

Enfoques alternativos sobre la internacionalización del curriculum

Lucas Luchilo*

Universidad de Buenos Aires - REDES, Argentina

Resumen

La internacionalización del curriculum es una de las cuestiones mencionadas de modo recurrente en los estudios y en las declaraciones sobre políticas y estrategias de internacionalización de la educación superior. El objetivo de este trabajo es presentar y discutir algunas de las perspectivas a menudo insuficientemente consideradas en los estudios sobre ese proceso. Para ello se parte de un marco de definiciones básicas acerca de la internacionalización de la educación superior y acerca del curriculum, tomadas del campo de los estudios sobre internacionalización universitaria. A partir de allí, se discute la visión predominante sobre la internacionalización del curriculum, de acuerdo con la cual misma es la culminación –el punto de llegada– de un proceso llevado a cabo por una institución.

A lo largo de este trabajo se presentan perspectivas alternativas, que muestran que la internacionalización del curriculum tiene alcances y lógicas que el enfoque dominante no registra adecuadamente. Se destaca su importancia a través de las disciplinas, y se muestra cómo los cuestionamientos ideológicos sobre el curriculum vigente –sea bajo la orientación multicultural, sea bajo el imperativo de la globalización– introducen presiones para modificarlo. Finalmente, se reseña el proceso de Bologna, en el que las tendencias hacia la internacionalización del curriculum no se originan ni en las disciplinas ni en las instituciones ni provienen de conflictos ideológicos sobre el curriculum deseable, sino que provienen de una iniciativa supranacional.

PALABRAS CLAVE: INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO, DISCIPLINAS, MULTICULTURALISMO, GLOBALIZACIÓN, PROCESO DE BOLONIA.

Alternative approaches to internationalization of the curriculum

Abstract

The internationalization of the curriculum (IoC) is one of the issues usually mentioned in studies and in policy statements and strategies on internationalization of higher education. The aim of this paper is to present and discuss some of the perspectives from which IoC is analyzed. The article begins with the review of basic definitions about internationalization of higher education and curriculum that stem from studies on university internationalization. The prevailing approach on the IoC tends to consider it as the culmination -the point of arrival- of a process carried out by an institution.

Throughout this work we suggest that there are alternative perspectives on the IoC, not taken into consideration by the dominant approach. The first one is the influence of disciplines and disciplinary communities in internationalizing the curriculum. The second one deals with the role of discussions on multiculturalism and globalization in the rhetoric and decisions on curricular matters in US higher education. Finally, the paper describes and assesses the impact of the Bologna Process on the IoC,

* Magíster en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología (UBA); Profesor en la Maestría de Gestión de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (UNGS-REDES-IDES). Ex director del Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior REDES. Investigador en temas de políticas de ciencia y educación superior. Actual Subsecretario de Evaluación Institucional del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Argentina.

in which the trend towards internationalization does not derive from disciplinary or cultural rationales, but come from a supranational policy initiative.

KEYWORDS: INTERNATIONALIZATION OF THE CURRICULUM, DISCIPLINES, MULTICULTURALISM, GLOBALIZATION, BOLOGNA PROCESS.

Abordagens alternativas para a internacionalização do currículo

Resumo

A internacionalização do currículo (IdC) é uma das questões geralmente mencionadas nos estudos, nas declarações políticas e nas estratégias sobre a internacionalização do ensino superior. O objetivo deste artigo é apresentar e discutir algumas das perspectivas a partir das quais a IdC é analisada. O artigo começa com a revisão das definições básicas sobre a internacionalização do ensino superior e do currículo que resultam de estudos sobre internacionalização universitária. A abordagem dominante na IdC tende a considerá-la como o ponto de chegada de um processo levado a cabo por uma instituição. Ao longo deste trabalho, sugerimos que existem perspectivas alternativas sobre a IdC, não tomadas em consideração suficiente pela abordagem dominante. A primeira delas é a influência de disciplinas e comunidades disciplinares na internacionalização do currículo. A segunda aborda o papel das discussões sobre o multiculturalismo e globalização na retórica e nas decisões sobre questões curriculares em instituições de ensino superior estadunidenses. Finalmente, o artigo descreve e avalia o impacto do Processo de Bolonha na IdC, um caso em que a tendência para a internacionalização não deriva de lógicas disciplinares ou culturais, mas vêm de uma iniciativa política supranacional.

PALAVRAS-CHAVE: INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO, DISCIPLINAS, MULTICULTURALISMO, GLOBALIZAÇÃO, PROCESSO DE BOLONHA.

La internacionalización del curriculum es una de las cuestiones mencionadas de modo recurrente en los estudios y en las declaraciones sobre políticas y estrategias de internacionalización de la educación superior (Coate, 2009:86). Al mismo tiempo, su significado a menudo suele ser difícil de precisar. Leask (2013b:104) observa que “sucesivas encuestas globales de universidades realizadas por la *International Association of Universities* han señalado una habitual confusión acerca de lo que la internacionalización del curriculum significa en la práctica”. En una acepción restringida, suele estar asociada con la movilidad temporaria de estudiantes y la apertura de “ventanas de movilidad”, es decir, de períodos de tiempo previstos en el curriculum para que los estudiantes de un país puedan realizar una experiencia de formación en otro (Ferencz y Wächter, 2012, Teichler, Ferencz y Wächter, 2011). Pero en la medida en que la internacionalización se afirma como una tendencia importante para el desarrollo de los sistemas y las instituciones de educación superior, esta noción estrecha se va problematizando y ampliando.

El objetivo de este trabajo es presentar y discutir algunas de las perspectivas desde las que suele enfocarse la internacionalización del curriculum. Para ello se parte de un marco de definiciones básicas acerca de la internacionalización de la educación superior y acerca del curriculum, tomadas del campo de los estudios sobre internacionalización universitaria.

En las secciones 2 a 4 se presentan algunas ideas y evidencias que provienen de abordajes diferentes. En la sección 2, se ilustra la idea de que todo curriculum universitario tiene una dimensión internacional, que deriva del carácter internacional de las disciplinas. Esta vertiente disciplinaria de la internacionalización del curriculum es sumamente relevante y poco considerada por la literatura sobre internacionalización universitaria (Leask, 2013b). La sección 3 aborda dos vertientes conceptuales sobre la internacionalización del curriculum que predominan en los Estados Unidos –y que desde allí se difundieron a otras regiones–: el multiculturalismo y la globalización. En la sección 4 se explora el sentido que la internacionalización del curriculum ha adquirido recientemente en Europa, estrechamente ligado al llamado proceso de Bolonia. La sección 5 presenta algunas conclusiones, centradas en dos puntos principales: la dificultad de los trabajos provenientes del campo de los estudios sobre internacionalización de la educación superior

para proporcionar una visión adecuada de la internacionalización del currículum y las limitaciones de los procesos de internacionalización del currículum.

El enfoque que informa este trabajo es que la internacionalización del currículum no es un proceso que se circunscriba a una serie de dispositivos instrumentales –programas de movilidad, reconocimiento de créditos, enseñanza en inglés– sino que involucra aspectos sustantivos de las relaciones entre las universidades y las tendencias contemporáneas en el terreno de la producción del conocimiento, de la cultura o de la política. Desde esta perspectiva, los abordajes predominantes se concentran excesivamente en esos aspectos instrumentales y no toman en debida consideración otras vías tradicionales y actuales de la internacionalización del currículum.

La internacionalización del currículum suele ser abordada desde la perspectiva de las instituciones: cómo una universidad modifica su currículum para hacer frente a los cambios de contexto asociados con la globalización. La internacionalización del currículum es crecientemente considerada como un proceso que vendría a proporcionar un sentido integral a lo que a menudo son respuestas o iniciativas fragmentarias. En este trabajo se enfatiza la importancia de otras perspectivas, centradas en el impacto sobre el currículum de la internacionalización de las disciplinas, de los conflictos ideológicos sobre el currículum deseable, o de las iniciativas políticas nacionales o supranacionales.

1. La internacionalización de la educación superior

1.1. De los bordes al centro

Lo que se suele denominar “internacionalización de la educación superior” es un proceso de larga duración con una denominación reciente. De Wit señala que “la noción, el término y el concepto de internacionalización datan de la década de 1990” (de Wit, 2014). Esto no significa que antes de ese momento las universidades no tuvieran actividades internacionales. Por el contrario, recibían estudiantes extranjeros, organizaban intercambios académicos, o introducían contenidos multiculturales o internacionales en sus currículos. En general, esas actividades se agrupaban bajo el rótulo de “educación internacional”. La “educación internacional” era un campo relacionado con una concepción y una práctica estrechamente ligadas a la cooperación internacional.

Hacia fines de la década de 1980 y principios de la de 1990 el término “internacionalización” comenzó a ser utilizado para englobar los diferentes modos en los que la dimensión internacional incidía en las instituciones y en los sistemas de educación superior, sobre todo en los universitarios. La difusión de este nuevo término daba cuenta de una serie de cambios que estaban llevando a las actividades internacionales desde los márgenes hacia el centro del interés y del funcionamiento de las instituciones y de los sistemas universitarios. Esos cambios eran percibidos como parte de una tendencia importante, que excedía a las instituciones de educación superior. No se trataba simplemente de que las actividades internacionales hubieran crecido en cantidad o en visibilidad; además, las autoridades universitarias, los funcionarios, los organismos internacionales y los especialistas coincidían en afirmar que ese crecimiento se aceleraría y contribuiría a modificar la identidad de las universidades.

Detrás de esta coincidencia pueden encontrarse algunos cambios de contexto cuya importancia no puede ser disimulada. Hacia principios de 1990 se estaba configurando una nueva geografía económica y política mundial. La caída del bloque soviético, la acelerada transición china al capitalismo y el proceso de unificación europea fueron los rasgos más notorios de ese proceso. Junto con esas transformaciones, se estaban produciendo acelerados cambios tecnológicos –particularmente en el campo de las comunicaciones–. Paralelamente, se afirmaban tendencias en la organización económica mundial hacia la liberalización de los mercados comerciales y financieros, la internacionalización de las actividades productivas y la formación de áreas regionales de libre comercio. Estos cambios fueron acompañados por un conjunto de ideas que les proporcionaban justificación y sentido, habitualmente sintetizadas bajo el impreciso rótulo de neoliberalismo.

Este conjunto de cambios fue rápidamente encuadrado en la categoría de “globalización”, que era presentada a la vez como una expresión de los cambios y como una indicación de su irreversibilidad. La globalización era apreciada no solamente como un estado de cosas sino como una tendencia avasalladora, frente a la cual la opción preferible era la de la adhesión entusiasta.

Varios de los cambios reseñados tenían una relación directa con la educación superior. El postulado de una relación estrecha entre la globalización y la “sociedad del conocimiento” hacía que las universidades pasaran a ser consideradas como actores centrales para asegurar las capacidades de innovación y la competitividad de las empresas y de las naciones. Este papel privilegiado de las universidades suponía oportunidades –sobre todo para las que contaban con mayores capacidades de I+D–, pero también las introducía en un contexto más competitivo y riesgoso.

Brandenburg y de Wit señalan que “a lo largo de las dos últimas décadas, el concepto de la internacionalización de la educación superior se movió de los bordes hacia el núcleo central del interés de las instituciones” (Brandenburg y De Wit, 2011). Hacia 1990, las actividades internacionales de las universidades ocupaban, con excepciones, un lugar marginal. En la actualidad no necesariamente ocupan un lugar central, pero en las concepciones predominantes sobre la educación superior suele considerarse que si no lo ocupan, deberían hacerlo. Es lo que Philip Altbach denomina el “imperativo internacional en la educación superior” (Altbach, 2013).

La evolución del interés académico en la temática proporciona una pista sobre su relevancia. En 1997 se creó el *Journal of Studies in International Education (JSIE)*, la principal referencia académica en la materia. En su primer número, dos artículos reseñaron la situación en el campo de investigación sobre la temática. El panorama que encontraron fue de un desarrollo incipiente, muy ligado a la investigación aplicada o derivada de la política y la gestión de programas. Los temas principales de investigación eran los estudios psicológicos sobre el comportamiento y actitudes de los estudiantes extranjeros, las experiencias de los estudiantes de países en desarrollo y las evaluaciones de programas y proyectos internacionales. La cantidad de publicaciones era escasa y la comunidad de investigadores que abordaban temas de internacionalización era reducida.

Diez años más tarde, dos artículos publicados en la misma revista mostraban un panorama sustancialmente modificado. De Wit observaba que “un número creciente de manuscritos en el campo de la educación internacional está siendo publicados en revistas de educación superior, y la calidad de los discursos en las revistas, en conferencias, y en seminarios y talleres también ha mejorado. La internacionalización de la educación superior ha llegado a ser más importante en la agenda de políticas pero también en la de investigación” (de Wit, 2007).

En similar dirección, Kehm y Teichler señalaron que la cantidad de estudios sobre temas de internacionalización había crecido y que la presencia de artículos sobre este tópico era cada vez más visible en las publicaciones generales sobre educación superior (Kehm y Teichler, 2007). El sesgo hacia el predominio de estudios aplicados a las políticas había perdido el predominio que tenía en la etapa inicial, pero continuaba siendo un rasgo saliente.

Este movimiento en la comunidad de especialistas e investigadores respondía a un vigoroso crecimiento de las actividades en diferentes facetas de la internacionalización. La movilidad de estudiantes intensificó su rumbo ascendente, con la emergencia de nuevos circuitos de movilidad sobre todo en el Asia Pacífico. Grandes programas de becas de posgrado –como el brasileño “Ciencia sin fronteras”– contribuyen a intensificar el tráfico de estudiantes de posgrado. Cada vez más universidades formulan planes de internacionalización e instrumentan programas. La reciente aparición de los *Massive Online Open Courses (MOOCs)*, da un nuevo aliento a la educación virtual (Delbanco, 2013). Los proyectos de cooperación en el campo de la investigación también han mantenido un ritmo creciente, de la mano de los grandes programas europeos y estadounidenses, y también de los sistemas públicos de investigación de los países emergentes (Vincent-Lancrin, 2006). La emergencia de los rankings internacionales de universidades aparece como la expresión visible de un mercado de prestigio y reputación de las principales universidades del mundo (Shin et al, 2013).

1.2 Internacionalización de la educación superior: una definición

¿Qué entendemos por “internacionalización de la educación superior”? Se puede partir de la definición de Jane Knight. En su última versión, señala que la internacionalización consiste en “el proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones –en primer lugar de docencia, investigación y servicio– y la provisión de educación superior” (Knight, 2004). Como se desprende de esta definición, la internacionalización es un proceso que excede en mucho la movilidad de estudiantes.

Knight busca proporcionar una definición que sea lo suficientemente genérica como para que pueda ser aplicada a muchos países, culturas y sistemas educativos diferentes (Knight, 2014). Su definición tiene las siguientes notas:

- » la internacionalización no es descripta como una ideología –el internacionalismo– ni como una condición estable
- » es un proceso que tiene como referencia principal a las instituciones de educación superior
- » supone la integración en una institución de una variedad posible de actividades que pueden agruparse en dimensiones internacionales –por ejemplo, cooperación académica–, interculturales –por ejemplo, la introducción de contenidos o enfoques interculturales en el currículum– o globales –como el caso de los MOOCs–
- » la internacionalización se integra a las funciones sustantivas de la educación superior, esto es, no constituye un fin en sí misma sino un medio para el desarrollo de esas funciones

Para Knight, la definición se aplica a todos los niveles de la educación superior, desde el nivel local de las instituciones hasta el nivel global de los organismos internacionales, pasando por los sistemas nacionales o las instancias supranacionales. Pero su foco es predominantemente el de las instituciones de educación superior.

Como toda definición con pretensión de generalidad, la de Knight no comprende varios aspectos importantes. La definición no incluye referencias a cuáles son o pueden ser los propósitos, las razones, los resultados, los beneficios, los actores o las actividades. La diversidad actual y potencial de estos aspectos es muy grande, por lo que sería imposible integrarlos en una definición sintética. Pero son sin duda aspectos que hay que tomar en consideración cuando se quiere entender o actuar sobre las dimensiones internacionales de la educación superior.

La definición procura ser neutral y descriptiva, pero la autora no desconoce que la internacionalización tiene un componente normativo crítico. Como señala “la fortaleza de la definición es que no es prescriptiva y se concentra en los objetivos y las funciones educativas; sin embargo, la debilidad ahora evidente es que los valores tradicionales asociados con la internacionalización como las asociaciones, colaboraciones, beneficio mutuo e intercambio no están articulados, solamente asumidos. Incluir esos valores es posible, pero se correría el riesgo de que resultara demasiado prescriptiva” (Knight, 2014).

Los problemas para definir la internacionalización derivan en buena medida de lo que Kehm y Teichler denominan el *mainstreaming* de la internacionalización, la integración de la internacionalización en la corriente principal de actividades de las universidades. Mientras las actividades de internacionalización son pocas, bien definidas y ubicadas en una instancia específica de la administración universitaria, no resulta demasiado complejo conceptualizarlas. Cuando empiezan a difundirse y diferenciarse, y a surgir nuevas formas de internacionalización, los problemas de definición se acentúan.

En otras palabras, aun cuando podemos partir de una definición aceptada, la cuestión de la definición de la internacionalización está siempre abierta. Hay aspectos normativos que siempre son contenciosos y no admiten un cierre (Brandenburg y de Wit, 2011). Además, la propia dinámica del proceso de internacionalización y las transformaciones de la educación superior dan origen a nuevas modalidades o transforman las existentes.

1.3 La internacionalización del currículum

Si retomamos la definición de Knight de la internacionalización no cabe duda de la centralidad de la cuestión de la internacionalización del currículum. Ahora bien, ¿a qué nos estamos refiriendo? Una definición estándar –en línea con la de Knight– considera a la internacionalización del currículum como “la incorporación de una dimensión internacional e intercultural tanto en el contenido del currículum como en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en los servicios de apoyo de un programa de estudios. Un currículum internacionalizado involucrará a los estudiantes con investigaciones informadas internacionalmente y con la diversidad cultural y lingüística. Desarrollará resueltamente sus perspectivas internacionales e interculturales como ciudadanos y profesionales globales” (Leask, 2013).

Esta definición genérica puede ser complementada con la tipología propuesta por Bremer y Van der Wende (Whalley, 1997), que identifican las siguientes variantes de internacionalización del currículum:

1. Currícula con contenidos internacionales
2. Currícula en los que el contenido es ampliado con enfoques comparativos internacionales
3. Currícula que prepara a los estudiantes para profesiones internacionales definidas
4. Currícula en idioma extranjero que explícitamente aborda cuestiones de comunicación intercultural o proporciona capacitación en habilidades interculturales
5. Cursos interdisciplinarios como los estudios regionales o de áreas, que cubren más de un país
6. Currícula que conducen a calificaciones profesionales reconocidas internacionalmente
7. Currícula que conducen a títulos conjuntos o dobles
8. Currícula de los que partes obligatorias son ofrecidas en o por instituciones extranjeras
9. Currícula en los que el contenido está específicamente diseñado para estudiantes extranjeros

Como señala Leask (2012), “hay un amplio surtido de descripciones en la literatura o en sitios web acerca de cómo debería ser en la práctica un “currículum internacionalizado” y una gama de guías y listas de control sobre cómo abordar de la mejor manera el proceso de internacionalización del currículum”.

Estas definiciones y guías (Whalley, 1997, Barker, 2011), y, más generalmente, muchos de los trabajos sobre internacionalización del currículum (Stütz et al, 2014, Rusciano, 2014, Karseth y Sivesind, 2010, Carson, 2009, Luxon y Peelo, 2009) tienden a considerar que el currículum existente no es internacional o, al menos, no es todo lo internacional que debería ser. La afirmación de Rusciano (2014:21) de que “un currículum no globalizado prepara a los estudiantes para un mundo que no existe más –y eso no es ninguna preparación–” expresa de un modo extremo este punto de vista.

Desde esta perspectiva, lo que hay que hacer es proponer alternativas que permitan salvar la brecha entre la situación actual y la ideal. Este modo de acercarse al tema tiene un sesgo normativo fuerte, como suele suceder con los temas que adquieren visibilidad política y que, como se señaló previamente, generan una producción intelectual muy orientada hacia las políticas. El punto de partida no suele estar muy precisamente definido y el de llegada a menudo coincide con una selección de rasgos de algún sistema o una institución que se suponen exitosos –en materia de internacionalización, los ejemplos australianos, británicos y estadounidenses son los que predominan–.

¿Hasta qué punto esta noción de la insuficiente internacionalización del currículum es adecuada? Desde un punto de vista histórico –en la sutil reconstrucción proporcionada por Neave (2001)–, la evolución de la educación superior puede ser vista como la de unas instituciones que acompañaron los procesos de formación de los Estados nacionales. A partir de un origen en el universalismo católico como marco cultural e ideológico y del Papado y el Imperio como referencias de autoridad, las universidades fueron transitando hacia otras configuraciones políticas e ideológicas. El punto de llegada de esta trayectoria fue una relación estrecha –aunque variable según las regiones y momentos– entre las universidades y los procesos de construcción de las naciones y de los Estados. Desde la perspectiva del currículum, esto supuso una definición del “conocimiento deseable” en términos cercanos a las necesidades nacionales y estatales. Desde este ángulo, entonces, la perspectiva nacional en la definición del currículum –sobre todo en los países de Europa continental y en otros con sistemas afines– sería la culminación de un proceso de larga duración.

Sin embargo, como el propio Neave apunta y veremos en la sección siguiente, esa no es toda la historia.

2. Todo currículum universitario tiene una dimensión internacional (y esa dimensión es importante)

¿En qué medida esta trayectoria de nacionalización de los sistemas de educación superior borró la impronta universalista del currículum universitario? Sin duda, los rasgos universalistas del currículum medieval fueron sustituidos por nuevos contenidos y formas de organización de los conocimientos. Pero los propios procesos de producción de conocimientos implicaron un nuevo universalismo. En el mismo período que se sentaban las bases de la nacionalización y de la secularización de las universidades en Europa continental emergían y se consolidaban las disciplinas como formas de producción, de organización y de legitimación de los conocimientos. La propia dinámica de las disciplinas no respetó fronteras.

La naturaleza comprensiva de la disciplina, señala Clark (1983) “proviene también del hecho de que no se especializa por localidades, sino que agrupa a una comunidad de interés de tipo gremial con amplia extensión territorial [...] Así, un sistema de educación superior es simultáneamente un conjunto de disciplinas y profesiones, si bien los sistemas grandes no son, por lo general, percibidos en esos términos. Además, al alcance de la disciplina no se contienen necesariamente dentro de los límites del sistema nacional. Los científicos académicos, en particular, se sienten naturalmente miembros de una comunidad mundial”.

La importancia de las disciplinas introduce una dimensión internacional en la definición de cualquier currículum. Esto no significa que esa dimensión esté presente de una manera explícita y deliberada, ni que quienes formulan el currículum o lo llevan a la práctica lo planteen de modo expreso.

Desde esta perspectiva, un aspecto importante es el del grado de internacionalización de las diferentes disciplinas y de las comunidades que las crean, sostienen y difunden. Las disciplinas que pertenecen al campo de las ciencias exactas y naturales tienen un componente internacional determinante. Un ejemplo notable del carácter internacional de la física es la enorme plataforma *Arxiv* de prepublicaciones en física, matemáticas y computación (Ginsparg, 2011).¹ ¿En qué consiste y por qué es tan significativa? *Arxiv* tiene más de un millón de artículos que los físicos –y en menor medida, los matemáticos y especialistas en computación– de todo el mundo envían. Esto significa que cuando cualquier investigador en física termina de escribir un artículo, lo envía a *Arxiv*. Cualquier investigador del mundo que esté interesado en el tema de ese artículo, lo puede consultar, saber si coincide con su enfoque o, lo que es grave, saber si otro investigador llegó antes que él a la solución del problema que estaba investigando, utilizar para su investigación, o enviarle un comentario al autor.

¿Qué hacen las revistas de investigación en física con una comunidad que anticipa gratis lo que las revistas cobran por hacer? Las revistas en física no tienen más remedio que aceptar esta pauta de cooperación de la comunidad de los físicos. Las revistas siguen recibiendo artículos, pero antes de eso los especialistas ya conocieron la versión original (Metcalf, 2005). Incluso hay físicos y matemáticos importantes que deciden no publicar en las revistas y simplemente subir sus artículos a *Arxiv*.

Para que esta pauta de cooperación sea posible, los físicos de todos los países tienen que tener muchas cosas en común. Tienen que manejar los mismos lenguajes –las matemáticas y el inglés–, tienen que tener un nivel de formación similar, y tienen que compartir valores y costumbres académicas. Y para eso tienen que haber leído artículos de investigación desde el comienzo de sus carreras, aprendido teorías y métodos muy similares, adquirido capacidades de lectura y argumentación semejantes, aprendido a manejar con fluidez el inglés técnico, todos componentes esenciales de un currículum. La secuencia de asignaturas o el peso relativo de las materias teóricas o experimentales puede variar, pero la organización de la disciplina y de la comunidad internacional de los físicos termina unificando la formación. *Arxiv* puede ser considerado como una evidencia del éxito de la comunidad de los físicos en “introducir a los alumnos en una cultura compleja –un modo de pensar y el código cultural de comportamiento de una comunidad de científicos practicantes”. (Redish, 2010)

El ejemplo de los físicos probablemente sea un caso extremo, pero todas las disciplinas académicas tienen una fuerte dimensión internacional, que se traslada al currículum. Un ejemplo alejado de las ciencias exactas puede ilustrar este punto. La formación en derecho suele tener un componente mucho más nacional, dado que la profesión de abogado requiere el dominio de un conjunto de normas específicas de cada país –sus códigos, sus disposiciones y procedimientos específicos, y su particular organización del sistema judicial–. Un abogado que no conozca estos rasgos específicos difícilmente pueda ejercer su profesión. Por tanto, el currículum tiene que darle un peso destacado a la adquisición de conocimientos sobre legislación nacional o local.

Pero la dimensión internacional no queda al margen del currículum de abogacía. Por una parte, suele haber asignaturas que específicamente abordan cuestiones que trascienden la esfera nacional –por ejemplo, el derecho internacional público–, asignaturas que incorporan cambios derivados de legislación internacional –por ejemplo, el surgimiento de instancias penales internacionales– o asignaturas de teoría del derecho en las que se abordan sobre todo a teóricos extranjeros. Por otro lado, que la legislación sea nacional no significa que los principios y concepciones sobre los que esa legislación se orienta hayan sido acuñados en el propio país. Muy por el contrario, las influencias de otros países han

¹ <http://arxiv.org/>

sido a menudo determinantes en la adopción de un ordenamiento normativo. Y esto vale aún para países que han sido creadores de concepciones e instrumentos legales de enorme influencia en otros países.

Esta importante dimensión internacional presente en todo curriculum no suele ser tematizada explícitamente en los trabajos sobre internacionalización. A pesar de su escasa visibilidad, es particularmente relevante. Para todas las carreras universitarias la internacionalización del curriculum a través de sus disciplinas es sinónimo de actualización. Preguntar acerca de cuán actualizada está la formación en una carrera supone comparar lo que se está enseñando en esa carrera con el estado del arte en el mundo en las disciplinas que nutren el curriculum de la carrera.

En síntesis, hay una primera y muy importante clave en la internacionalización del curriculum que es tamizada por las disciplinas y que se manifiesta en los enfoques y contenidos de cada curriculum. Además suele haber también aspectos instrumentales, como la exigencia del dominio de una o más lenguas extranjeras. Las lenguas elegidas y el nivel de profundidad exigido son indicadores claros de cómo se piensa la dimensión internacional del curriculum.

3. Multiculturalismo y globalización en la internacionalización del curriculum: la influencia estadounidense

El sistema de educación superior estadounidense tiene algunas características particulares, que inciden en los curricula de sus programas académicos. Se trata de un sistema muy amplio y heterogéneo, con tipos de Instituciones de educación superior diferenciados. Desde nuestra perspectiva, un aspecto de particular relevancia para las discusiones sobre la internacionalización del curriculum, es el de la heterogeneidad del cuerpo de estudiantes de las universidades y *colleges* estadounidenses. Estudiantes internacionales, inmigrantes de la generación 1.5, inmigrantes de segunda generación, provenientes de una enorme variedad de países y de contextos culturales, hacen que la internacionalización del curriculum no pueda pensarse en cómo introducir perspectivas de países o culturas diferentes en la formación de un cuerpo de estudiantes homogéneo. Más bien, el punto de partida es el de una heterogeneidad cultural significativa. Esta heterogeneidad cultural puede estar morigerada por la relativa homogeneidad socioeconómica y generacional, pero la diversidad del cuerpo estudiantil –y del cuerpo docente– es un rasgo distintivo de los campus estadounidenses.

Por lo tanto, no es extraño que una de las acepciones básicas de la internacionalización del curriculum sea la referencia a la formación intercultural. El conocimiento de otras realidades culturales no remite exclusivamente a lo que pasa en el exterior. Remite también a la consideración y a la valoración de las manifestaciones de diferentes culturas dentro del propio país. Un curso de música latinoamericana o de introducción al budismo no se refiere a lo que pasa fuera de las fronteras, sino que concierne a tradiciones y prácticas culturales de muchos estudiantes universitarios –latinoamericanos en un caso, asiáticos en otro–.

Esta aproximación intercultural suele eslabonarse con una visión crítica de los contenidos tradicionales del curriculum asociados con la “educación liberal”, de la década de 1960 en adelante. En resumen –y simplificando mucho–, la crítica sostenía que esos contenidos estaban sesgados hacia un ideal de “persona educada” que fuera hombre, blanco, occidental y cristiano. Por lo tanto, sostuvieron con éxito los críticos, el curriculum debía incorporar perspectivas de género –primero *women studies*, luego *gay and lesbian studies*–, étnicas –*hispanic, african american y asian studies*–, no occidentales y de otras religiones. Una vertiente de esta ampliación, entonces, se relaciona con la internacionalización. La referencia de Knight a la perspectiva intercultural se debe entender en este contexto.

El enfoque intercultural no es el único que orienta las estrategias de internacionalización del curriculum en las universidades estadounidenses. Una segunda perspectiva, de larga tradición pero particularmente influyente desde la década de 1990, enfatiza la necesidad de que los estudiantes tengan un mayor conocimiento de los asuntos globales y de otras regiones del mundo. No tanto para sensibilizar a los alumnos acerca de otras culturas –y para poner en perspectiva la propia– sino para conocer con mayor profundidad los contextos en los que su actividad se desarrollará. La diferencia puede ser sutil, pero es relevante. En esta segunda perspectiva, el punto de partida no es tanto el multiculturalismo, sino la consideración pragmática de que el ámbito de referencia intelectual y práctico de un egresado de una universidad estadounidense –y esto puede aplicarse a las de muchos países– no es el país ni la región, sino el mundo.

¿Cómo se traducen estas orientaciones hacia la internacionalización del currículum en definiciones operativas? Un modo de hacerlo es, como se señaló, a través de la incorporación de nuevas asignaturas. Sobre este punto, McGill Peterson y Helms (2013) señalan que persiste una tensión entre los “globalistas” –que enfatizan la necesidad de un abordaje global de problemas– y los partidarios de los “estudios de área”, que ponen el acento en el tratamiento en profundidad de un país o una región, y no exclusivamente de cuestiones y tendencias globales.

Una forma complementaria con la precedente de concreción de la internacionalización del currículum es a través de programas de movilidad de corta duración. Si se trata de conocer otras culturas y otros países, o de sensibilizarse ante el carácter global de los problemas contemporáneos ¿qué mejor modo de hacerlo que a través del contacto directo con la vida universitaria y social en otros países? La expansión de este tipo de movilidad en los últimos años atestigua que el argumento acerca de la utilidad del conocimiento de primera mano es muy persuasivo.²

¿Hasta qué punto estos debates y definiciones sobre la interculturalidad o la globalización del currículum han tenido un impacto efectivo? Un análisis de Irving Spitzberg (1994) sobre las políticas del currículum en los Estados Unidos en la década de 1980 y principios de la de 1990, aporta varias observaciones muy agudas. Una de ellas es la distinción entre la “difusión de la investigación” y el “acuerdo para la acción”. Por una parte, observa Spitzberg, la mayor parte del conocimiento de punta está disponible casi inmediatamente para toda la comunidad de investigadores, e influye directamente sobre sus tareas de investigación y de enseñanza. Por otra, los acuerdos para la acción en materia académica son lentos –la expresión de Spitzberg es que ocurren en “*standard university time*”–, trabados y suelen no afectar el núcleo de las decisiones curriculares.

Esta consideración es precedida por un diagnóstico sobre las políticas del currículum en los Estados Unidos en la década de 1980. Su conclusión es crítica. Señala que “rara vez los cuerpos académicos y los mirones (*kibitzers*) de fuera de los campus dijeron tanto para conseguir tan poco” (Spitzberg, 1994:289). Su línea de explicación enfatiza el papel determinante de la política de las instituciones y del papel de los profesores. Señala que “la política del currículum en el nivel del campus se ha caracterizado siempre por negociaciones entre departamentos sobre las horas dedicadas a la educación general y a las dedicadas al *major*. Las deliberaciones resultaron en un balance de poder no muy diferente a los tratados negociados por Metternich o Kissinger” (Spitzberg, 1994:294).

Su conclusión general contradice los argumentos sobre la influencia directa de los acontecimientos externos sobre las decisiones académicas en las instituciones de educación superior estadounidenses. Aún en presencia de acontecimientos o secuencias de acontecimientos como la guerra o el movimiento de los derechos civiles, “los cambios surgieron siempre de la política del campus, nunca de la intervención externa directa” (Spitzberg, 1994:291).

El trabajo de Spitzberg muestra bien cómo cualquier ampliación de las perspectivas y de los contenidos de un currículum supone tensiones y conflictos. No solamente porque puede haber participantes en el proceso de reforma del currículum que tienen visiones y preferencias diferentes, sino porque hay ciertos parámetros poco flexibles. Sobre todo, la duración de la carrera o del ciclo para el que se proponen modificaciones. Si el tiempo es fijo, lo que tiene que variar es la distribución de asignaturas o, a veces, su duración y su carácter –obligatorias o electivas–. En otras palabras, para agregar nuevos contenidos hay que sacar otros. Y, en general, tanto los contenidos que se proponen como los que se quitan tienen profesores asociados –y estos profesores tienen discípulos–. Por lo tanto, un cambio de currículum suele implicar modificaciones en las plantas docentes. La conflictividad de los cambios no depende solamente de las ideas acerca de qué hay que enseñar para que el currículum tenga una dimensión internacional, sino también de quiénes tienen que hacerlo.

Este tipo de problemas siempre son de difícil gestión política, pero pueden ser menos apremiantes en universidades ricas, en las que el componente de “suma cero” de los conflictos puede ser atenuado. En otros casos, las estructuras y los intereses asociados a esas estructuras son muy rígidos y cualquier modificación, por pequeña que sea, es muy difícil de concretar.

² También en este caso, la novedad reside más en la expansión que en la modalidad. Las primeras experiencias se remontan a la década de 1870 y el “junior year abroad” se inició en la Universidad de Delaware en la década de 1920.

4. La perspectiva europea, del Erasmus a Bolonia

La movilidad temporaria ha sido la marca de fábrica de la internacionalización de la educación superior europea (Brooks y Waters, 2011:70). La expansión de este tipo de movilidad fue una iniciativa de los gobiernos, no de las universidades, y tuvo unos objetivos y una lógica predominantemente política. El Erasmus comenzó en 1987 como un programa de intercambio entre los países de la Comisión de las Comunidades Europeas. Es interesante notar que el Erasmus fue anterior a la constitución de la Unión Europea. Comenzó con unos 3.200 estudiantes en el primer año y creció rápidamente hasta alcanzar en la actualidad alrededor de 200.000 intercambios anuales.

El Erasmus tuvo como finalidad principal crear un espacio de intercambio que sirviera de soporte a una identidad europea. Se trataba de darle una densidad mayor –sobre todo entre los jóvenes– a un proyecto que tenía un componente político y tecnocrático bastante alejado del común de los europeos. Erasmus fue una de las respuestas a la pregunta acerca de cómo constituir un espacio político y cultural que fuera más allá de los acuerdos intergubernamentales, de la creación de los organismos de gobierno y de administración de la Unión Europea y de la expansión de las relaciones comerciales y económicas en el espacio europeo. El programa estableció también objetivos relacionados con la economía y la empleabilidad.

Erasmus fue un éxito. En 1995, se integró a un programa de cooperación académica más amplio –Sócrates–, y se siguió expandiendo. No fueron las universidades las que tuvieron la iniciativa –ni las que aportaron los fondos– en el origen del programa. Pero sin duda, el programa comprometió a la mayor parte de las universidades, que tuvieron a su cargo parte de la implementación del Erasmus.

El Erasmus puede ser visto como un factor relevante en la internacionalización del curriculum, en la medida en que la gestión de la movilidad supuso múltiples ajustes dentro y entre universidades, para hacer posible que estudiantes de una universidad de un país hicieran parte de su formación en otra universidad de otro país. Esto requería soluciones específicas, en un contexto de sistemas universitarios nacionales heterogéneos.

Huisman y van der Wende (2004:351) explican bien cómo la expansión del Erasmus obligó a desarrollar respuestas ad hoc que obligaron a abrir una discusión sobre el curriculum. Señalan que “los gobiernos nacionales –o bien acicateados por las universidades o por sus organizaciones representativas, o bien por sus propias observaciones– se hicieron conscientes de que la presunta neutralidad de la movilidad a través de los Estados Miembros suscitaba una serie de cuestiones domésticas relacionadas con la calidad de la formación, la transferencia de créditos, el idioma en el que se dictaban los cursos e incluso los rasgos estructurales de los sistemas nacionales. Mientras que estas cuestiones eran relativamente poco importantes en tiempos de baja movilidad, se convirtieron en centrales en la agenda de la política de internacionalización cuando la movilidad creció hasta niveles que atrajeron la mirada de aquellos involucrados en la toma de decisiones en el nivel nacional”.

En otras palabras, una vez que se disparó el proceso de movilidad internacional de estudiantes universitarios a escala europea comenzaron a hacerse visibles una serie de problemas que no eran de fácil solución en términos de acuerdos bilaterales entre universidades. De cualquier modo, el incremento de la movilidad estudiantil –y, desde 1995, también la del cuerpo de profesores– no fue el único factor que condujo al proceso de internacionalización del curriculum establecido en el proceso de Bolonia.

La promoción de la movilidad estudiantil u otras iniciativas como los Programas Marco de Investigación tenían un impacto significativo sobre las universidades, pero no suponían la entrada de una instancia supranacional en las regulaciones básicas de los sistemas nacionales de educación superior. El proceso de Bolonia, en cambio, conduce a una reestructuración de esas regulaciones. La valoración del alcance de esa reestructuración y el peso relativo de las políticas europeas, nacionales e institucionales es un asunto abierto a discusión (Musselin, 2009, Neave y Veiga, 2013, Vukasovic, 2013).

El proceso de Bolonia ha sido el resultado de la convergencia de diversos factores. Por una parte, el mencionado incremento de la movilidad fue creando un ámbito europeo y limando desconfianzas y competencias entre los diferentes Estados Miembros. Por otro lado, la acción de varias instancias supranacionales, ligadas a las políticas de educación superior –la Conferencia de Rectores de Europa, el Consorcio Europea de Universidades Innovadoras, el Grupo de Coimbra, el INQAAHE– y otras instancias técnicas como la OCDE, fue contribuyendo a definir una agenda en la que un grado mayor de armonización entre sistemas nacional era visto como una condición para el avance de la integración y

para fortalecer el papel de las universidades europeas en lo que era visto como un escenario de competencia global entre instituciones (van der Wende, 2009).

La Unión Europea, de acuerdo con su tratado de fundación, tenía muy limitadas incumbencias en materia de educación superior. Sin embargo, a partir de un acuerdo intergubernamental suscrito en Bolonia en 1999 –no es un tratado vinculante sino un acuerdo que depende de la voluntad de cada país de cumplirlo o no– se inició un proceso de convergencia de los sistemas de educación superior entre los diferentes Estados miembros. Este acuerdo creaba el Espacio Europeo de Educación Superior. Sus objetivos eran compartidos y se inscribían en la lógica misma de la construcción europea: mejora de la calidad y competitividad de las universidades de cada país a través de la cooperación, mejor atención a las demandas sociales, mecanismos más ágiles y transparentes para la movilidad de los graduados, y establecimiento de un sistema de transferencia de créditos para favorecer la movilidad estudiantil.³

Desde la perspectiva de la internacionalización del currículum hay dos elementos en el proceso de Bolonia particularmente importantes. El primero es que si bien no es un objetivo de Bolonia homogeneizar los sistemas, la estrategia de convergencia tiene un componente de unificación muy fuerte. Básicamente, se adoptó una estructura común de ciclos, uno de grado (bachelor) y otro de posgrado (master), con alguna variación en la duración de cada uno –3 años de grado y 2 de master, o 4 de grado y 1 de master–. La estrategia de convergencia tiene como un punto central un acuerdo acerca de cuál debe ser la estructura del currículum.

El segundo es que la transferencia de créditos (ECTS, European Credit Transfer System) y el establecimiento de un sistema europeo de aseguramiento de la calidad son iniciativas que presionan en dirección de una convergencia mayor entre los currícula de las diferentes universidades europeas. Complementariamente, el Suplemento Europeo al Título especifica las características de la formación recibida por el egresado, facilitando su circulación en el mercado de trabajo europeo. En otras palabras, los dispositivos del proceso de Bolonia no anulan las diferencias entre sistemas e instituciones, pero instauran una dinámica orientada por la internacionalización del currículum que va moderando esas diferencias y creando un sistema de equivalencias en la formación universitaria en toda Europa. Para las instituciones de educación superior de ese continente, la internacionalización del currículum equivale a la europeización del currículum.

Como para el caso estadounidense, también para el europeo vale la pena preguntarse sobre el alcance e impacto efectivo de las definiciones políticas. El trabajo de Neave y Veiga (2013) sobre el *Espacio Europeo de Educación Superior* constata una brecha entre lo que denominan el “*pays politique*” y el “*pays réel*”, esto es, entre el mundo de los que toman decisiones –en el nivel europeo, nacional o institucional– y los que son objeto de esas decisiones –estudiantes, profesores y administradores–. En el mundo de las normas y resoluciones europeas y nacionales, el avance del proceso de Bolonia tiene un ritmo y grado de concreción diferente del que surge de las percepciones de los actores académicos.

La interpretación de Vukasovic sobre el cumplimiento de las disposiciones de Bolonia enfatiza las dificultades para asegurar ese cumplimiento a medida que el aspecto del proceso se aleja de las reglas claras –calcular las cargas horarias de los currícula– hacia proposiciones más ambiguamente definidas –la “promoción de una dimensión europea en la educación superior”–. No se trata simplemente de un problema de operacionalización de las definiciones, sino de fenómenos de asimetrías de información, organizaciones de base pesada y flojamente acopladas, frecuentemente reseñadas en la literatura especializada (Vukasovic, 2013:314).

5. Conclusiones

El recorrido por diferentes enfoques y experiencias permite identificar algunos puntos de interés sobre la internacionalización del currículum. El primero de ellos se refiere a la dificultad de los trabajos provenientes del campo de los estudios sobre internacionalización de la educación superior para proporcionar una visión adecuada de la internacionalización del currículum. El segundo remite a las limitaciones de los procesos de internacionalización del currículum.

³ http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/BolognaPedestrians_en.asp#P132_13851 proporciona una detallada descripción del contenido y del desarrollo del proceso de Bolonia.

Como se señaló previamente, los trabajos provenientes del campo de la internacionalización de la educación superior suelen partir del supuesto de que los currícula universitarios están poco internacionalizados. Este supuesto descansa sobre una visión acerca de la internacionalización del currículum, que la identifica con una agenda derivada sobre todo de los impactos de los cambios de contexto –la globalización– y de sus manifestaciones más ostensibles, principalmente la movilidad de estudiantes y la preparación de los estudiantes para desempeñarse en mercados de trabajo internacionales. Las instituciones de educación superior tienen que llevar adelante una serie de acciones para atraer estudiantes y conservarlos, especialmente en los casos en los que su aporte al financiamiento universitario es importante. Esto supone poner en primer plano cuestiones relativas a la integración de los estudiantes internacionales: su adaptación a un nuevo ambiente, su rendimiento, las dificultades con el idioma, las relaciones con los grupos de pares o los desafíos de la enseñanza a estudiantes con diferentes experiencias y acervos culturales. Pero además, la decisión de una universidad de encarar una estrategia agresiva de internacionalización supone a menudo decisiones de fondo sobre aspectos curriculares muy básicos, por ejemplo, la oferta de formación en una lengua extranjera –inglés–.

Ahora bien, este supuesto de insuficiente internacionalización deja de lado algunas evidencias importantes. Como se señaló en la sección 2, hay una vía tradicional y actual de internacionalización del currículum directamente ligada a la evolución de los campos del conocimiento. Hay múltiples ejemplos de esta tendencia. Algunos fueron presentados en la sección 2. Agregamos un par de ejemplos adicionales. En todo el mundo –también en América Latina–, en las dos últimas décadas florecieron las ofertas de formación de posgrados en negocios (McIntyre y Alon, 2005). Las concepciones que las inspiran y hasta la denominación habitual de MBA (*Master in Business Administration*) suponen la adopción de un modelo estadounidense considerado prestigioso.

Otro ejemplo, esta vez del campo de las ciencias de la salud es la difusión mundial del Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECOE) como instancia de evaluación final de los estudiantes de carreras de ciencias de la salud. Este tipo de evaluación fue propuesto por primera vez en 1975 (Harden et al, 1975). A partir de la década de 1990 comenzó a ampliar su campo de aplicación –desde las carreras de medicina hacia el resto de las de ciencias de la salud– y su cobertura geográfica –desde los Estados Unidos al resto del mundo (Agostini, 2013).

Ambos casos constituyen innovaciones curriculares relevantes que han sido incorporadas a la formación de especialistas en negocios y a profesionales de la salud, con una cobertura territorial llamativamente amplia. Sin embargo, este tipo de procesos no suelen ser considerados en buena parte de la bibliografía y las discusiones sobre internacionalización de la educación superior. Una explicación posible se relaciona al modo en que la internacionalización del currículum es concebida por los enfoques centrados en los procesos de internacionalización de la educación superior.

Jones y Killick sintetizan bien estos enfoques, cuando señalan que “en la medida en que las instituciones adquieren un modelo de internacionalización más sofisticado, la internacionalización del currículum puede ser vista como el trabajo crucial, sin el cual otras acciones están destinadas a permanecer en la periferia y las transformaciones se ven frustradas” (Jones y Killick, 2007:110). En esta visión, la internacionalización del currículum es la culminación –el punto de llegada– de un proceso llevado a cabo por una institución. En la medida en que ese proceso avanza, se torna necesario darle una integralidad que trascienda las medidas instrumentales. En esta perspectiva, se trata de trascender el “enfoque fragmentado” (*piecemeal approach*) o el “enfoque por infusión” (*infusion approach*) de la internacionalización del currículum, que habría caracterizado a las etapas iniciales del proceso (De Vita, 2007:163). Por lo tanto, desde la perspectiva de internacionalización de las instituciones de educación superior, la internacionalización del currículum es vista como una superación de los abordajes instrumentales y fragmentarios.

A lo largo de este trabajo se presentan perspectivas alternativas, que muestran que la internacionalización del currículum tiene alcances y lógicas que el enfoque dominante no registra adecuadamente. En la sección 2 se destaca la importancia de la internacionalización del currículum a través de las disciplinas, en la sección 3 se muestra cómo los cuestionamientos ideológicos sobre el currículum vigente –sea bajo la orientación multicultural, sea bajo el imperativo de la globalización– introducen presiones para modificarlo. Finalmente, la sección 4 reseña el proceso europeo, en el que las tendencias hacia la internacionalización del currículum no se originan ni en las disciplinas ni en las instituciones ni provienen de conflictos ideológicos sobre el currículum deseable, sino que provienen de una iniciativa supranacional.

El segundo aspecto de interés se refiere al alcance efectivo de los procesos de internacionalización del currículum. ¿En qué medida las fuerzas de la globalización, de los acuerdos europeos o del multiculturalismo estadounidense imponen una lógica de internacionalización a la que las decisiones curriculares deben ajustarse? ¿Hasta qué punto las dinámicas globales de producción y circulación del conocimiento desembocan en modificaciones curriculares orientadas hacia una mayor internacionalización?

Los factores estructurales que incitan a una mayor internacionalización de la educación superior son poderosos, la prédica de sus promotores es a menudo convincente, y las estrategias e instrumentos para llevarla adelante son cada vez más abundantes y operativos. Sin embargo, los enfoques y evidencias reseñados –especialmente en las secciones 3 y 4– sugieren una aproximación más atenta y realista, en la que los procesos de internacionalización del currículum transcurren por canales más intrincados y tienen resultados más modestos que lo que la retórica de la internacionalización sugiere.

Incluso en la perspectiva del cambio curricular inducido por las disciplinas –la más potente–, los cambios son paulatinos. Una investigación reciente sobre internacionalización del currículum en las disciplinas conducida por Betty Leask (Leask, 2013b) presenta dos conclusiones de interés. La primera, en línea con algunos de los argumentos de este artículo, es que “el trabajo central involucrado en la internacionalización del currículum debe ser llevado a cabo por el staff académico en equipos disciplinares”, lo que supone un reconocimiento de la centralidad de las disciplinas y de sus comunidades. La segunda, es que las posibilidades de éxito de este trabajo están condicionadas en buena medida por factores facilitadores y de bloqueo, que inciden en las posibilidades de imaginar cambios y de concretarlos.

Bibliografía

1. Agostini, M. C., Spretz, G., Arca, A., y cherjovsky, R. (2013) Opinión de los docentes sobre el examen clínico objetivo y estructurado (ECO). *Debate Universitario*, 2(3), 5-20.
2. Altbach, P. (2013). *The International Imperative in Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers
3. Altbach, P. y Teichler, U. (2001). Internationalization and Exchanges in a Globalized University. *Journal of Studies in International Education*, 5: 5
4. Barker, M. (2011). *The GIHE Good Practice Guide to Internationalising the Curriculum*. Griffith Institute for Higher Education http://www.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0006/345291/Internationalising-the-Curriculum.pdf
5. Brandenburg, U. y federkeil, G. (2007). How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions. Indicators and key figures, *CHE Working paper*, No. 92, July
6. Brandenburg, U., y de Wit, H. (2011a). The end of internationalization. *International Higher Education*, 62 (Winter), p. 15–16.
7. Brandenburg, U., y de Wit, H. (2011b) Has international education lost its way?. *The Chronicle of Higher education*. <http://chronicle.com/blogs/worldwise/has-international-education-lost-its-way/28891>
8. Brooks, R. y Waters, J. (2011). *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
9. Brunner, J. (2010). Globalización de la educación superior: crítica de su figura ideológica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (2), 75-83
10. Carson, T. (2009). Internationalizing Curriculum: Globalization and the Worldliness of Curriculum Studies. *Curriculum Inquiry*, 39 (1), 145-148
11. Coate, K. (2009). *Curriculum*. En Tight, M., Mok, K., Huisman, J. and Morphew, C. (Eds.). *The Routledge International Handbook of Higher Education* (77-90). New York and London: Routledge.

12. De Vita, G. (2007) *Taking stock: an appraisal of the literature on internationalising HE learning*. En Jones, E. and Brown, S. (eds). *Internationalising higher education: enhancing teaching, learning and curriculum* (154-168). London and New York: Routledge.
13. De Wit, H. (2014). *The Different Faces and Phases of Internationalisation of Higher Education*. En Maldonado-Maldonado, A. and Malee Bassett, R. (eds). *The Forefront of International Higher Education. A Festschrift in Honor of Philip G. Altbach* (95-106). Dordrecht: Springer.
14. Delbanco, A. (2013) MOOCs of Hazard, *New Republic*, March 31, <http://www.newrepublic.com/article/112731/moocs-will-online-education-ruin-university-experience>.
15. Ferencz, I. y Wächter, B. (eds.). (2012) *European and national policies for academic mobility. Linking rhetoric, practice and mobility trends*, Bonn: Lemmens Medien GmbH (ACA Papers on International Cooperation in Education).
16. Harden, R., Stevenson, M., Downie, W. and Wilson, G. (1975) Assessment of Clinical Competence using Objective Structured Examination, *British Medical Journal*, 1, 447-451.
17. Higher Education Funding Council for England (2004). *International student mobility. Report by the Sussex Centre for Migration Research*. University of Sussex and the Centre for Applied Population Research, University of Dundee, www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2004/04_30/04_30.pdf.
18. Huisman, J. y Van Der Wende, M. (2004) The EU and Bologna: are supra- and international initiatives threatening domestic agendas?. *European Journal of Education*, 39(3), 349-357.
19. Jackson, M. (2003). Internationalising the University Curriculum, *Journal of Geography in Higher Education*, 27 (3), November, 325-340.
20. Jones, E. y Killick, D. (2007). *Internationalisation of the curriculum*, en JONES, E. and BROWN, S. (eds). *Internationalising higher education: enhancing teaching, learning and curriculum* (109-119). London and New York: Routledge.
21. Karseth, B. y Sivesind, K. (2010). Conceptualising Curriculum Knowledge Within and Beyond the National Context. *European Journal of Education*, 45 (1), 103-120.
22. Kehm, B. y Teichler, U. (2007). Research on Internationalisation in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11, 260-273.
23. Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), Spring, 5-31.
24. -(2014). *Is Internationalisation of Higher Education Having an Identity Crisis?*. En Maldonado-Maldonado, A. y and Malee Bassett, R. (eds). (2014). *The Forefront of International Higher Education. A Festschrift in Honor of Philip G. Altbach* (79-94). Dordrecht: Springer.
25. Leask, B. (2013a). Internationalization of the Curriculum and the Disciplines: Current Perspectives and Directions for the Future, *Journal of Studies in International Education* 17: 99-102.
26. Leask, B. (2013b). Internationalizing the Curriculum in the Disciplines—Imagining New Possibilities, *Journal of Studies in International Education*, 17(2) 103-118.
27. Leask, B. (2012). Emerging agreement on internationalising the curriculum. En *University World News*, 21 October 2012, Issue No: 244, Consultado el 15/7/2015 <http://www.universityworld-news.com/article.php?story=20121017163121188>.
28. Luxon, T. y Peelo, M. (2009) Internationalisation: its implications for curriculum design and course development in UK higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(1), February, 51-60.

29. Musselin, C. (2009). *The side effects of the Bologna process on national institutional settings*. En AMARAL, A., Neave, G. MUSSELIN, C., y MAASEN, P. (Eds.) *European integration and the governance of higher education and research*. Dordrecht: Springer, 281–299
30. Neave, G. y Veiga, A. (2013). The Bologna Process: inception, ‘take up’ and familiarity. *Higher Education*, 66:59–77.
31. Neave, G. (2001). *Educación Superior: historia y política*. Buenos Aires: Gedisa.
32. McIntyre, J. y Alon, I. (eds) (2005). *Business and Management Education in Transitioning and Developing Countries A Handbook*. Armonk: M.E. Sharpe.
33. Redish, E. (2010). Introducing students to the culture of physics: Explicating elements of the hidden curriculum. <http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1008/1008.0578.pdf>
34. Rusciano, F. (2014). Globalizing the Curriculum. How to Incorporate a Global Perspective into Your Courses, *Liberal Education*, Summer, 14-21.
35. Shin, J., Toutkoushian, R. y Teichler, U. (eds) (2011), *University Rankings. Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*. Dordrecht: Springer Netherlands.
36. Stütz, A. Green, W., McAllister, L. and ELEY, D. (2015). Preparing Medical Graduates for an Interconnected World: Current Practices and Future Possibilities for Internationalizing the Medical Curriculum in Different Contexts, *Journal of Studies in International Education*, 19, 28-45.
37. Teichler, U., Ferencz, I. and Wächter, B. (Eds.) (2011). *Mapping mobility in European higher education Volume I: Overview and trends*, Brussels: Directorate General for Education and Culture (DG EAC) of the European Commission.
38. Van Der Wende, M. (2009). European responses to global competitiveness in higher education, *Research & Occasional Paper Series: CSHE.7.09*.
39. Van Gyn, G., Schuerholz-Lehr, S., Caws, C. y Preece, A. (2009). Education for World-Mindedness: Beyond Superficial Notions of Internationalization. *New Directions for Teaching and Learning*. Wiley InterScience, 118, Summer, 25-38.
40. Vincent-Lancrin, S. (2006). What is changing in academic research? Trends and future scenarios. *European Journal of Education*, 41 (2), 1-27.
41. Vukasovic, M. (2013). Change of higher education in response to European pressures: conceptualization and operationalization of Europeanization of higher education, *Higher Education*, 66, 311–324.
42. Whalley, T. (1997) *Best practice guidelines for internationalizing the curriculum*, Burnaby: British Columbia, Open Learning Agency.

