org/pdf/Universidades69.pdf>