

Universidad del Norte, Colombia  
Center for International Higher Education (CIHE), Boston College

Editor

Iván F. Pacheco

Asistente editorial

Dina Luz Herrera Utria

Comité Editorial

Gerardo Blanco

Guilherme Marback

Liliana Pedraja

Liz Reisberg

Una realización de  
Editorial Universidad del Norte, 2025

Coordinación editorial

María Margarita Mendoza Medina

Mariela González Hawkins

Diagramación

Luz Miriam Giraldo Mejía

# CONTENIDO

Presentación .....	4
--------------------	---

Iván F. Pacheco  
Editor

## Migración

¿Cómo ha reaccionado la educación superior de América Latina a los cambios de política migratoria de Estados Unidos? .....	9
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

Iván F. Pacheco

Visas revocadas, voces silenciadas: la censura como política educativa internacional.....	15
----------------------------------------------------------------------------------------------	----

Santiago Castielo Gutiérrez  
Melissa Whatley

## Internacionalización

Ecosistemas de aprendizaje global y local con propósito social: perspectivas desde América Latina .....	21
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Kelly Henao Romero  
Indira S.E. van der Zande

Internacionalización y territorio: articulación de estrategia de internacionalización con las necesidades territoriales en Colombia .....	27
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Luisa F. Echeverría-King  
Ana María Salinas-Díaz  
Paulina Latorre  
Branislav Pantović

Caminos recientes de la internacionalización de la educación superior en Brasil: ¿un cambio de paradigma? .....	33
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Fernanda Leal  
Mário César Barreto Moraes

---

## Aseguramiento de la calidad

---

La encrucijada de la vinculación con el medio en el sistema de educación superior de Chile .....	40
--------------------------------------------------------------------------------------------------	----

René Araya Alarcón

---

## Currículo

---

Curriculos en movimiento: el papel de las universidades argentinas y latinoamericanas en un mundo cambiante .....	44
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Mónica Marquina

Lara Victoria Braslavsky

Desafíos de la educación híbrida para la educación superior rural en Panamá .....	50
-----------------------------------------------------------------------------------	----

Nanette Archer Svenson

Guillermina-Itzel De Gracia

## PRESENTACIÓN

¡ESAL está de regreso!

Tras una pausa en su publicación, me complace presentar el número 16 de la *Revista de Educación Superior en América Latina (ESAL)*.

En 2025, la Universidad del Norte (Colombia), principal impulsora de ESAL desde sus inicios, retoma su respaldo a la revista. En este retorno, se suma el acompañamiento de la [Alianza 4U](#), conformada por las universidades colombianas [CESA](#), [EAFIT](#), [ICESI](#) y, por supuesto, Uninorte. Estas instituciones, sin ánimo de lucro y de origen empresarial, comparten valores fundamentales como la defensa de la democracia, las libertades individuales y de empresa, y el respeto por la vida. Tal como lo señala su sitio web, la Alianza busca “trabajar conjuntamente para defender la idea de universidad y su función en la construcción de país”. Desde ESAL saludamos con entusiasmo el renovado interés que la Alianza 4U trae a la revista.

Asimismo, también expresamos nuestro agradecimiento al apoyo estratégico que el [Center for International Higher Education \(CIHE\)](#) de Boston College nos ha brindado, desde el inicio de nuestras actividades. Al mismo tiempo, mantenemos abierta la invitación a nuevos aliados de la región que deseen sumarse a este esfuerzo por consolidar a ESAL como una fuente confiable de análisis sobre temas que afectan a la educación superior en América Latina.

### Ahora incluimos a Norte América

En esta nueva etapa, hemos decidido ampliar ligeramente nuestro enfoque. Desde su fundación, ESAL se ha centrado en lo que ocurre en los distintos paí-

ses de América Latina. Sin embargo, hemos notado la importancia de incluir contenidos relacionados con Norteamérica —particularmente los Estados Unidos— que inciden directamente a la educación superior de Latinoamérica.

Históricamente, el concepto de América Latina ha servido para diferenciar a los territorios colonizados por España y Portugal —de mayoría católica y con alto grado de mestizaje— de la América anglosajona y del continente europeo. Ya en 1856, José María Torres Caicedo mencionaba en su poema [Las dos Américas](#) de “la raza de la América Latina al frente tiene a la raza sajona”. Siglos más tarde, en la década de los ochenta del siglo veinte, el grupo Los Prisioneros cantaban “Latinoamérica es un pueblo al sur de Estados Unidos”, resaltando la tensión entre las dos regiones.

Aunque las fronteras geográficas son claras, la influencia cultural y los movimientos migratorios han demostrado que son permeables, tanto para las personas como para los capitales, las ideas y la cultura. La influencia estadounidense en América Latina es evidente, pero también hay señales claras de una creciente influencia latina en los Estados Unidos y los latinos representan casi una quinta parte (19%) de la población estadounidense.

Las denominaciones como latino o hispano son amplias y flexibles, sin entrar en el debate de a quienes incluyen —y excluyen— etiquetas de latino o hispano. Según el [Centro Pew de Investigación](#), el 84% de los hispanos adultos en los EE. UU. opina que, para ser considerado hispano, tener nombre hispano no es condición necesaria; 78% considera que no es necesario hablar español; y 33% considera que tener dos padres hispanos tampoco es esencial.

Con más de 62.5 millones, de los cuales más de dos tercios son nacidos en los EE. UU., los hispanos/latinos constituyen el grupo étnico de más rápido crecimiento en el país. En 2020, [uno de cada cuatro](#) niños menores de 18 años era de origen latino. En términos económicos, Miami ha sido considerada la [capital comercial de América Latina](#), o incluso denominada la [capital de la clase media](#) latinoamericana, actuando como puente entre ambas culturas. En cuanto a distribución geográfica, los latinos representan el 9% de la población en Florida, el 25% en California, el 19% en Texas y el 6% en Nueva York, según datos de [Centro Pew](#).

La población latina en EE. UU. es un crisol de nacionalidades, culturas, y condiciones migratorias. Incluye desde personas que se identifican como latinas y que pertenecen a quintas o incluso sextas generaciones –cuyas raíces se remontan a épocas coloniales, anteriores a la incorporación de estos territorios a los EE. UU.– hasta ciudadanos de segunda, tercera y cuarta generación. También incluye a ciudadanos nacidos en el país, hijos de inmigrantes indocumentados; beneficiarios del programa DACA; recién naturalizados; solicitantes de asilo; refugiados; portadores de visas temporales; residentes legales permanentes (*green card*); y beneficiarios de programas humanitarios especiales, como el Estatus de Protección Temporal.

Esta diversidad demográfica y jurídica refleja la riqueza cultural de la población latina y destaca los complejos desafíos que enfrenta en términos de integración social, representación política y acceso equitativo a derechos fundamentales.

Invitamos a nuestros lectores y potenciales autores a proponer contribuciones sobre estos temas, enriqueciendo así el debate y la perspectiva comparada.

### **Una mirada a este número**

La sección central de este número de ESAL está dedicada a la educación superior en Estados Unidos, con énfasis en el impacto de las recientes medidas migratorias de la administración Trump. La revista abre con un artículo de Iván Pacheco en el que pregunta “**¿Cómo ha reaccionado la educación superior de América Latina a los cambios de política migratoria de Estados Unidos?**”, ofreciendo además una breve mirada histórica a dichos cambios. Posteriormente, Santiago Castiello y Melissa Whatley abordan el tema de la revocación de visas en su artículo “**Visas revocadas, voces silenciadas: la censura como política educativa internacional**”, donde sostienen que las políticas migratorias se están usando en EE. UU. como herramienta de control ideológico sobre estudiantes internacionales.

La siguiente sección está dedicada a la Internacionalización y consta de tres contribuciones. En el primer artículo, titulado “**Ecosistemas de aprendizaje global y local con propósito social: perspectivas desde América Latina**”, Kelly Henao Romero e Indira S.E. van der Zande proponen abordar de manera integrada tres enfoques: aprendizaje global e intercultural, educación para la sostenibilidad y

compromiso social. En el segundo artículo, “**Internacionalización y territorio: articulación de estrategia de internacionalización con las necesidades territoriales en Colombia**”, Luisa F. Echeverría-King, Ana María Salinas-Díaz, Paulina Latorre y Branislav Pantović proponen una mirada práctica y contextualizada sobre cómo las instituciones de educación superior colombianas pueden hacer de la internacionalización una herramienta de transformación territorial. En el tercer artículo de esta sección, “**Caminos recientes de la Internacionalización de la educación superior en Brasil: ¿cambio de paradigma?**”, Fernanda Leal y Mário César Barreto Moraes reflexionan sobre los rumbos recientes de la internacionalización en ese país y su potencial como cambio de paradigma.

Más adelante, en la sección de Aseguramiento de la Calidad, René Araya Alarcón en su artículo “**La encrucijada de la vinculación con el medio en el sistema de educación superior de Chile**”, aborda los efectos del llamado enfoque bidireccional como criterio de acreditación en ese país.

La última sección está dedicada a Currículo e incluye dos artículos. En “**Curriculos en movimiento: el papel de las universidades argentinas y latinoamericanas en un mundo cambiante**”, Mónica Marquina y Lara Victoria Braslavsky abordan el desafío de integrar carreras de larga duración, orientadas a la formación disciplinar y de profesiones tradicionales, con ofertas más breves, técnicas o profesionales, que faciliten inserción laboral temprana, a la vez que permitan entrar y salir de la universidad, en trayectorias de formación que cada vez son más diversas. Finalmente, en “**Desafíos de la educación híbrida para la educación superior rural en Panamá**”, Nanette Archer Svenson y Guillermmina-Itzel De Gracia analizan cómo la transición entre educación en línea al modelo híbrido y presencialidad impactó directamente el currículo de la universidad de Panamá, afectando la selección de contenidos, la organización de la enseñanza y la equidad en los aprendizajes, especialmente en los centros regionales con menos recursos.

Este número de ESAL marca no solo un regreso, sino una renovación de nuestro compromiso con el pensamiento crítico, el diálogo regional y la construcción colectiva de conocimiento.

Los invitamos a leer y compartir cada uno de los artículos aquí presentados.

**Iván F. Pacheco**  
**Editor**

DOI: <https://dx.doi.org/10.14482/esal.16.612.012>

# ¿CÓMO HA REACCIONADO LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA A LOS CAMBIOS DE POLÍTICA MIGRATORIA DE ESTADOS UNIDOS?

Iván F. Pacheco

Editor de ESAL

[ivanfpacheco@gmail.com](mailto:ivanfpacheco@gmail.com)

## Un poco de historia

En materia de movilidad académica, Estados Unidos (EE. UU.) se ha caracterizado por su actitud de apertura frente a los [estudiantes internacionales](#), motivada en parte por la intención de “[ganar los corazones y las mentes](#)” de los estudiantes y gobiernos internacionales, pero también por su contribución a la economía. Para el año académico 2023-2024, dicho aporte se estimó en 43.8 miles de millones de dólares y más de 378 mil trabajos creados. Pero los latinoamericanos están lejos de ser el grupo mayoritario. Según cifras de [Open Doors](#), en 2023, este grupo apenas representaba el siete por ciento del total de estudiantes internacionales.

En materia de migración general, la política estadounidense con respecto a los latinoamericanos se ha vuelto cada vez más restrictiva. En 1994, la administración Clinton desarrolló la [Operación Gatekeeper](#) en California y otras operaciones similares, dando inicio a la militarización de la frontera, y durante el gobierno de Obama (2009-2017) se deportó a cerca de 5.3 millones de personas —una suma menor a la de la administración de Bush (10.3 millones) y a la de Clinton (12.3 millones)—. Sin embargo, también durante el gobierno Obama, un grupo de senadores demócratas y republicanos introdujo el plan de [Consideración de Acción Diferida para los Llegados en la Infancia \(DACA\)](#), que se estima ha beneficiado en total a 835 mil personas, siendo la mayoría mexicanos (80%, aproximadamente), seguidos por los salvadoreños (4%).

### Implicaciones para la educación superior

A pesar de lo anterior, la representación latina en la educación postsecundaria ha aumentado de manera sostenida. Según el [Centro Pew de Investigación](#), en 1980, los hispanos representaban el 4% de la población, frente a 84% de blancos. Ya en el 2020 representaban el 20% de la población, convirtiéndose en la minoría más numerosa, seguidos por los negros (13%) y los asiáticos (8%).

Cálculos de la [Alianza de Presidentes sobre Educación Superior e Inmigración](#), indican que para el año 2021, unos 409 mil estudiantes en educación postsecundaria eran indocumentados y entre ellos el 45.7% hispanos, incluyendo a 141 mil elegibles para DACA.

Reconociendo la importancia de la población latina para los EE. UU., así como las necesidades de esta población y de las instituciones que le sirven, la Ley de Educación Superior (*Higher Education Act*), en su reautorización de 1992, creó la categoría de Institución que Atiende a Hispanos (*Hispanic Serving Institution*, HSI). Similares categorías han sido incorporadas para otros grupos poblacionales.

Para ser reconocidas como HSI, las instituciones de educación superior deben ser entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, estar debidamente acreditadas ante una agencia reconocida por el departamento de educación y al menos el 25% de sus estudiantes de pregrado de tiempo completo equivalente deben ser de origen latino o hispano. El reconocimiento como HSI permite a las IES acceder a recursos

federales para fortalecimiento institucional, de programas STEM, entre otras cosas, constituyéndose en un poderoso incentivo.

Según [Excelencia in Education](#), existen más de 600 HSIs que representan más del 20% de las universidades y *colleges* del país, matriculan casi un tercio del total de estudiantes de grado y a más del 60% de los latinos en el mismo nivel.

Independiente de dónde cursan sus estudios, los hispanos o latinos representan en la actualidad más de la quinta parte del total de la matrícula de pregrado en los EE. UU. Para 2022, datos del Sistema de Datos Integrados de la Educación Postsecundaria (IPEDS), indicaban que, aproximadamente el 21.5% de los estudiantes del país se autoidentificaban por hispano o latino.

Por otra parte, unos 24 estados han pasado leyes que permiten a estudiantes indocumentados pagar matrícula como estudiantes del estado (*in-state tuition*) en las instituciones públicas, un precio que puede ser significativamente menor que el que pagan los estudiantes de fuera del estado.

### **La estrategia de Trump: ¿a quién la importan los corazones y las mentes?**

En 2024, durante su campaña electoral, Donald Trump dijo, que, de ser elegido presidente, otorgaría [residencia \(green card\) automática](#) a inmigrantes que se graduaran de *college*. Una vez elegido, la estrategia fue radicalmente diferente. De ser parte de la estrategia para ganar los corazones y las mentes de estudiantes y gobiernos alrededor del mundo, se ha pasado a una actitud aislacionista, donde visas han sido [revocadas de manera masiva](#) afectando a más de mil estudiantes. Adicionalmente, el otorgamiento de nuevas visas fue puesto en pausa por un breve período, seguido por la [instrucción a los consulados](#) de revisar la actividad en redes sociales de los aplicantes durante los últimos cinco años, lo cual causó demoras en un momento crítico para la matrícula del año académico 2025-2026.

En cambio, el gobierno Trump se mantuvo fiel a otra de sus promesas: las deportaciones masivas. Adicionalmente, la retórica gubernamental se tornó más agresiva y vino acompañado de otras [medidas](#) en contra de los inmigrantes indocumentados, que en su [mayoría son hispanos](#).

El Departamento de Justicia ha [demandado leyes estatales](#) que otorgaban a algunos estudiantes indocumentados tarifas de estudiantes locales. El mismo departamento está [investigando](#) a cinco universidades por otorgar becas específicas para estudiantes indocumentados y elegibles para DACA.

Adicionalmente, el gobierno revocó la política que restringía la posibilidad de realizar acciones de aplicación migratoria en “lugares sensibles” (*sensitive locations*), como universidades, *colleges*, o templos. En la actualidad, al menos 15 *colleges* de Florida han firmado alianzas con el Servicio de Inmigración y Control de Aduanas (*ICE*, por su nombre en inglés), mediante los cuales esta agencia pueda delegar funciones de autoridad migratoria a sus departamentos de policía. En contraste, algunas universidades en otros estados, como California, han ofrecido recursos legales y la oportunidad de tomar clases en línea para los estudiantes que lo requieran, e incluso justificando ausencias cuando ha habido temor por redadas de inmigración.

A esto se suma una situación de gran inestabilidad con respecto a las HSI. La *Federalist Society*, organización cercana a Trump, publicó un [documento](#) en el que impugnaba la constitucionalidad del apoyo federal a las HSI. Poco después, *Students for Fair Admission* —el mismo grupo de abogados que demandó a la política de admissions de Harvard y, el cual ha sido [financiado](#) por la *Federalist Society*—, [presentó una demanda](#) contra el programa de las HSI, alegando su inconstitucionalidad. Ante esta acción, el Departamento de Justicia declaró que [no defenderá](#) el programa.

### Qué han hecho los países de la región

México, de lejos el país más afectado, ha desarrollado algunas iniciativas de repatriación. En 2017—cuando se empezó a anunciar el fin del programa DACA durante el primer período de Trump—la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) lanzó el Programa Universitario Emergente Nacional para la Terminación de Estudios Superior ([PUENTES](#)). Se trataba de una iniciativa de carácter extraordinario y temporal para que mexicanos que vivían y estudiaban en los EE. UU. y, por su condición migratoria, no podían continuar estudios de licenciatura en ese país, pudieran incorporarse a alguna de las más de 400 IES mexicanas participantes en el programa como, por ejemplo, la [Universidad Nacional Autónoma de México \(UNAM\)](#).

La estrategia encontró [barreras en el proceso de convalidación](#) de grados universitarios. Sin embargo, en la página web de la iniciativa, se declaraba haber eliminado los requisitos de apostilla, antecedentes académicos y traducción por perito registrado.

En 2025, se lanzó el programa [México te abraza](#), como una estrategia de múltiples frentes que, en materia de educación superior, ofrece becas para estudiantes repatriados. Nuevamente, las universidades respondieron de manera positiva. Por ejemplo, la [Universidad Autónoma de Guerrero](#) declaró estar dispuesta a recibir a estudiantes repatriados, y ofreció medidas tales como atención de alimentos y albergue y acompañamiento legal para quienes lo requieran. Adicionalmente, para aquellos que dominan el inglés, contempló la posibilidad de brindarles espacios de docencia. Ejemplos similares, se encuentra en otras instituciones, como la [Universidad de Guadalajara](#), o la [Universidad Michoacana](#) de San Nicolás de Hidalgo.

Otros países han desplegado estrategias más limitadas. El Salvador desarrolló, en 2023, el proyecto “[Reintegratech](#) para la empleabilidad”, que benefició a [30 jóvenes](#). Guatemala, creó en 2025 el programa [Becas para Retornados](#) del Instituto Técnico de Capacitación y Productividad (INTECAP), a través del cual otorga cursos de capacitación técnica y certificación de competencias a ciudadanos que retornan al país, sin importar su nivel de instrucción formal o experiencia laboral previa.

En materia de movilidad académica internacional, desde hace varios años, las universidades se han esforzado por ampliar su portafolio de convenios de movilidad estudiantil, incluyendo tanto países de América Latina, como de Asia y Europa. Como lo ilustran los casos de la Universidad de [los Andes de Chile](#), y la [UNAM](#).

Si bien aquellos que buscan instituciones prestigiosas todavía pueden preferir a los EE. UU., la presencia cada vez mayor de otros países en los rankings internacionales favorece este cambio de destino. Promover la movilidad al interior de la región es una idea tentadora. Sin embargo, los resultados anteriores no han sido prometedores. Un [informe](#) de la Organización de Estados Iberoamericanos, señalaba que Latinoamérica es la segunda región del mundo con menor crecimiento de intercambios académicos.

Es tentador pensar en esta crisis como una oportunidad para fortalecer la movilidad estudiantil al interior de la región, aprovechar el influjo de estudiantes y profesionales con fluidez en inglés para reforzar programas de internacionalización curricular

o internacionalización en casa, o estrategias similares. En realidad, adaptarse a estos cambios exige recursos, conocimiento y voluntad política que, quizás con excepción de México, todavía no han sido desplegados.

Es importante señalar que, mientras la hostilidad proviene del gobierno, muchas universidades no la comparten. Las HSI, aunque no han escapado a esta ofensiva, son una buena opción —más no la única— para mantener vínculos activos con universidades estadounidenses. En casos de deportación y migración forzada, la relación directa entre universidades de los dos países puede ser una valiosa herramienta para facilitar la transición.

---

También le puede interesar:

En este mismo número de [ESAL](#) (Número 16):

Visas revocadas, voces silenciadas: la censura como política educativa internacional

En números anteriores:

[Chile y Estados Unidos: Doscientos Años de Colaboración en Educación Superior](#)

[¿Por qué Invertir en Intercambios Científicos y Académicos Internacionales?](#)

[La diáspora científica centroamericana: Oportunidades de vinculación y fortalecimiento de las universidades y la educación superior en el Istmo](#)

DOI: <https://dx.doi.org/10.14482/esal.16.612.012>

# **VISAS REVOCADAS, VOCES SILENCIADAS: LA CENSURA COMO POLÍTICA EDUCATIVA INTERNACIONAL**

**Santiago Castiello Gutiérrez**

Seton Hall University

[Santiago.castiello@shu.edu](mailto:Santiago.castiello@shu.edu)

**Melissa Whatley**

William & Mary

[mewhatley@wm.edu](mailto:mewhatley@wm.edu)

Durante años, estudiar en los Estados Unidos (EE. UU.) ha sido el sueño de millones de jóvenes de todo el mundo. No sólo por la calidad académica de sus universidades, sino por lo que representaba el país: apertura, democracia, libertad, diversidad y pensamiento crítico. Pero algo ha cambiado en los últimos años, de forma paulatina ese ‘sueño americano’ se está desmoronando para muchos estudiantes internacionales.

Durante el segundo mandato del presidente Donald Trump, los ataques de la administración federal hacia la educación superior (incluyendo las universida-

des, sus líderes, docentes y estudiantes) se han intensificado. El gobierno ha cuestionado el valor real de las universidades, les ha retirado fondos públicos destinados para investigación y, sobre todo, ha atacado la ideología progresista de las universidades y sus esfuerzos por promover la diversidad, la equidad y la inclusión. Sin embargo, durante el mes de abril de 2025, la situación dio un giro inesperado para quienes estamos inmersos en la educación internacional.

Estados Unidos es el primer destino mundial para la atracción de estudiantes internacionales. Sus universidades invierten grandes recursos en incrementar la captación de estudiantes extranjeros, en parte debido a la derrama económica que estos representan tanto para el país como para las propias universidades. Por lo tanto, aun a pesar del discurso antiinmigración, en general los estudiantes representaban al “inmigrante ideal”: talentoso, con educación formal, económicamente autosuficiente e incluso rentable. A pesar de ello, en tan solo un par de semanas en abril de 2025 al menos 1,800 estudiantes extranjeros [reportaron haber perdido su estatus migratorio](#) (lo que coloquialmente se empezó a explicar como que sus visas de estudiantes fueron revocadas). Estos estudiantes fueron señalados, vigilados y en algunos casos detenidos y deportados, no por haber cometido un delito ni por haber incumplido sus obligaciones académicas. En un principio, los reportes indicaban casos aleatorios, desde casos de alto perfil como estudiantes que apoyaban organizaciones terroristas a otros en los que aparentemente los estudiantes sólo tenían registro de algún delito menor como infracciones de tránsito. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes reportaron no haber siquiera participado activamente de las protestas estudiantiles recientes (un enfoque de la administración Trump) ni haber cometido ningún delito, pero algún fallo menor en su expediente parecía suficiente para que el gobierno los señalara de manera individual y los tachara de ‘disruptores’, ‘amenazas’ o ‘enemigos’ del país.

Lo que ocurrió no fue un accidente ni una serie de decisiones aisladas, fue el resultado de una política deliberada nacionalista (*‘America First’*) y de silenciamiento político. Pero para quienes venimos de América Latina, no es difícil reconocer los ecos de un pasado que creímos ya superado. En este ensayo, analizamos los hallazgos de un estudio empírico que demuestra cómo la protesta política en campus universitarios influyó en la pérdida del estatus migratorio entre estudiantes internacionales en EE. UU. A través de este caso, sostendemos que la educación superior está en riesgo de transformarse en un campo de batalla ideológico, donde se criminaliza

el pensamiento crítico y se castiga la disidencia de opiniones. Una visión peligrosa que nos recuerda un pasado conocido y muy sombrío. De Tlatelolco a Santiago; de Buenos Aires, Montevideo y Ayotzinapa a Massachusetts y Nueva York, el mensaje parece claro: para muchos estudiantes, levantar la voz sigue siendo un acto que puede costarles la libertad, el futuro o el derecho a estudiar.

### **Universidades vigiladas: ¿cómo se criminaliza la disidencia?**

En conjunto con nuestros colegas Shinji Katsumoto (Universidad de Colorado-Colorado Springs) y Chris Marsicano (Davidson College) diseñamos un estudio (próximo a publicarse) para analizar datos de más de 2,100 instituciones de educación superior en EE. UU. y tratar de entender qué factores podrían predecir la pérdida de estatus migratorio de estudiantes internacionales en ese momento. Los resultados que encontramos son contundentes: la variable que mejor predice si una universidad reportó al menos un estudiante internacional cuyo estatus migratorio fue terminado en abril de 2025 no fue el tipo, tamaño o ubicación de la universidad. Tampoco fue el partido político que gobierna el estado o domina sus cámaras legislativas. La variable más significativa fue si hubo o no protestas estudiantiles en ese campus en 2024 relacionadas con el conflicto israelí-palestino. Según nuestros modelos estadísticos, las universidades que vivieron ese tipo de movilización fueron entre 5 y 21 veces más propensas a reportar cancelaciones de visas. En otras palabras, los estudiantes internacionales fueron castigados no por violar la ley, sino por estar inscritos en universidades políticamente activas, independientemente de su participación individual en las protestas. Estos resultados se alinean con el [marco conceptual de crimmigración](#) que explica cómo la fusión entre el derecho penal y el derecho migratorio opera como un mecanismo de control social que disciplina no solo conductas, sino también identidades políticas y alineamientos ideológicos.

### **Del control migratorio al castigo ideológico**

Lo más preocupante de esta ola de pérdidas de estatus migratorio no fue únicamente la cancelación de visas, sobre todo porque la mayoría fueron reinstaladas en el mes de mayo. Lo verdaderamente alarmante es lo que el motivo de esas cancelaciones representa: un giro drástico en la forma en que se concibe la educación internacional y el rol político de los estudiantes internacionales. Actualmente, las universidades estadounidenses están siendo presionadas a actuar como extensiones del aparato de

vigilancia del Estado. La Universidad de Harvard es un claro ejemplo. En mayo de 2025, el gobierno federal intentó revocar la autorización de Harvard para admitir a nuevos estudiantes internacionales, no por fallas administrativas ni por falta de infraestructura para recibir estudiantes internacionales ([que representan poco más del 25% de su matrícula](#)), sino por negarse a entregar información sobre la “actividad ilegal, peligrosa, o violenta” de sus estudiantes extranjeros. En palabras del propio presidente Trump, Harvard no estaba “vigilando a sus estudiantes” con el nivel de escrutinio necesario.

Esta exigencia se alinea con las [declaraciones del secretario de Estado Marco Rubio](#), quien justificó públicamente la revocación masiva de visas afirmando: “No vamos a seguir importando activistas a Estados Unidos. Están aquí para estudiar, no para liderar movimientos activistas que son disruptivos... ¡Es una locura seguir permitiéndolo!”. Para Rubio, el estándar legal para revocar una visa no es un delito probado ni una conducta violenta sancionada por alguna autoridad, sino simplemente que la persona tenga posturas que “contradicen la política exterior de Estados Unidos” o se “alinee con grupos disruptivos”, incluso si esa expresión es pacífica, como [escribir un artículo de opinión en un periódico universitario](#).

Esta lógica es peligrosa, pero a la vez muy clara: si tu manera de pensar incomoda al gobierno, tu visa es revocable. Como el mismo Rubio señaló: “Nadie tiene derecho a una visa, es un regalo, podemos negarla o revocarla cuando queramos”. Entonces, bajo ese razonamiento, el derecho a estudiar en los EE. UU. queda condicionado a alinearse con la ideología en curso.

### Memorias del Sur, lecciones del Norte

Es aquí donde la historia Latinoamericana se vuelve relevante. Para quienes crecimos escuchando o viviendo las consecuencias de regímenes autoritarios, esta narrativa no parece nueva: el estudiante como sospechoso, la universidad como enemigo interno, el pensamiento crítico como una amenaza. Lo vivimos en el pasado con gobiernos que exigían orden en las aulas, censura en los planes de estudio y silencio ante la represión. Y lo estamos viendo ahora en un escenario global, con otros rostros y en otro idioma, pero con la misma intención: callar las voces que piensen diferente.

Esa memoria colectiva es otro recordatorio del riesgo de importar sin cuestionamiento modelos de internacionalización desde el norte global, especialmente cuando

dichos modelos normalizan la exclusión, la vigilancia y el castigo. Este es un momento especial para que las universidades latinoamericanas defiendan [una internacionalización solidaria, humanista](#); centrada en los derechos humanos, la libertad académica y la justicia social. Una [internacionalización incluyente](#), que no silencie voces, sino que las amplifique. Frente a esta ola de autoritarismo disfrazado de legalidad, vemos para América Latina cuatro estrategias:

1. **Proteger a sus estudiantes en el extranjero.** Los gobiernos deben brindar acompañamiento legal, consular y diplomático a quienes enfrenten procesos migratorios injustos. Esto incluye líneas de atención a emergencias, fondos de apoyo y redes legales internacionales.
2. **Reforzar la memoria histórica.** Enseñar en las aulas lo que significó vivir bajo regímenes de represión donde pensar era peligroso. Porque olvidar es el primer paso para repetir.
3. **Fortalecer la autonomía y el pensamiento crítico en las universidades.** Apostar por una educación que no teme a la diferencia, sino que, por el contrario, abrace el disentir de ideas y lo entienda como parte esencial del proceso educativo y formativo.
4. **Ofrecer una internacionalización justa, crítica y contextualizada.** América Latina puede consolidarse como un espacio alternativo de movilidad académica, centrado en la hospitalidad, la equidad, la inclusión y la solidaridad. Esto implica repensar la internacionalización no como una copia de los modelos del norte global, sino como un [proceso emancipador, endógeno, desde y para el Sur](#).

## Conclusión

Lo que está en juego no es solo el futuro de miles de estudiantes internacionales en los Estados Unidos. Lo que está en juego es la esencia y el alma misma de la universidad como un espacio plural (“*universal*”) de pensamiento, de cuestionamiento y de libertad. Si participar en una protesta pacífica, escribir una columna editorial de temas políticos o interactuar en redes sociales con personas de ciertas posiciones ideológicas pueden costarle la visa a un estudiante, entonces la educación internacional ha dejado de ser un puente de colaboración para convertirse en un filtro ideológico.

Desde América Latina, vemos estos problemas con claridad [porque lo vivimos en carne propia](#), pero también porque sabemos lo que se pierde cuando se normaliza el miedo a hablar, a participar de la política. Lo supimos cuando Pinochet llenó de militares las universidades chilenas y convirtió la crítica académica en motivo de detención o exilio. Lo supimos cuando las dictaduras desde Argentina hasta Nicaragua desaparecieron a miles de personas, muchas de ellas estudiantes, por atreverse a soñar con vivir en un país más justo. Lo supimos la “noche de los lápices”, lo vimos el 2 de octubre en la plaza de las tres culturas de Tlatelolco, y más recientemente, lo vivimos cuando el [Gobierno de México desapareció a 43 estudiantes normalistas en Ayotzinapa](#). Y por eso no podemos quedarnos callados ahora. Porque cuando estudiar se vuelve peligroso, recordar, denunciar y resistir se vuelve urgente.

---

También le puede interesar:

En este mismo número de [ESAL](#) (Número 16):

¿Cómo ha reaccionado la educación superior de América Latina a los cambios de política migratoria de Estados Unidos?

En números anteriores:

[Más allá del cierre de universidades en Nicaragua](#)

[La universidad a destiempo](#)

DOI: <https://dx.doi.org/10.14482/esal.16.101.456>

## **ECOSISTEMAS DE APRENDIZAJE GLOBAL Y LOCAL CON PROPÓSITO SOCIAL: PERSPECTIVAS DESDE AMÉRICA LATINA**

**Kelly Henao Romero**

Center for Transformative Education, Universidad  
de Groeningen, Países Bajos

[k.henao@rug.nl](mailto:k.henao@rug.nl)

**Indira S.E. van der Zande**

Center for Transformative Education, Universidad  
de Groeningen, Países Bajos

[i.s.e.van.der.zande@rug.nl](mailto:i.s.e.van.der.zande@rug.nl)

El Grupo Global de Expertos de la UNESCO sobre las Universidades y la Agenda 2030 sostiene la necesidad de vincular a los estudiantes con retos reales, fomentar la experimentación y desarrollar el pensamiento crítico. Estas prioridades se hacen más relevantes ante las crecientes tensiones geopolíticas y crisis medioambientales. La OCDE, la UNESCO y el BID coinciden en afirmar que la educación no puede resolver las causas estructurales de los desafíos globales, como el cambio climático y la desigualdad, pero, es clave para fomentar resiliencia y habilidades transformadoras. En este contexto, se pide a las

universidades adoptar pedagogías activas que preparen a los alumnos para afrontar la incertidumbre.

Este llamado no es nuevo, pero sí más urgente. Históricamente, los principales estudiosos del aprendizaje experiencial y transformador, como [Dewey](#), [Kolb](#), [Mezirow](#), [Taylor](#), han hecho una crítica sólida a los modelos tradicionales de aula, por su rigidez y enfoque en la transmisión del conocimiento, demostrando que limitan el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales complejas. El resultado de este tipo de educación es opuesto al que promulgaba [Freire](#): formar alumnos que se comprometan críticamente con la transformación del mundo.

A pesar de lo prometedor de estos marcos de referencia, hay poca evidencia sobre cómo la educación crea entornos donde los alumnos aprenden a enfrentar la complejidad de los desafíos globales. La [UNESCO](#) llama la atención sobre la baja calidad de la educación para los desafíos del cambio climático, con actividades poco conectadas con la realidad y escasos proyectos reales o en colaboración con actores locales.

Desde la exploración desarrollada por las autoras en más de cien prácticas educativas implementadas por profesores universitarios alrededor de América Latina, encontramos elementos que sugieren puentes entre tres conceptos que hoy se tratan de forma aislada: *el aprendizaje global e intercultural, la educación para la sostenibilidad y el compromiso social*. Estas perspectivas comparten la preocupación de preparar a los alumnos para actuar de forma crítica en contextos complejos que se interconectan con dinámicas globales.

### **Aprendizaje global e intercultural**

El aprendizaje global e intercultural, popularizado en los discursos sobre internacionalización de las universidades, particularmente en la [internacionalización en casa](#) y la [internacionalización del currículo](#), busca la formación de alumnos capaces de navegar y desempeñarse profesionalmente y como ciudadanos en un mundo interconectado. Este enfoque ha enfrentado limitaciones para evidenciar efectos de aprendizaje transformador desde el currículo, como los experimentados en los programas de movilidad en el extranjero. En América Latina donde la internacionalización aún se mide mayoritariamente por indicadores de movilidad internacional, una experiencia transformadora en el contexto del aula cobra mayor relevancia.

[\*\*El Marco de Competencia Global introducido en PISA\*\*](#) busca identificar lo que los jóvenes necesitan aprender para convertirse en ciudadanos globales y contribuir al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Estas competencias son esenciales para vivir en comunidades multiculturales y prosperar en un mercado laboral cambiante. Su limitante es que se enfoca primordialmente en la competencia intercultural y la ciudadanía global, descuidando la dimensión de la sostenibilidad y las complejidades de la transformación socio ecológica.

En las prácticas identificadas en nuestros estudios, encontramos ejemplos que ilustran el diseño de entornos donde profesores integran la colaboración internacional e intercultural para que los estudiantes desarrollen propuestas para organizaciones locales. Por ejemplo, una profesora de Uniminuto en Colombia señalaba:

... En este curso trabajamos con profesores y estudiantes de Colombia y México, para desarrollar competencias interculturales que permitan la integración de otras lógicas de pensamiento propias de los pueblos indígenas, generando propuestas pedagógicas para escuelas primarias situadas en ambos países. Para formular las propuestas, los estudiantes hacen revisión sobre políticas de inclusión comparadas y en interacción con las escuelas locales construyen propuestas didácticas...

## **Educación para la sostenibilidad**

En el ámbito de la *educación para la sostenibilidad*, cuya hoja de ruta fue trazada por la [\*\*UNESCO en 2020\*\*](#), sigue latente el debate sobre cómo preparar a los estudiantes para afrontar los desafíos climáticos. Los ambientes tradicionales de aprendizaje no logran esta tarea. Una pista más transformadora se encuentra en las [\*\*ecologías del aprendizaje\*\*](#) y los [\*\*ecosistemas educativos\*\*](#). Un enfoque ecosistémico parece ser más adecuado para satisfacer las cambiantes demandas de la educación superior. A diferencia de otros enfoques que enfatizan el aprendizaje como la suma de elementos estáticos (aula, materiales, alumnos, profesores, contexto social), la perspectiva ecosistémica focaliza en sus dinámicas y contextos.

Inspirada en la definición científica de los ecosistemas, que implica interrelaciones entre redes de organismos vivos y con un entorno determinado, esta perspectiva considera dentro del ecosistema a los actores internos de la universidad (estudiantes, personal de apoyo, profesores) y a los del entorno (comunidades, empresas, asociaciones, gobiernos, entre otros). Es decir, el aprendizaje se percibe como un

proceso sistémico y adaptativo de redes dinámicas. Ejemplos de estas pedagogías son *los livings labs, el aprendizaje basado en problemas con actores externos o los laboratorios de colaboración con ciudades*.

Las teorías de ecosistemas educativos aplicados a la sostenibilidad presentan un problema: suelen ser propias de ciertas disciplinas académicas, se centran en problemas excesivamente técnicos, descuidando dimensiones sociales críticas.

En nuestra revisión de prácticas, encontramos diversas iniciativas que apuestan por la formación en sostenibilidad mientras crean ecosistemas de interacción interdisciplinar. Entre ellas, la de una profesora del Tec de Monterrey, México que nos contó:

Dirigí una experiencia intensiva para 60 estudiantes universitarios de 17 carreras diferentes, entre ellas medicina, arquitectura, economía, derecho, música, marketing, ingeniería sostenible, ingeniería industrial, entre otras. Recuperamos un terreno baldío en una zona marginada de una metrópolis del norte de México y lo transformamos en un espacio público comunitario. Los estudiantes incorporaron su perspectiva disciplinaria para diagnosticar las necesidades y orientar ese espacio hacia el ODS 11: «Proporcionar acceso universal a espacios públicos seguros, inclusivos y verdes...»

### **El compromiso cívico en América Latina.**

La educación superior en América Latina se caracteriza por integrar en su misión principios de democracia, solidaridad y justicia social. Lejos de tratarse de iniciativas periféricas, prácticas como la extensión universitaria y el aprendizaje-servicio constituyen proyectos centrales en la región. Como lo muestra el estudio de [Munck et al](#), estos enfoques están presentes en numerosas universidades traduciéndose en programas de vinculación comunitaria, donde se conecta la ciencia, la educación y la transformación social.

[Tapia](#) ofrece varios ejemplos de esta tradición. En uno de ellos, estudiantes de Energías Renovables de la Universidad Nacional de Salta, Argentina, no solo se limitan a diseñar paneles y hornos solares en sus ordenadores, también los construyen, y los instalan en comunidades en las montañas de los Andes para enseñando a sus habitantes sobre mantenimiento. Esta práctica ejemplifica los componentes del aprendizaje en servicio: servicio solidario, participación de los alumnos y colaboración comunitaria.

En nuestras prácticas identificamos iniciativas similares en otras disciplinas. Por ejemplo, en la Universidad Metropolitana de Caracas los jóvenes aprenden sobre política pública, a través del desarrollo de estrategias para disminuir la alta deserción escolar en la red de escuelas públicas. De la mano con la alcaldía local, los jóvenes desarrollan proyectos de acompañamiento psicosocial y académico, con los que han logrado atender a 1500 jóvenes de la ciudad.

A diferencia de lo que ocurre en Estados Unidos u otros países en Europa, donde el aprendizaje-servicio se valora principalmente como una estrategia que desarrolla competencias individuales, en América Latina esta pedagogía emerge como respuesta educativa a problemas estructurales de pobreza y desigualdad, situando la transformación social en el centro del aprendizaje.

### **Hacia una propuesta integradora**

Los aportes y vacíos teóricos-prácticos de las corrientes analizadas ofrecen pistas para avanzar hacia una visión más integradora de la enseñanza y el aprendizaje orientada a preparar a los alumnos para navegar un mundo más complejo, interconectado, y lleno de desafíos.

Vemos en el enfoque **del aprendizaje como ecosistema** la posibilidad de potenciar metodologías experienciales con una interacción más amplia y estratégica fuera del aula, conectada de forma más orgánica con la formación. Esto implica trascender el trinomio habitual, *profesor-estudiante-materiales*, y propiciar vínculos con comunidades rurales y urbanas, gobiernos locales, y organizaciones con objetivos compartidos.

La **integración del propósito social** en los resultados de aprendizaje permitiría que los alumnos, junto con los actores de su entorno, construyan soluciones con potencial impacto social, económico o ambiental en su contexto inmediato. Este enfoque elevaría la relevancia del aprendizaje e invitaría a pensar en el desarrollo de competencias colectivas complementarias a las individuales.

Finalmente, la **articulación entre lo local y lo global** en el proceso formativo integraría nuevas perspectivas y la interacción con diversas culturas para la solución de problemas. Además, la reflexión sobre los efectos locales y globales amplia-

ría las posibilidades de generar redes colaborativas internacionales para abordar desafíos comunes.

En América Latina existen condiciones singulares para configurar ecosistemas de aprendizaje globales y locales. La tradición de compromiso social, la interacción con el entorno y un contexto de problemas globales visibles a nivel local ofrecen elementos clave. El reto consiste en adoptar un enfoque integrador con impacto intencional en la formación global y ciudadana de los alumnos trascendiendo iniciativas dispersas. Esto requerirá necesariamente, mayor flexibilidad curricular y un contexto institucional habilitador que acompañe a un docente más innovador y comprometido con los desafíos de su entorno.

#### **Nota de las autoras:**

\*Este artículo es un extracto de un estudio que será revisado por pares a publicarse próximamente.

\*\*Las autoras agradecen especialmente a todos los profesores que participaron en el estudio de prácticas y, particularmente a la Red del Hub Academy de la [Asociación Columbus](#) que referenció a varios de estos profesores.

---

También le puede interesar:

En este mismo número de [ESAL](#) (Número 16):

[Internacionalización y territorio: perspectivas prácticas desde los lineamientos de la política nacional de internacionalización de la educación superior de Colombia](#)

[Caminos recientes de la internacionalización de la educación superior en Brasil: ¿un cambio de paradigma?](#)

En números anteriores:

[Estado del arte de la internacionalización de la educación superior en América Latina](#)

[Análisis de políticas públicas de apoyo a la internacionalización de la educación superior en América Latina: un balance](#)

DOI: <https://dx.doi.org/10.14482/esal.16.365.589>

# INTERNACIONALIZACIÓN Y TERRITORIO: ARTICULACIÓN DE ESTRATEGIA DE INTERNACIONALIZACIÓN CON LAS NECESIDADES TERRITORIALES EN COLOMBIA

**Luisa F. Echeverría-King**

Directora de Diplomacia y Cooperación Científica  
Internacional, Universidad Simón Bolívar

[luisa.echeverria@unisimon.edu.co](mailto:luisa.echeverria@unisimon.edu.co)

**Ana María Salinas-Díaz**

Directora de Asuntos Nacionales e Internacionales, Corporación  
Universitaria Empresarial Alexander von Humboldt

[internacional@cue.edu.co](mailto:internacional@cue.edu.co)

**Paulina Latorre**

Directora de relaciones internacionales, Universidad Católica del Norte  
[paulina.latorre@ucn.cl](mailto:paulina.latorre@ucn.cl)

**Branislav Pantović**

Coordinador del Comité de Comunicación. Red DiploCientífica  
[bpantovic@hotmail.com](mailto:bpantovic@hotmail.com)

En los últimos años, se ha discutido respecto a los diferentes matices que tiene un proceso de internacionalización para la educación superior. Esta, por tanto, se ha transformado para estar más conectada con las demandas y problemáticas del Siglo XXI y ha dejado de entenderse exclusivamente como un conjunto de estrategias orientadas al posicionamiento internacional de las universidades o a la mejora de la calidad educativa. Las políticas más recientes —como los [Lineamientos de Política para la Internacionalización de la Educación Superior de Colombia](#)— la reconocen como una herramienta clave para el desarrollo regional, la equidad territorial y la transformación social desde los contextos locales. En el año 2023, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) impulsó una iniciativa participativa para construir este documento de lineamientos, reconociendo tanto la necesidad de una orientación nacional clara en materia de internacionalización como el llamado reiterado de las Instituciones de Educación Superior (IES) a contar con una hoja de ruta compartida. El proceso de co-creación involucró activamente a las IES de todas las regiones del país, y fue precisamente en ese intercambio donde emergió con fuerza una demanda común: incorporar la perspectiva territorial como eje central de la política.

Paralelamente, la [Declaración CRES + 5](#) subraya que los Estados deben reconocer los pueblos indígenas y afrodescendientes, y desarrollar legislaciones apropiadas en consulta con ellos, marcando la pauta para la representación y financiación afirmativas. Asimismo, la [Red de rectores y rectoras por la sostenibilidad](#) subrayó en 2024 que las IES deben promover la responsabilidad social en sostenibilidad y situarla en el centro de su gobernanza, ligando la internacionalización al deber ético de reparación y equidad. Este giro, que podríamos llamar contextual y territorial, implica para las IES una oportunidad y una responsabilidad: internacionalizar sin perder de vista el territorio donde están ancladas.

A partir de esta tendencia internacional y el consenso nacional colombiano, se estableció un enfoque que busca consolidar un vínculo sólido entre las IES y su entorno local, regional y nacional. La internacionalización, desde esta mirada, no puede limitarse a la proyección global ni medirse únicamente por indicadores como movilidad, convenios o rankings. Debe tener impacto concreto en el territorio, contribuir a cerrar brechas sociales y fortalecer el tejido económico, cultural y ambiental de las regiones.

Este artículo ofrece una mirada práctica sobre cómo las IES pueden operacionalizar el enfoque territorial propuesto en los lineamientos de política de internacionalización en Colombia, identificando recomendaciones útiles para gestores educativos que buscan alinear sus estrategias internacionales con las necesidades y potencialidades de sus regiones.

### Contexto de Internacionalización y territorio

Históricamente, la vinculación entre territorio e internacionalización se ha centrado principalmente en [atractividad y en competitividad](#). Es decir, el territorio era visto sobre todo como un activo para captar estudiantes internacionales, atraer inversión extranjera o posicionarse en rankings globales. Esa mirada considera lo territorial como recurso de marketing más que como sujeto dinámico de apoyo al diálogo de saberes y el intercambio de conocimientos.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha trabajado extensamente en reconfigurar esta perspectiva tradicional. En su informe [\*Rethinking Regional Attractiveness in the New Global Environment\*](#), esta organización propone un enfoque multidimensional que trasciende la atracción económica o de talento. Su modelo define la atractividad regional a través de seis dominios —medio natural, bienestar de los residentes, conectividad, uso de suelo y atractivo para visitantes— [evaluados con más de 50 indicadores](#). En este marco, atraer no es solo competir: es tejer conexiones auténticas entre desarrollo económico, calidad de vida y sostenibilidad, integrando actores locales, redes e infraestructuras.

Este replanteamiento muestra que considerar el territorio solo como un mecanismo para aumentar la competitividad es insuficiente. Una internacionalización centrada en lo territorial debería buscar reforzar el tejido social, ambiental y cultural del territorio en diálogo con actores globales —una visibilidad que aporte tanto al posicionamiento de la institución como al bienestar real de sus comunidades—. Lo propuesto por los lineamientos de política en Colombia está en consonancia con esta lógica. No se trata de ver el territorio como una vitrina internacional, sino como un espacio de cocreación y diálogo, capaz de proyectar sus saberes locales a redes globales con sentido social. La internacionalización, en esta mirada, se convierte en una estrategia transformadora desde el territorio mismo.

## El rol de las IES

Los procesos de internacionalización deben adaptarse a las características y necesidades específicas de cada contexto, reconociendo la diversidad cultural y social como un activo. Por lo tanto, se promueve una internacionalización que enriquezca la experiencia académica a través del contacto con otras culturas, y mediante la resignificación del propio territorio y su articulación con redes globales.

En este contexto, se exalta la importancia de crear alianzas estratégicas entre las IES y actores locales, como empresas, organizaciones gubernamentales y la sociedad civil. Estas alianzas permiten que los procesos de cooperación internacional estén orientados a resolver problemáticas locales, y que los estudiantes participen en proyectos con doble dimensión: local e internacional. En otras palabras, se sugiere el desarrollo de proyectos y su ejecución teniendo en cuenta los desafíos y necesidades propios.

[Oregoni](#) propone una internacionalización endógena basada en la cooperación Sur-Sur, donde las alianzas no reproducen modelos externos, sino que responden a las prioridades locales y fortalecen la relevancia social del trabajo académico. Así, se fortalece el compromiso con la responsabilidad social universitaria y se posiciona a la internacionalización como una fuerza transformadora para el desarrollo sostenible y el fortalecimiento de las comunidades.

## Conclusión y recomendaciones prácticas para gestores institucionales

Este enfoque renovado de la internacionalización —que pone al territorio en el centro de la acción— demanda que las instituciones de educación superior dejen de concebirla como una estrategia aislada o elitista, y comiencen a integrar como parte estructural de su misión social, académica y regional. Para que este tránsito sea efectivo, es necesario traducir los principios establecidos en los lineamientos de política en acciones concretas, sostenibles y coherentes con las realidades locales. Esto requiere no solo voluntad institucional, sino también capacidades de gestión, articulación intersectorial y visión estratégica. Pasar del discurso a la acción territorializada de la internacionalización requiere decisiones tangibles desde la gobernanza educativa. A continuación, compartimos algunas recomendaciones clave para orientar ese proceso:

- 1. Diseñar planes de internacionalización con enfoque territorial.** Esto implica articular los planes institucionales con los planes de desarrollo regional y las agendas de cooperación internacional. Las oficinas de relaciones internacionales no pueden operar de manera aislada: deben colaborar con áreas de extensión, investigación, proyección social y planeación institucional para identificar cómo la internacionalización puede aportar a los retos específicos del territorio.
- 2. Mapear fortalezas locales con potencial internacionalizador.** Las IES deben identificar sus áreas de excelencia vinculadas al contexto local: biodiversidad, culturas ancestrales, industrias creativas, transición energética, saberes campesinos, etc. Estos activos son altamente valorados en escenarios de cooperación internacional y permiten construir alianzas intersectoriales con sentido de reciprocidad y reconocimiento mutuo.
- 3. Fortalecer capacidades institucionales en regiones históricamente excluidas.** Esto puede incluir el desarrollo de nodos regionales de cooperación, programas de multilingüismo adaptados al contexto, formación en internacionalización para el cuerpo docente y alianzas solidarias entre universidades con distintos niveles de avance internacional.
- 4. Promover la paradiplomacia universitaria.** Las universidades pueden convertirse en agentes activos de política exterior desde el territorio. La participación en redes internacionales, la promoción de iniciativas de cooperación descentralizada y la articulación con oficinas de relaciones internacionales de municipios o gobernaciones son formas de posicionar el territorio en la agenda global, facilitando vías de colaboración sin depender exclusivamente del gobierno central.
- 5. Implementar indicadores de impacto territorial de la internacionalización.** Más allá de contar estudiantes en movilidad o convenios firmados, es importante medir cuánto de esa internacionalización se traduce en mejoras para las comunidades locales. ¿Se fortaleció una cadena productiva? ¿Se resolvió un problema ambiental? ¿Se impulsó el desarrollo de una región? Estos impactos deben formar parte del sistema de evaluación de las políticas internacionales institucionales.
- 6. Fomentar la participación inclusiva en proyectos internacionales.** Una internacionalización territorializada es también una internacionalización demo-

cratizada. Incluir a estudiantes de primera generación, comunidades étnicas o rurales, asociaciones de base y actores locales en los proyectos internacionales aumenta su pertinencia y sostenibilidad, y convierte la universidad en un puente real entre el conocimiento global y las necesidades del entorno.

**7. Gestionar alianzas con enfoque regional transfronterizo.** En muchas regiones de América Latina, las fronteras políticas no coinciden con las dinámicas culturales y económicas propias. Las IES pueden liderar procesos de cooperación internacional en zonas de frontera, integrando territorios y saberes compartidos.

**8. Vincular la internacionalización con agendas de transformación social.** La política pública colombiana invita a las IES a asumir un rol protagónico en la construcción de paz, la equidad, el desarrollo sostenible y la inclusión. La internacionalización debe alinearse con estos objetivos, funcionando como palanca para escalar experiencias exitosas y atraer cooperación alineada con las necesidades territoriales.

---

También le puede interesar:

En este mismo número de [ESAL](#) (Número 16):

Ecosistemas de aprendizaje global y local con propósito social: perspectivas desde América Latina

Caminos recientes de la internacionalización de la educación superior en Brasil: ¿cambio de paradigma?

En números anteriores:

[Internacionalización Endógena: Hacia una Internacionalización más Incluyente](#)

[Identidad e internacionalización en las universidades católicas: ¿En qué punto ambas coinciden?](#)

[Claroscuros de la internacionalización de la educación superior en Argentina](#)

[Motivaciones y capacidades institucionales para la internacionalización de las universidades chilenas](#)

DOI: <https://dx.doi.org/10.14482/esal.16.780.098>

# CAMINOS RECIENTES DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL: ¿UN CAMBIO DE PARADIGMA?

Fernanda Leal

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

[fernanda.leal@ufsc.br](mailto:fernanda.leal@ufsc.br)

Mário César Barreto Moraes

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

[mcbmstrategos@gmail.com](mailto:mcbmstrategos@gmail.com)

En el texto “Os caminhos recentes da internacionalização da educação Superior brasileira”, publicado en la Revista de Educación Superior en América Latina (ESAL) en 2019, analizamos las estrategias gubernamentales que más marcaron la internacionalización de la educación superior brasileña en ese contexto. Específicamente, expusimos las principales características de los programas Ciência sem Fronteiras (CsF, *Ciencia sin Fronteras*), Idiomas sem Fronteiras (IsF, Idiomas sin Fronteras) y Programa Institucional de Internacionalização

(Capes-PrInt, *Programa Institucional de Internacionalización*), recién iniciado en aquella época.

Constatamos que las orientaciones más recientes de la internacionalización sugerían un cambio en la comprensión de ese proceso como sinónimo de movilidad internacional —directamente centrado en los individuos— hacia un fenómeno que afecta la razón de ser y los valores de la institución universitaria. También señalamos cómo tales estrategias reflejaban la influencia significativa que el Gobierno brasileño ejerce en los rumbos de la internacionalización. [Según nuestro entendimiento](#), el diseño del Capes-PrInt ratificaba un patrón histórico en el cual la educación superior se concibe como un instrumento para alcanzar objetivos desarrollistas más amplios.

Cinco años después de ese análisis, dirigimos nuestra atención a la nueva estrategia de internacionalización del gobierno brasileño, el **Programa Redes de Internacionalização Institucional (Capes-Global.Edu)**, lanzado en julio de 2025 —casi diez meses después de la finalización del Capes-PrInt— y previsto para iniciar en 2026 y concluir en 2031. Nuestro objetivo es dar continuidad al análisis de los rumbos de la internacionalización de la educación superior brasileña, con algunas reflexiones iniciales sobre las características del Programa y, en particular, sus perspectivas de marcar un nuevo paradigma de internacionalización para Brasil.

Primero, caracterizamos el Capes-Global.Edu según sus objetivos; luego, detallamos sus principales características y, finalmente, concluimos con algunas reflexiones sobre los avances del concepto de internacionalización y el lugar del Sur Global en esta nueva estrategia.

### **Internacionalización mediante la creación de redes: Capes-Global.Edu**

Capes-Global.Edu es un programa institucional de internacionalización gestionado por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes), agencia vinculada al Ministerio de Educación (MEC). El Programa fue concebido tras varios meses de reuniones preparatorias y debates, con grandes expectativas por parte de la comunidad académica brasileña. Su público objetivo son las instituciones brasileñas de educación superior y de investigación que ofrecen programas de posgrado, tanto públicas como privadas sin fines de lucro.

Según la [Capes](#), el objetivo general de Capes-Global.Edu es contribuir a la proyección internacional y a la consolidación de Brasil como un socio estratégico en iniciativas globales, así como promover la cooperación mutua, el diálogo intercultural y el desarrollo sostenible. Sus objetivos específicos, a su vez, incluyen: a) incentivar la creación de alianzas entre instituciones de diferentes regiones de Brasil y con distintos niveles de internacionalización; b) consolidar planes estratégicos de internacionalización articulados con los Planes de Desarrollo Institucional; c) estimular la colaboración con instituciones de la sociedad civil en acciones de docencia, investigación, extensión, innovación y emprendimiento, entre otras; d) promover oportunidades de experiencia internacional en Brasil y en el extranjero para estudiantes de posgrado, investigadores, docentes y personal técnico; e) fomentar una cultura de internacionalización en las instituciones participantes que sea diversa, inclusiva y acogedora; y f) mejorar la gobernanza institucional de la internacionalización, incluyendo la formación de profesionales para la gestión internacional. La idea es alcanzar tales propósitos mediante la creación de redes que unan fuerzas para trabajar en torno a temas estratégicos de investigación.

### Formato de las redes

Esta es la primera vez que un programa del gobierno de Brasil, orientado a la internacionalización de la educación superior, se estructura explícitamente en torno a la creación de redes de instituciones nacionales. En términos generales, el propósito de este formato es reducir las desigualdades en los niveles de internacionalización entre las instituciones de educación superior y de investigación de las cinco regiones geográficas del país.

[De acuerdo con las normas del programa](#), tales redes deben seguir uno de estos dos formatos: 1) estar compuestas por una institución coordinadora y tres instituciones asociadas, garantizando la presencia de instituciones de al menos tres regiones; o 2) estar compuestas por una institución coordinadora y cuatro o cinco instituciones asociadas, garantizando la presencia de instituciones de al menos cuatro regiones. En ambos casos, deben estar presentes instituciones de las regiones Norte, Nordeste y Centro-Oeste —siendo las dos primeras las que registran los mayores índices de pobreza en Brasil—.

Las instituciones coordinadoras deben cumplir una serie de requisitos, como tener al menos un programa de posgrado con las calificaciones más altas de Capes, e

incluir en sus propuestas programas de posgrado con calificaciones menores. También deben demostrar características como experiencia en los temas estratégicos de investigación definidos por la red, con alianzas internacionales en prospección o en curso; disponer en su estructura de un sector responsable de la gestión de la internacionalización; y presentar iniciativas de formación en idiomas para la comunidad universitaria.

## Socios internacionales

A diferencia de Capes-PrInt, Capes-Global.Edu no especifica regiones o instituciones preferentes para la colaboración; solo menciona el propósito de promover la cooperación internacional con «instituciones del Norte y del Sur Global». Así, siempre que se respete el formato de red exigido por Capes, cada red será responsable de definir sus socios nacionales e internacionales, considerando su alineación con los temas estratégicos de investigación que abordará.

## Recursos financieros y presupuestarios

El Programa recibirá una inversión total de hasta R\$ 1.400.000.000 (mil cuatrocientos millones de reales), con una inversión anual prevista de hasta R\$ 350.000.000 (trescientos cincuenta millones de reales), a ser aportada en los cuatro primeros años. Tales recursos se distribuirán entre las redes aprobadas de acuerdo con las propuestas presentadas y los resultados obtenidos en el análisis de mérito. Las Fundaciones Estatales de Apoyo a la Investigación (FAPs, *Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa*) también podrán participar en la iniciativa, proporcionando financiación directamente a las instituciones de sus estados que integren redes aprobadas, según se detalló en un [seminario web](#) organizado por Capes.

Los ítems financierables incluyen misiones de trabajo internacionales para viabilizar convenios y ejecutar proyectos, así como la presentación de resultados en congresos y eventos, además de becas de estudio dentro y fuera del país, que se implementarán a partir de septiembre de 2026. Las becas en el exterior incluirán *doctorados sándwich* (programa de doctorado en el que un estudiante realiza una parte de su investigación en una institución diferente a la de su origen), profesor visitante senior y junior, y entrenamientos de corta duración. En Brasil, las becas buscarán atraer investigadores de otros países: profesores visitantes, jóvenes talentos, becas de posdoctorado y *doctorados sándwich*.

## Reflexiones sobre los avances en el concepto de internacionalización

Capes ha enfatizado en sus discursos institucionales que el Programa Capes-Global.Edu representa un cambio de paradigma en la internacionalización de la ciencia brasileña, al haberse construido desde la base, mediante el diálogo con las instituciones y con el propósito de subvertir desigualdades.

Al menos en su diseño, el programa busca incluir a miembros de la comunidad universitaria que históricamente han estado al margen del proceso de internacionalización, como el personal técnico. Además, hace una breve mención a la extensión como una importante función universitaria a menudo desatendida en las iniciativas de internacionalización.

Sin embargo, los objetivos de internacionalización a los que aspira Capes-Global.Edu no se distinguen de manera significativa de los definidos por su programa predecesor, que también buscaba consolidar planes estratégicos de internacionalización a nivel institucional; crear redes internacionales de investigación; apoyar la internacionalización de los programas de posgrado; y promover un ambiente internacional en las instituciones participantes.

Como ya habíamos evidenciado en [2019](#), con el paso de los años la comprensión de la internacionalización de la educación superior en Brasil ha evolucionado de ser sinónimo de movilidad internacional hacia una concepción más amplia de este fenómeno. Las características de las iniciativas anteriores —CsF, IsF y Capes-PrInt— reflejan este patrón. En cierta medida, Capes-Global.Edu da continuidad a esa tendencia. Se concentra en la idea de transformación institucional, reconociendo la importancia de las alianzas entre instituciones brasileñas con diferentes niveles de internacionalización como camino para alcanzar los objetivos del programa. En ese sentido, las mayores diferencias entre las estrategias parecen sustentarse en los medios para alcanzar tales propósitos.

En términos generales, Capes-Global.Edu parece estructurarse sobre una base menos competitiva que la iniciativa anterior, que ponía a las instituciones y a los programas de posgrado a competir por los recursos disponibles, con criterios que excluían a la mayoría de las instituciones universitarias del país. No obstante, su enfoque principal sigue siendo la investigación. Los sectores de Relaciones Internacionales de las instituciones participantes, con frecuencia responsables de la política

institucional de internacionalización, integran los comités de la red, pero sin desempeñar un papel central. Así, es probable que las otras dos funciones de las universidades brasileñas —docencia y extensión— permanezcan a la sombra de los esfuerzos de internacionalización.

### Reflexiones sobre la inclusión del Sur Global

A diferencia de Capes-PrInt, Capes-Global.Edu hace explícita la importancia de la cooperación con el Sur Global. Los discursos de Capes sobre el nuevo Programa, incluso antes de su lanzamiento, reconocen la internacionalización como un medio para subvertir desigualdades y alcanzar objetivos más amplios de justicia social. La definición de internacionalización de [Heleta y Chasi](#), por ejemplo, que sitúa este proceso como un medio para promover la pluralidad epistémica e integrar el aprendizaje crítico, antirracista y antihegemónico, con miras al mejoramiento de la calidad y la relevancia de la educación, fue destacada con frecuencia en las presentaciones de Capes como una inspiración para el Programa.

Las formas en que se operativizarán las relaciones entre Brasil y los demás países e instituciones del Sur Global, sin embargo, siguen siendo poco claras. Las siguientes preguntas merecen atención y pueden orientar a las redes que se organicen:

- A pesar de las buenas intenciones de Capes, ¿las instituciones brasileñas participantes elegirán socios institucionales del Sur Global, dado su historial de preferencia por el Norte Global?
- En caso afirmativo, ¿será esto suficiente para garantizar relaciones recíprocas y promover una perspectiva diferente de internacionalización?
- A nivel nacional, ¿cómo funcionarán las relaciones entre las instituciones coordinadoras y asociadas dentro de cada red, dadas sus desigualdades?

Y, en un plano más amplio, ¿representará de hecho el programa un cambio en el paradigma de la internacionalización de la educación superior brasileña?

También le puede interesar:

En este mismo número de [ESAL](#) (Número 16):

[Ecosistemas de aprendizaje global y local con propósito social: perspectivas desde América Latina](#)

[Internacionalización y territorio: articulación de estrategia de internacionalización con las necesidades territoriales en Colombia](#)

En número anteriores:

[Internacionalização da educação superior no Brasil: Múltiplas formas, novas possibilidades](#)

[Análisis de políticas públicas de apoyo a la internacionalización de la educación superior en América Latina: un balance](#)

[Os caminhos recentes da internacionalização da educação superior brasileira](#)

DOI: <https://dx.doi.org/10.14482/esal.16.478.523>

## LA ENCRUCIJADA DE LA VINCULACIÓN CON EL MEDIO EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE CHILE

René Araya Alarcón

Coordinador de Vinculación con el Medio en  
Universidad Santo Tomás, Chile

[raraya16@santotomas.cl](mailto:raraya16@santotomas.cl)

Una vez concluida la dictadura, y luego de un extenso período marcado por los intentos por reposicionar a la extensión universitaria, terminó acuñándose el concepto de Vinculación con el Medio (VcM), que ha venido a acompañar o simplemente a reemplazar al de extensión. Así, la VcM se constituyó en una de las cinco dimensiones que las instituciones de educación superior chilenas deben certificar frente a la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). De acuerdo con los lineamientos de este organismo, la dimensión de VcM supone el establecimiento de un nuevo enfoque de carácter bidireccional o de beneficios mutuos y recíprocos en el relacionamiento entre las instituciones de educación superior (IES) y el entorno social.

Este enfoque fue explicitado por primera vez en Chile en 2009, por Heinrich Von Baer, quién sostuvo la necesidad de superar el modelo tradicional de universidad, aislada y distante de las dinámicas sociales, elitista y autorreferente que se describe en la metáfora de torre de marfil, para transitar hacia IES en estrecha interacción con la sociedad y sus distintos actores. Von Baer propuso relegar a un segundo plano el concepto de extensión universitaria y transitar hacia un enfoque basado en la construcción compartida de conocimientos, en cuyo contexto la extensión de bienes académicos y culturales solo resultaba deseable en la medida en que permitiera construir, a largo plazo, relaciones propiamente bidireccionales. De este modo, si la VcM comenzó a convertirse en un aspecto transversal y no subordinado a la docencia o la investigación, la extensión inició un paulatino proceso de supeditación en el marco del quehacer social de las IES.

Los aportes de Von Baer fueron elaborados en colaboración con la CNA y resultaron cruciales en la evolución progresiva de las definiciones de la institucionalidad respecto al enfoque propuesto para el sistema chileno. Es así como, siguiendo de cerca el desarrollo de estas ideas, en 2018, la [Ley 21.091](#) incorporó de modo explícito la necesidad de apuntar hacia el desarrollo de un enfoque bidireccional que permita a las instituciones interactuar con entornos locales significativos, nacionales o internacionales, así como otras instituciones de educación superior y que asegurasen resultados de calidad. No es menor señalar que dicha normativa fue la primera vez, desde 1931, en que se dejó afuera el concepto de extensión universitaria. Aunque es cierto que, con posterioridad, la [Ley 21.094](#), sobre universidades estatales, reincorporó el concepto de extensión como parte de las misiones de las universidades chilenas, en la práctica se mantuvo como una función diferenciada de la VcM, confirmándose el rol hegemónico de esta.

### **Bidireccionalidad como estándar de acreditación**

En este marco, la noción de bidireccionalidad quedó constituida, en la práctica, como un estándar de acreditación. Un sistema como el chileno, caracterizado por una elevada rendición de cuentas, restringida autonomía y de altas consecuencias, la bidireccionalidad se ha vuelto omnipresente y hegemónica, así como en un medio para la consecución de prestigio, financiamiento y posicionamiento. En consecuencia, se ha instalado con fuerza en el discurso de distintas IES, al punto de que son muy pocos actores del sistema que no la reconozcan como un factor crucial y decisivo. Asimis-

mo, prácticamente no hay instituciones que no la enfaticen en glosarios, modelos conceptuales o políticas de VcM como un eje central de su gestión; sin embargo, es infrecuente que se evidencie un debate profundo sobre su sentido e implicancias.

A partir de lo anterior, algunos enfatizan que la fuerte presión por estandarizar la gestión de la VcM estaría teniendo algunos efectos indeseados derivados del uso superficial de la noción de bidireccionalidad. Una de las principales dificultades se relaciona con el hecho de concebirla como una característica concreta que se registra y contabiliza, más allá de su valor relacional dialógico y colaborativo entre la academia y los distintos sectores sociales. En este contexto, es posible advertir que el sistema ha comenzado a considerar que, para convertirse en bidireccional, basta que los proyectos o iniciativas de VcM consideren en su ejecución a agentes internos y externos, más allá del tipo de relación de fondo que se construye.

En la misma medida, es factible distinguir que el sistema está subestimando el valor potencial de actividades valiosas para los territorios y las comunidades que se vinculan con las IES cuando no cumplen con el criterio de bidireccionalidad. Lo anterior, parece estar afectando especialmente a la extensión y al desarrollo social y comunitario, constituyéndose la bidireccionalidad, en la práctica, en un criterio de exclusión respecto a qué debe ser considerado o no como VcM. No es extraño así que variadas actividades artísticas, culturales o sociocomunitarias sean descartadas por las IES al no dar cumplimiento al omnipresente criterio de bidireccionalidad. Así, las IES están enfrentando el apremio por exhibir efectos inmediatos que demuestren beneficios mutuos y retribuciones aceleradas, en lugar de construir paulatinamente relaciones de largo plazo y efectivamente bidireccionales.

Este escenario ha instalado al sistema de educación superior chileno en una encrucijada respecto de cómo debe desplegarse la VcM. La lectura del nuevo enfoque ha tendido a sobredimensionar los impactos internos por sobre los impactos externos, generando un efecto paradójico: al pretender dejar atrás el modelo de universidad autorreferente y aislada, se termina reforzando el lugar de privilegio de la academia. Por ello, no resulta extraño que las IES se estén dirigiendo con mayor énfasis hacia la búsqueda de ofrecer respuestas a sus propios desafíos y necesidades. Bajo esta lógica, la bidireccionalidad parecería jugarse de modo más decisivo en la medida en que los vínculos con los entornos impactan, por ejemplo, sobre la calidad de la docencia, la pertinencia de la investigación o el robustecimiento de los perfiles de egreso, en

lugar de situar el foco sobre el tipo de interacciones que se mantienen con el medio. De cierto modo, el sistema parece dar por resuelto que la intervención de las IES propiciará impactos en las comunidades y territorios por su mera comparecencia, debiendo, en cambio, justificar el modo en que su intervención en el medio genera efectos positivos sobre el propio quehacer académico.

### Comentarios finales

En este escenario, se vuelve absolutamente indispensable el despliegue de un debate amplio que propicie la discusión de los alcances de la noción de bidireccionalidad y su lectura como estándar de acreditación. La discusión futura deberá dirigirse hacia el modo en que las universidades chilenas pueden lograr transitar hacia una comprensión particular del concepto, centrada en la bidireccionalidad en tanto proceso y no como una calidad estática que simplemente debe contabilizarse. Parece una tarea de especial relevancia que las instituciones de educación superior chilenas sean capaces de discutir y construir nociones de bidireccionalidad que sean pertinentes a las necesidades de sus entornos relevantes locales y que permitan, de ese modo, apuntar efectivamente a la construcción colaborativa de conocimientos para la resolución de problemas comunes. Solo así llegará a desplegarse eficazmente el modelo transversal y bidireccional.

---

También le puede interesar:

En números anteriores de [ESAL](#):

[Encrucijada y futuro: Avances y Desafíos en el Sistema del Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Costa Rica](#)

[Impacto de las Reformas Políticas en el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en el Ecuador](#)

[Las Cuatro Estaciones y Cuatro Salas de Abordaje de la Transformación de la Evaluación y la Acreditación en el México Actual](#)

DOI: <https://dx.doi.org/10.14482/esal.16.012.256>

# **CURRÍCULOS EN MOVIMIENTO: EL PAPEL DE LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS Y LATINOAMERICANAS EN UN MUNDO CAMBIANTE**

**Mónica Marquina**

Profesora e investigadora en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (NIFEDE/ CONICET). Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

[mmarquina@untref.edu.ar](mailto:mmarquina@untref.edu.ar)

**Lara Victoria Braslavsky**

Investigadora en formación, estudiante del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

[lara.braslavsky@uba.ar](mailto:lara.braslavsky@uba.ar)

## **Introducción**

La educación superior vive un tiempo de cambios vertiginosos. Estudiantes que cruzan fronteras físicas y virtuales, profesiones que se transforman o desaparecen, nuevas formas de enseñar y aprender, y una diversidad creciente de actores que participan en la oferta y demanda de formación universitaria. En

este escenario dinámico, las universidades de América Latina —y en ese marco las argentinas— con su tradición centenaria y su misión formativa, se enfrentan al desafío de moverse sin perder su esencia, adaptando sus currículos para responder a realidades sociales, culturales y productivas cada vez más complejas.

En Argentina —y en algunos países de América Latina— llega un discurso global sobre la necesidad de generar **trayectos flexibles de formación**, que busca ampliar el acceso, responder a una población estudiantil diversa y favorecer la pertinencia social y laboral de la formación. Estas propuestas habilitan en la región discusiones sobre la flexibilidad curricular, poniendo en tensión estructuras históricas de los sistemas universitarios y promoviendo transformaciones que involucran políticas públicas, marcos normativos, financiamiento y gestión académica. En definitiva, ¿cuánto de preservación y cuánto de cambio debe enfrentar la universidad latinoamericana?

### **Nuevos perfiles estudiantiles y tensiones curriculares**

El cambio en la composición del estudiantado universitario es uno de los motores de esta agenda. Junto a jóvenes recién egresados del nivel medio, hoy conviven adultos que trabajan, estudiantes a tiempo parcial, migrantes, personas que retoman estudios tras años de interrupción y estudiantes internacionales. En Argentina, solo un tercio de los ingresantes en 2022 tenía menos de 20 años. Este mosaico de trayectorias exige repensar la enseñanza y el aprendizaje, pues las estructuras curriculares rígidas se ajustan poco a la heterogeneidad de perfiles y al dinamismo del mundo laboral.

Las carreras universitarias de larga duración —núcleo histórico de la formación superior— concentran gran parte de las tensiones. Su rigidez curricular, la organización secuencial de asignaturas y la débil integración entre disciplinas dificultan la personalización de trayectorias, limitan el desarrollo de competencias interdisciplinares y reducen la motivación estudiantil. Esto se acentúa en las carreras reguladas, que sin dudas constituyen el corazón de la universidad, donde la carga horaria y los requisitos de habilitación profesional restringen aún más la innovación.

### **Carreras largas y cortas: caminos, puentes y tensiones**

En la región, las carreras de larga duración deben encontrar un equilibrio entre una formación de fundamento —clave para la formación del sujeto autónomo, la ciudadanía

nía y la adaptabilidad futura— y una vinculación con las demandas laborales del presente. La incorporación de espacios electivos u optativos, así como el reconocimiento de aprendizajes previos, puede ayudar a tender puentes hacia mayor flexibilidad.

Las carreras cortas, técnicas o profesionales, ofrecen oportunidades de inserción laboral rápida y pueden integrarse en trayectorias de aprendizaje a lo largo de la vida. En países como Colombia o Chile representan una proporción significativa de la matrícula, ampliando el acceso a sectores tradicionalmente excluidos. Sin embargo, **enfrentan problemas** de estigma social, débil articulación con la universidad y baja actualización curricular frente a cambios tecnológicos y productivos.

Es una deuda de nuestros sistemas poder articular carreras cortas y largas, estableciendo pasarelas que permitan a los egresados continuar estudios sin obstáculos innecesarios. La tarea no es fácil. Implica acuerdos institucionales, marcos nacionales de cualificaciones y mecanismos de reconocimiento de aprendizajes.

### **Cursos cortos y microcredenciales: del mercado disperso a ecosistemas articulados**

En Argentina y la región, los cursos cortos para el trabajo han tenido una larga historia, marcada por la **fragmentación y la débil conexión** con el sistema educativo y el mercado laboral. A menudo, han proliferado ofertas de baja calidad que no garantizan empleabilidad sostenida.

En este contexto, las **microcredenciales emergen como un formato con potencial** para certificar conocimientos y competencias específicas, de corta duración, alineadas con necesidades del mercado y validadas por mecanismos de aseguramiento de la calidad. Su auge responde tanto a demandas de actualización profesional (**reskilling y upskilling**) como a la búsqueda de trayectorias personalizadas por parte de nuevas generaciones.

A nivel internacional, **cerca de mil universidades** participan ya en ecosistemas de microcredenciales, junto con empresas, sindicatos y gobiernos. Para América Latina, su desarrollo requiere marcos regulatorios claros, integración en marcos nacionales de cualificaciones y sistemas de almacenamiento digital que garanticen la trazabilidad y el reconocimiento de las credenciales.

## Sistemas de créditos académicos: la llave para articular la flexibilidad

Para integrar trayectorias diversas —carreras largas y cortas, microcredenciales y aprendizajes previos— se necesitan herramientas de articulación. Los sistemas de créditos académicos, ampliamente consolidados en Estados Unidos y Europa, cumplen este papel al cuantificar el tiempo total de trabajo del estudiante y facilitar el reconocimiento de aprendizajes dentro y fuera de la institución.

En América Latina, experiencias como el [Proyecto Tuning](#) con el Crédito Académico Latinoamericano (CLAR) o el [Proyecto 6x4 UEALC](#) han buscado avanzar en esta dirección. En Argentina, el actual Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU) propone una unidad de referencia de entre 25 y 30 horas por crédito, incluyendo tanto clases como trabajo autónomo. Chile y Paraguay han ido en el mismo sentido, adaptando sus propios sistemas para cuantificar el tiempo total de trabajo del estudiante. Otros países de la región han elaborado sus propios sistemas, con sus variantes. No obstante, hasta ahora estos mecanismos han servido más para la organización interna de las ofertas académicas que para la articulación y la movilidad efectiva entre instituciones de los países y la región.

Sin dudas, la utilidad de un sistema de créditos depende de su aplicación en contextos curriculares abiertos y centrados en el estudiante. Si se limita a convertir horas de clase en unidades mediante procesos burocráticos, pierde su potencial de favorecer la movilidad y la personalización de trayectorias.

## Condiciones para la flexibilidad del currículo universitario

Avanzar hacia trayectorias más flexibles en la educación superior de América Latina requiere atender a un conjunto de condiciones de carácter estructural, político e institucional. En primer lugar, la principal dificultad radica en la discontinuidad y superposición de políticas. En varios países de la región se han desarrollado experiencias interesantes, capaces de abrir caminos para el reconocimiento de trayectorias y la articulación entre distintos niveles y modalidades, pero muchas han sido interrumpidas o rediseñadas a partir de cambios de gobierno y reformas de los sistemas, perdiendo así continuidad y capacidad de consolidación.

A esto se suma la necesidad de contar con marcos regulatorios estables que no solo habiliten, sino que promuevan la integración de modalidades formativas diversas

y el reconocimiento efectivo de aprendizajes previos, formales y no formales. Sin reglas claras y consensuadas, la flexibilidad corre el riesgo de fragmentarse en iniciativas aisladas, dependientes de la voluntad de instituciones individuales o de coyunturas políticas específicas.

El financiamiento constituye otro requisito ineludible. Diseñar currículos más flexibles implica invertir en rediseño académico, capacitación docente, desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas y creación de plataformas tecnológicas que permitan gestionar trayectorias personalizadas. Sin recursos adicionales, la flexibilidad puede quedar reducida a una declaración de principios.

Por último, no puede ignorarse la dimensión cultural y organizacional del cambio. Transformar estructuras curriculares arraigadas supone superar resistencias dentro de las universidades, especialmente desde sectores académicos que perciben la flexibilidad como una amenaza a una estructura disciplinar tradicional supuestamente virtuosa.

Del mismo modo, la desarticulación entre ministerios de educación, trabajo y producción, sumada a la falta de vínculos efectivos con el sector productivo, limita el potencial de la flexibilidad para mejorar la pertinencia y la empleabilidad de la formación universitaria. Superar estas tensiones exige estrategias integrales de orientación académica, coordinación interinstitucional y gestión más dinámica de los programas. Asimismo, implica una gran reflexión acerca del rol de la universidad en el mundo actual.

### **Conclusión: liderar el movimiento**

El dilema actual de las universidades latinoamericanas es decidir si liderar la transformación hacia trayectorias formativas más flexibles o quedar relegadas frente a actores emergentes. La oportunidad está en articular tradición y cambio, preservando el valor formativo de las carreras de larga duración, fortaleciendo las carreras cortas y técnicas, integrando y validando microcredenciales de calidad y utilizando sistemas de créditos académicos como herramienta de conexión.

La universidad posee una capacidad única: puede ofrecer no solo conocimientos técnicos o disciplinares, sino competencias fundamentales para cualquier trabajo a lo largo de la vida, como el pensamiento crítico, la comunicación, la capacidad de

discernir información confiable o de resolver problemas complejos. Estas competencias, además, son clave para la vida en sociedad en el mundo actual. Esta es su función social primordial y su aporte principal a un nuevo ecosistema de educación superior.

Por ello, hoy la universidad necesita abrirse, dialogar con otros agentes formadores, reconocer trayectos, combinar saberes e integrar actores diversos, con un compromiso claro hacia la inclusión, la equidad y la pertinencia social de la educación superior.

La universidad tiene la capacidad —y la responsabilidad— de liderar esta transformación, pero su alcance será limitado si actúa de manera aislada. La idea de un ecosistema articulado, donde cada actor aporte desde sus fortalezas y se forjen alianzas sólidas, se presenta como una posible puerta para generar oportunidades reales de aprendizaje, empleo y participación ciudadana para todas las personas. En un mundo en constante movimiento, el único riesgo seguro es quedarse quieto.

---

También le puede interesar:

En este mismo número de [ESAL](#) (Número 16):

[Desafíos de la educación híbrida para la educación superior rural en Panamá](#)

En números anteriores

[Futuro do Trabalho e o Ensino Superior Brasileiro](#)

[Empleo y trabajo de graduados en Chile. ¿Qué sabemos y necesitamos saber?](#)

[Evaluación de competencias, valor agregado e identidad educativa en educación superior \(Méjico y Ecuador\)](#)

DOI: <https://dx.doi.org/10.14482/esal.16.204.547>

# DESAFIOS DE LA EDUCACIÓN HÍBRIDA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR RURAL EN PANAMÁ

**Nanette Archer Svenson**

Centro de Investigación Educativa (CIEDU AIP)

[nanette.svenson@gmail.com](mailto:nanette.svenson@gmail.com)

**Guillermina-Itzel De Gracia**

Universidad de Panamá – Centro Regional Universitario de Coclé

[guillerminaitzeldegracia@gmail.com](mailto:guillerminaitzeldegracia@gmail.com)

Uno de los cambios más significativos forzados por la pandemia de COVID-19 en todas las universidades panameñas fue la necesidad de adoptar entornos virtuales para la instrucción. En las universidades públicas, y especialmente en la Universidad de Panamá (UP), que atiende a casi la mitad de la población estudiantil del país, esta transición causó una disrupción enorme. Antes de la pandemia, la UP contaba con poca experiencia en educación virtual; poco contenido adecuado para cursos digitales; ninguna plataforma robusta; conectividad no confiable en sus centros; y profesores con poca o ninguna capacitación para dar clases en línea.

La UP invirtió significativamente en el 2020 para tratar de mitigar estas deficiencias y logró poner alrededor del 25% de su [programación en línea](#), así como ofrecer entrenamiento básico a la mayoría de su profesorado. Sin embargo, los problemas de conectividad, contenido y capacitación perduraron. Cuando la UP retomó la educación presencial en 2022 y 2023, la población estudiantil en los centros regionales había aumentado un 45% en comparación con el 2020, superando el crecimiento general de la institución. Sin ajustes proporcionales en el financiamiento, la administración y la logística, estas circunstancias han creado un enorme desafío para la entrega y la calidad de la instrucción y, consecuentemente, para los resultados estudiantiles. La situación ha sido particularmente grave en los centros regionales del interior rural del país, donde el aumento de la matrícula ha sido más notable, aunado a una conectividad más inestable y unos recursos familiares más precarios. Por este motivo, la educación virtual se ha mantenido como un complemento necesario para la educación presencial, a pesar de que la UP no cuenta con procesos ni protocolos suficientemente detallados para guiar las decisiones relacionadas con esta implementación.

[Un estudio reciente del Centro de Investigación Educativa \(CIEDU AIP\) y la UP](#) evaluó las percepciones de 654 estudiantes, 75 profesores y administradores en tres de los principales campus rurales de la UP en las provincias de Coclé, Herrera y Veraguas sobre sus experiencias con la educación virtual y la subsecuente reincorporación de la educación presencial en 2022, dos años después del comienzo de la pandemia. Estos tres centros, que se encuentran en entornos rurales, representan el 35% de la población estudiantil de los 10 centros regionales de la UP. La investigación exploró varios subtemas clave como la conectividad, el contenido, la capacitación tecnológica, las plataformas y aplicaciones utilizadas, así como la coordinación de la implementación y evaluación, entre otros. Asimismo, midió los niveles de satisfacción del alumnado y de los educadores asociada a la educación virtual y presencial. Se empleó una metodología mixta que incluyó encuestas, entrevistas, análisis documental y observación participante. Los resultados del estudio produjeron información detallada sobre la realidad y las necesidades de alumnos y educadores, que ofrece insu- mos críticos para el desarrollo de un sistema híbrido que podría considerarse como un modelo a implementar a futuro.

## Resultados seleccionados para informar el diseño del sistema híbrido

En el contexto de la UP, el modelo híbrido debe orientarse a buscar claves de mejora, que han de fortalecerse mediante procesos de seguimiento y evaluación sistemática, aspectos que hasta el momento han sido limitados o inexistentes. El modelo híbrido de enseñanza, además, debe tener la capacidad de adaptarse de manera eficiente tanto a entornos virtuales como presenciales y, aunque se han realizado ciertos avances, el camino no se ha recorrido del todo.

Entre los hallazgos más llamativos de la investigación destacan los relacionados con la conectividad. Solamente el 33% de los estudiantes participantes cuenta con una computadora o una tableta para dar clases, en comparación con el 87% de los docentes que sí cuenta con estos dispositivos. Esto significa que la mayoría de los alumnos están estudiando virtualmente a través de sus teléfonos celulares, lo cual causa múltiples dificultades, especialmente para llevar a cabo las tareas. El acceso a internet en el interior del país sigue siendo un desafío. Mientras que la provincia de Panamá tiene una tasa de hogares con acceso a internet fijo o móvil superior al 80%, las provincias de Coclé (56%), Herrera (65%) y Veraguas (55%) presentan porcentajes considerablemente más bajos. Además, la frecuencia de apagones y pérdida de señal es mucho mayor en áreas rurales. Entre el 70% y el 80% de los participantes en el estudio (estudiantes y profesores) indicaron que la falla de electricidad y/o conexión era la principal causante de pérdida de clases.

Otro desafío identificado en el estudio tiene que ver con el uso de aplicaciones para la enseñanza virtual. Se encontró que cada docente de la UP escoge las suyas propias, a pesar de que la UP contaba con su propia plataforma, si bien no era obligatorio su uso ni existía una política oficial al respecto. En consecuencia, los estudiantes que cursan de 8 a 9 materias por semestre reportan la necesidad de manejar un número similar de aplicaciones, lo que complica aún más su proceso de aprendizaje y aumenta su consumo de data. Esta consideración es importante porque muchos de los estudiantes (43%) dependen principalmente de conexión móvil provista por tarjetas de prepago, mientras que la mayoría de los docentes (89%) sí tienen conexiones fijas en sus casas.

Además de los retos planteados por la conectividad, el componente de presencialidad también resultó afectado por limitaciones logísticas. Con el aumento en la matrícula

a partir del 2020 y una mayor población estudiantil, particularmente en los centros regionales, el espacio físico para las clases presenciales resultó ser insuficiente o no estar adecuado, lo que obligó a mantener cierta cantidad de clases en línea. A esto se suma la complejidad creciente de coordinar horarios y espacios, tanto virtuales como presenciales, entre facultades, disciplinas y carreras. Determinar los planes de estudio más adecuados para cada materia es un proceso complejo que exige una organización precisa y mayor atención. Finalmente, como muchos de los estudiantes de los centros regionales viven en áreas rurales lejos de los campus, el tiempo y costo asociados con el transporte son factores difíciles de gestionar.

El nivel de satisfacción con la educación virtual arrojó resultados divididos. Si bien, la mayoría de los profesores y estudiantes encuestados reportó niveles relativamente altos de satisfacción, el 40% de los estudiantes y el 27% de los profesores indicaron estar “poco” o “nada” satisfechos con ella. Estas cifras dan esperanza para el desarrollo de un sistema híbrido que podría combinar elementos esenciales de la modalidad virtual y presencial.

### **Recomendaciones para el futuro**

La UP es la universidad pública más antigua y consolidada del país; atiende a casi la mitad de la población universitaria y es la más accesible a los jóvenes panameños en términos de costo y criterios de admisión. Cumple una función crítica en el desarrollo nacional y en la preparación de la fuerza laboral, especialmente en las áreas rurales del país, donde existen menos opciones para la educación terciaria. En los años pospandémicos el uso de metodologías de enseñanza híbrida (en línea y presencial) surgió como estrategia para resolver ciertos problemas de logística y acceso. La evolución hacia un sistema híbrido permanente podría ser una oportunidad de construir una programación más robusta, flexible, pertinente y sustantiva, especialmente para los centros regionales del interior.

Para lograr esto, ciertas consideraciones basadas en las conclusiones de esta investigación son críticas: el acceso a dispositivos digitales más allá de los celulares; la confiabilidad de la conexión tanto en los centros universitarios como en las viviendas de los estudiantes y profesores; unificar las plataformas y aplicaciones utilizadas; la capacidad de uso de equipos e interfaces digitales; y los costos asociados. Algunos elementos específicos para contemplar son:

- Un inventario de tabletas y laptops para donar o prestar, de modo que todos los estudiantes cuenten con dispositivos, acompañado de servicios de administración y atención técnica para mantenerlos.
- Conectividad en los centros universitarios que asegure velocidad y ancho de banda adecuados; uso de servidores en los propios centros o en la nube; y soluciones que permitan conexión por vía satelital para actualizar las plataformas y aplicaciones donde no haya acceso a internet.
- Conectividad móvil para docentes y estudiantes en el hogar, con un presupuesto para asumir los costos que las compañías telefónicas cobran por los accesos a IPs o sitios de internet específicos.
- Plataformas y aplicaciones uniformes para todos los participantes orientados al aprendizaje, comunicación, contenido educativo, evaluación y administración.
- Capacitación continua para estudiantes, profesores y administrativos en la utilización de la tecnología.

Para abordar estos elementos de manera responsable, son esenciales las colaboraciones público-privadas y la participación de todos los actores relevantes. Por un lado, el gobierno debe comprometerse a expandir la conectividad nacional para que todos los ciudadanos tengan acceso a internet, reconociendo que este servicio ha alcanzado la categoría de servicio público esencial, al igual que la electricidad o el agua. Por otro lado, las universidades deben redefinir su visión para gestionar la creciente demanda de educación superior y garantizar la calidad educativa.

La coordinación de este esfuerzo conjunto requerirá líderes comprometidos e innovadores, tanto en el gobierno como en las universidades y las comunidades, además de la asignación y gestión eficiente de presupuestos.

También le puede interesar:

En este mismo número de [ESAL](#) (Número 16):

Curriculums en movimiento: el papel de las universidades argentinas y latinoamericanas en un mundo cambiante

En números anteriores:

[Cuatro cambios que se avecinan para la Educación superior en el contexto de la Nueva normalidad](#)

[La Educación Superior Postpandémica en Panamá: Lecciones Aprendidas e Implicaciones para las Universidades Públicas y Privadas](#)