

Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad

© Andrea Rizzotti, Hector Cruz Feliciano

La obra está bajo la licencia [Atribución/Reconocimiento-NoComercial-SinDerivados 4.0 Internacional](#).

Volumen 38, Número 2, págs. I-I.xx

DOI: [10.36366/frontiers.v38i2.1333](https://doi.org/10.36366/frontiers.v38i2.1333)

www.frontiersjournal.org



Aportes latinoamericanos para una educación internacional más inclusiva y diversa: Desafíos, transformaciones e innovación

Andrea Rizzotti¹, Héctor Cruz Feliciano²

Resumen

Esta introducción al número especial plurilingüe *Voces desde América Latina* propone una visión más inclusiva y epistemológicamente justa de la educación internacional al situar en el centro las perspectivas, prácticas y conocimientos producidos en y con América Latina. Aunque la educación internacional suele asociarse con el aprendizaje intercultural, el compromiso global y la transformación personal, continúa operando dentro de estructuras que condicionan la movilidad, el acceso, las jerarquías lingüísticas y la legitimidad otorgada a diferentes formas de conocimiento. Este número especial cuestiona estas dinámicas al posicionar a América Latina no como un destino periférico ni como una proveedora de experiencias culturales, sino como un espacio heterogéneo de producción intelectual, innovación pedagógica y reflexión crítica capaz de contribuir a la transformación del campo. A partir del pensamiento decolonial, las epistemologías del Sur, la interculturalidad crítica y las teorías de la justicia epistémica, la introducción examina cómo las asimetrías coloniales y geopolíticas continúan influyendo en la educación internacional. Analiza críticamente las prácticas que privilegian a las instituciones y los sistemas de conocimiento del Norte Global, mientras asignan a las comunidades anfitrionas y a los actores locales papeles secundarios en la definición de las experiencias educativas. Se presta especial atención al extractivismo cultural: procesos mediante los cuales los conocimientos, historias, prácticas y experiencias de las sociedades anfitrionas son incorporados al aprendizaje estudiantil sin un reconocimiento recíproco de los actores y comunidades locales como productores de conocimiento y socios educativos. Formas más equitativas de educación internacional requieren, por lo tanto, cuestionar estas asimetrías y ampliar las condiciones bajo las cuales diversas formas de

¹ FLACSO, BUENOS AIRES, ARGENTINA

² CET ACADEMIC PROGRAMS, SAN JUAN, PUERTO RICO

conocimiento son reconocidas, valoradas y puestas en diálogo. Una característica definitoria de este número especial es su compromiso con el plurilingüismo. Al publicar contribuciones en español, portugués e inglés, Voces desde América Latina promueve el diálogo entre distintas comunidades lingüísticas y académicas, al tiempo que cuestiona la idea de que el inglés deba funcionar como lengua única o privilegiada del intercambio académico internacional. El plurilingüismo se entiende no simplemente como diversidad lingüística, sino como parte de un compromiso más amplio con la pluralidad epistémica y con formas más equitativas de producción de conocimiento. La introducción también presenta el Modelo de las 4P, un marco teórico, pedagógico y evaluativo para analizar, diseñar y fortalecer programas de educación internacional a partir de cuatro dimensiones interrelacionadas: Pedagógicamente Significativo, Políticamente Consciente, Pertinente al Contexto y Participativo en la Experiencia. En conjunto, las contribuciones muestran cómo la producción académica y las prácticas desarrolladas en América Latina pueden contribuir a una educación internacional más democrática, reflexiva, social y epistemológicamente justa, fundamentada en la reciprocidad, el diálogo, la participación y el reconocimiento de múltiples formas de conocer.

Palabras clave

América Latina; decolonialidad; educación internacional; epistemologías del Sur; interculturalidad crítica; justicia epistémica; pensamiento latinoamericano; plurilingüismo

Nota editorial

Este artículo es parte de la edición especial plurilingüe de la revista *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* sobre Voces de América Latina. La versión en inglés del artículo se puede consultar [aquí](#).

1. Introducción

La educación internacional se presenta como una vía privilegiada para ampliar horizontes, promover el entendimiento y el diálogo intercultural y formar personas capaces de actuar en sociedades interdependientes e interconectadas. Sin embargo, esas promesas conviven con relaciones históricas de poder que organizan de manera desigual la movilidad, los recursos, la capacidad de decisión, el acceso y el uso de las tecnologías, entre otras cuestiones, así como la circulación diferencial del conocimiento y la validación de distintos saberes y sus formas de ser en el mundo. (Antenucci 2024, Rizzotti & Cruz-Feliciano, 2023).

Quienes nos desarrollamos en este campo profesional sabemos que la experiencia internacional, por sí sola, no garantiza aprendizajes

interculturales ni relaciones más equitativas (Fischman, 2018). Si bien puede abrir espacios de encuentro y transformación, también reproduce jerarquías entre países, instituciones, lenguas, saberes y sujetos.

Las experiencias de “study abroad” requieren no sólo instancias reflexivas que faciliten la comprensión integral de la experiencia, sino también que sean planificadas y organizadas con herramientas interculturales y desde modelos pedagógicos y epistémicos que dialoguen con todos los actores involucrados en estos procesos educativos y culturales.

Sabemos, además, que estas experiencias tensionan entre un cúmulo de expectativas y saberes previos, tanto institucionales como personales, y las realidades culturales, educativas y sociales de las culturas a recorrer, que casi nunca responden plenamente a las ideas previas que se tienen sobre ellas.

Examinar estas tensiones constituye uno de los puntos de partida de la presente edición especial plurilingüe de *Frontiers*. Su propósito es reunir voces, investigaciones, experiencias y propuestas producidas desde y con América Latina, para interpelar y enriquecer el campo de la educación internacional.

La región se presenta aquí no como un destino poco convencional que ofrece un escenario exótico para programas de educación internacional, ni como un conjunto de casos periféricos que enriquecen las “vivencias” de estudiantes en busca de experiencias alternativas. Se entiende como un espacio heterogéneo de producción intelectual y académica, de innovación pedagógica, de acción institucional.

En esta edición especial, proponemos pensar América Latina desde su diversidad para ahondar en la complejidad de sus realidades sociales, culturales y lingüísticas. En lugar de preguntar qué puede aprender América Latina de los modelos que se pretenden dominantes, la propuesta de este número es poner de manifiesto una muestra de lo que América Latina puede aportar a la comprensión y transformación globales mediante prácticas educativas diferenciales.

Atendiendo a la diversidad, los artículos se han escrito en las lenguas de origen¹ de autores y autoras que participan. Los idiomas no son vehículos

¹En este artículo queremos distinguir entre *lenguas de origen* y *lenguas originarias*. Entendemos lo primero como el conjunto de lenguas y lenguajes relacionados a los contextos lingüísticos de procedencia de los/as autores/as que participan en esta edición (Buyse et al., 2021). Esta noción no debe confundirse con la de *lenguas originarias*, entendidas aquí como las lenguas propias de los pueblos y naciones indígenas de América Latina, cuya existencia es previa a los procesos de conquista y colonización y que son parte de la diversidad lingüística, cultural y epistémica de la región. Esta distinción es imperativa para entender el contexto latinoamericano, ya que las lenguas originarias constituyen sistemas de comunicación y también son vehículos de conocimientos, memorias e identidades que conforman cosmovisiones sobre el mundo y su

neutrales: intervienen en la posibilidad de producir, publicar, traducir, citar y legitimar conocimientos.

La decisión de publicar los trabajos en español, portugués e inglés va más allá de una cuestión de accesibilidad. El gesto es a la vez académico, político y lingüístico. Al llamar a esta *edición plurilingüe* en lugar de *multilingüe*, estamos resaltando la diferencia entre el multilingüismo, que se refiere a la coexistencia de distintas lenguas dentro de un determinado espacio social o comunicativo, y el *plurilingüismo*, que enfatiza el carácter dinámico, relacional e interconectado de los repertorios lingüísticos y culturales (Coste et al., 2009; Piccardo, 2013, 2019). Desde esta perspectiva, la presencia del español, el portugués y el inglés en esta edición resalta la coexistencia de tres lenguas diferenciadas en una decisión editorial orientada a favorecer la circulación y el diálogo entre producciones académicas situadas en diferentes contextos.

Es una intervención frente a circuitos académicos que con frecuencia equiparan la internacionalización con la circulación del inglés como lengua hegemónica-comunicacional y reducen la diversidad lingüística (Li Wei & García, 2022) a una dificultad que debe ser superada o a una limitación de “unos otros”, contruidos como diferentes por estructuras que jerarquizan lenguas, saberes y sujetos (Walsh, 2009). De esta manera, la diferencia se convierte en un déficit respecto de una norma lingüística que, precisamente por su posición dominante, permanece invisibilizada como tal. Por el contrario, el plurilingüismo de esta edición busca sostener el valor epistémico de las lenguas en las que se desarrollan las experiencias y en las que producimos conocimiento.

Es así, una acción que busca lograr cierta justicia epistémica (Fricker, 2007) y que permite tensionar con modelos coloniales que aún persisten y que no sólo organizaron territorios y formas de trabajo, sino también identidades, subjetividades y modos legítimos de producir conocimiento.

Con este número especial de *Frontiers*, esperamos avanzar un poco más por el camino que nos trazamos con la publicación “*Voices From the South: Decolonial Perspectives in International Education*”(Rizzotti & Cruz-Feliciano, 2023), en la que convocamos a autores y autoras del Sur Global a extender sus voces y experiencias. En este caso, hacemos foco en nuestra región de América Latina para continuar acercando diversas voces y experiencias que permiten resignificar el valor positivo de su producción académica y científica, así como el reconocimiento de que lo diverso y lo distinto no son el fundamento de la

forma de habitarlo (Mato, 2015,2026). El reconocimiento y su lugar en la producción y circulación del conocimiento académico exceden los alcances de esta edición sin embargo consideramos que es necesario hacerlo en futuros trabajos.

“exotización” de una región, sino más bien una fuente de enunciación de una multiplicidad de realidades que enriquecen las experiencias de educación internacional.

2. América Latina como lugar de enunciación y práctica

Para comprender la educación internacional contemporánea, debemos situarla en el contexto de la geopolítica. La internacionalización de la educación, en especial la del nivel superior, está atravesada por motivaciones académicas, socioculturales, económicas y políticas, cuyos efectos varían según los contextos institucionales y nacionales. Como señala Antenucci (2024), estas dinámicas se inscriben en trayectorias históricas de colonialismo, competencia, cooperación, transferencia de conocimiento y formación de élites.

Las asimetrías entre el Norte y el Sur Global se expresan en los sentidos atribuidos a los destinos, en la valoración diferencial de los sistemas educativos, en la dirección de los flujos de movilidad, en el acceso a los recursos y en la autoridad concedida a determinados marcos teóricos y paradigmas conceptuales.

Además, las estrategias de mercadeo se sustentan en idearios y estereotipos que refuerzan la disparidad en la potencialidad de las experiencias, así como en la capacidad y la calidad académica de los sistemas educativos entre las regiones.

América Latina aparece construida desde la naturaleza, la experiencia, la comunidad y el desafío personal; Europa, desde la institución y la institucionalidad, el conocimiento, la excelencia y la legitimidad académica. Tomamos el contraste América Latina-Europa, a modo de ejemplificación, sin dejar de notar que este contraste trasciende ambas regiones, tal como planteamos en “Voices From The South” (Rizzotti & Cruz-Feliciano, 2023).

Es relevante señalar que en estas interpretaciones, el Norte Global se presenta como un territorio homogéneo, en el que queda invisibilizada su diversidad lingüística, cultural y social. Se desmarcan las propias lógicas coloniales impresas en su interior, y este mecanismo de homogeneización es el sustento de la idea de previsibilidad y seguridad frente a lo inesperado y lo no previsible de otras regiones.

Estas formas de mercadeo y los discursos que circulan a su alrededor no son neutrales; reproducen una geopolítica del conocimiento en la que el Norte aparece como productor de teoría y de conocimiento profundo y el Sur como proveedor de experiencias y vivencias exóticas.

Como señala Aníbal Quijano (2020, p. 203), “los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales”. Esta operación convirtió las diferencias históricas, culturales y epistémicas en supuestas diferencias naturales, legitimando la oposición entre civilización y barbarie, entre modernidad y tradición, homogeneizando la diversidad de las regiones comprendidas en el Sur Global.

Asimismo, esto no implica trazar una frontera geográfica rígida ni suponer que América Latina posee una voz única (Rizzotti & Cruz-Feliciano 2023). Las desigualdades y las posiciones de privilegio atraviesan tanto al Norte como al Sur; dentro de la región coexisten historias, lenguas, grupos sociales, instituciones y proyectos políticos diversos. Por ello, cuando decimos “desde América Latina”, se designa un lugar de enunciación plural y situado, no una esencia cultural unívoca. Designa la voluntad de reconocer cómo la localización, la historia y las relaciones de poder intervienen en la producción del conocimiento, en la conformación de nuestras sociedades y en la complejidad de estas.

En esto mismo radica la riqueza de América Latina y, por ello, creemos que focalizar en los conocimientos, experiencias y prácticas educativas de profesionales y académicos situados en la región permite incorporar otras dimensiones nacidas de la experiencia cotidiana, de la relación con comunidades locales y de condiciones institucionales específicas, que abonan a nuevas formas de conocimiento y dan legitimidad a otras formas de saber y de hacer.

No se trata de sustituir un centro por otro, sino de modificar las reglas que determinan quién puede hablar, qué se reconoce como conocimiento y bajo qué condiciones se construye el diálogo.

3. Transitar de la segregación a la integración holística

Las epistemologías del Sur ofrecen una clave para comprender este desafío. De Sousa Santos y Meneses (2014) sostienen que el colonialismo fue también una forma de dominación epistemológica: una relación desigual de saber-poder que produjo la supresión, descalificación o invisibilización de múltiples modos de conocer.

El pensamiento abismal propone la segregación de las experiencias y los conocimientos entre aquellos considerados visibles, inteligibles y válidos y aquellos relegados al otro lado de la línea. Por ello, aunque el colonialismo

político formal parezca erradicado, estas líneas abisales que estructuraron la relación colonial persisten en las formas contemporáneas de producción, validación y circulación del conocimiento, atravesando la ciencia, la universidad y los circuitos académicos de publicación (De Souza Santos, 2007, 2024).

En la educación internacional, tales líneas pueden observarse cuando las instituciones locales se consideran principalmente como proveedoras de acceso, logística o “cultura”, mientras que la autoridad académica y la definición de objetivos se sitúan en otro lugar. Esto se manifiesta con toda claridad cuando las comunidades anfitrionas son presentadas como objetos de observación o beneficiarias, pero no como productoras de conocimiento; cuando el número de movilidad del estudiantado visitante se convierte en la medida casi exclusiva del éxito y no hay un desarrollo pedagógicamente significativo de los contenidos y objetivos de estas movilizaciones; o cuando los enfoques elaborados en América Latina sólo alcanzan legitimidad después de ser traducidos - no sólo en el aspecto lingüístico- sino también en la reformulación cultural para hacerlos comprensibles y válidos por instituciones centrales, que materializan así prácticas de lo que denominamos *extractivismo cultural*.

En este sentido, el “extractivismo cultural” puede entenderse como una dinámica mediante la cual los saberes, prácticas, relaciones y experiencias de las sociedades anfitrionas se incorporan como recursos para el aprendizaje y la transformación del estudiantado internacional, sin que quienes los producen sean necesariamente reconocidos como sujetos de conocimiento y de transformación, ni participen, en condiciones de reciprocidad, en la definición de esa experiencia educativa. Nuestro análisis dialoga con autoras como Neriko Musha Doerr (2013) y Lauren Collins (2022). Doerr problematiza el lugar de los sujetos locales como *involuntary teachers* de estudiantes internacionalmente móviles, mientras que Collins desplaza la mirada hacia las comunidades anfitrionas del Sur Global y el lugar que ocupan como proveedoras de experiencias interculturales y de conocimientos locales para quienes participan de estas movilizaciones.

De esta manera se materializa la colonialidad del saber, tal como la argumentó Aníbal Quijano (2000). Asumir que los sistemas educativos y los formatos pedagógicos, por contar con menos recursos o por tener modelos organizacionales, pedagógicos y evaluativos diferentes a los considerados universales y hegemónicos, tienen menor valía y alcance transformador, constituye un acto de colonialidad e injusticia epistémica.

Por ello, entendemos que (re)pensar y (re)organizar la educación internacional requiere una revisión del campo desde la perspectiva de la

ecología de saberes (De Sousa Santos, 2007), que reconoce la pluralidad de conocimientos y sus interconexiones sin reducirlos a una única manera de validación. Al mismo tiempo, no implica relativismo ni idealización del saber local en detrimento de otros saberes; más bien, complejiza los procesos de escucha y diálogo intercultural, así como las formas de evaluar los conocimientos y los efectos que estos producen. Finalmente, el objetivo principal de la ecología de saberes es reconocer a otros interlocutores epistémicos válidos y a quienes las narrativas dominantes ubican en tiempos o en niveles de desarrollo distintos o por fuera de validaciones estandarizadas.

Desde esta perspectiva y en relación con el objetivo de alcanzar cierta justicia epistémica, resulta relevante revisar algunas prácticas en la educación internacional. Pensar en un proceso de decolonización de la educación internacional no debería limitarse a sumar autores a los *syllabus* o a incluir "casos latinoamericanos" para su análisis. Si bien nos resulta relevante cuestionarnos estos aspectos, queremos resaltar al menos otros dos que consideramos importantes abordar en esta introducción: ¿Qué aportes hacen las experiencias latinoamericanas a la conformación de una ciudadanía global, situada y orientada a la justicia social? y ¿Cómo traducir estos principios en prácticas pedagógicas significativas, políticamente conscientes, pertinentes y participativas?

Creemos que, al responder a estos interrogantes, iremos encontrando un camino para el reconocimiento de los "otros saberes" y de las formas de integrar la diversidad tanto en la formulación como en la ejecución de programas de educación internacional.

3.1. Descolonización, decolonialidad e interculturalidad crítica: diálogos con la ciudadanía global

A lo largo de esta introducción, nos situamos conceptualmente en la intersección entre las perspectivas decoloniales, las epistemologías del Sur y la interculturalidad crítica.

Esta última, entendida no sólo como un conjunto de conceptualizaciones que permiten analizar las relaciones de poder diferenciales, sino también como un proyecto político-epistemológico y ético (Walsh 2010) que profundiza en el reconocimiento de las estructuras coloniales racializadas.

Desde esta perspectiva, una educación internacional inclusiva requiere más que la coexistencia de personas diferentes o un conjunto de celebraciones culturales diversas en un mismo espacio y tiempo. Se necesita el reconocimiento positivo de pares epistémicos y la validación de saberes

diversos que permitan no solo comprender al “otro”, sino también revisar la propia posición para actuar sobre las estructuras que generan discriminación basadas en modelos universalistas e idearios coloniales.

Desde una mirada histórica, hasta avanzado el siglo XX, las relaciones coloniales se consideraban prioritariamente a partir de las formas en que una cultura y su sistema político dominaban a otra, imponiendo una estructura de poder formal a través de la cual se institucionaliza el dominio, lo que daba lugar a una relación de explotación y privilegio por parte de las sociedades colonizadoras.

En concordancia con lo anterior, el académico peruano Aníbal Quijano observó que la opresión colonial se mantenía en muchas sociedades, incluso en ausencia de una estructura de poder impuesta por potencias extranjeras. Para explicar estas dinámicas, introduce el concepto de *colonialidad*, que define como un sistema de explotación y privilegio, basado en factores socioeconómicos, en el que un determinado grupo capitaliza y reproduce las desigualdades, beneficiándose de quienes se encuentran en desventaja (Quijano, 2000).

De esta manera, sostiene que la colonialidad excede al colonialismo como forma histórica de dominación y que sus consecuencias van más allá de la continuidad o no de las administraciones coloniales. Atraviesan dimensiones materiales y subjetivas de las relaciones sociales y, por ello, se perpetúan y se naturalizan, adquiriendo parámetros normalizadores.

Asimismo, diversos autores y autoras abonan, como respuesta al modelo de la colonialidad, el concepto de decolonialidad, según el cual no se trata solamente de identificar la persistencia de las estructuras coloniales, sino de cuestionar las formas de conocimiento, clasificación y autoridad que estas han producido y de abrir espacios para otras maneras de conocer, interpretar y construir relaciones (Mignolo, 2010; Walsh, 2009; Mignolo & Walsh, 2018). Estos procesos históricos han tenido marchas y contramarchas, así como han adoptado otros formatos de hegemonía y dominación, en apariencia más sutil y menos institucionalizada.

Nosotros, al hablar de *decolonialidad* en el campo de la educación internacional, introducimos una idea definida que busca sustentar prácticas orientadas a establecer relaciones más justas y equitativas, independientemente de las estructuras formales del orden institucional en el que cada persona desarrolle su carrera profesional (Rizzotti & Cruz-Feliciano, 2023).

Entendemos que la educación internacional, tal como la conocemos, opera dentro de los límites de una economía de mercado; por lo tanto, para

emprender un proceso que permita decolonizar los estudios en el extranjero, sería necesario eliminar las estructuras de mercado que incentiven las normas y los comportamientos impuestos por las instituciones y los proveedores del Norte a sus socios del Sur. En la actualidad, esto incluye cuestiones relacionadas con la responsabilidad, las adaptaciones especiales y la seguridad, entre otras.

Para la mayoría de las instituciones del Norte, sus concepciones particulares sobre estos temas se presentan como innegociables. Esto conlleva la imposición de estas estructuras al personal y a los socios en Sur, que a menudo contrastan con las prácticas y preferencias locales. En la economía de mercado en la que operamos, *descolonizar* los estudios en el extranjero resulta hoy un objetivo inalcanzable. Por ello, nos es viable remover las estructuras *formales* que existen en virtud de la relación comercial entre las partes, pero sí podemos alterar las *normas* para que obedezcan a un orden más transversal, equitativo y justo.

Adoptar un enfoque *decolonial* es un paso factible para visibilizar las desigualdades y las relaciones desequilibradas en este campo, lo que permite comenzar a revisar las posiciones y los caminos a seguir. Establecemos esta distinción entre descolonizar los estudios en el extranjero y aplicar un enfoque decolonial para ser honestos acerca del contexto institucional en el que trabajamos y de los cambios que podemos realizar desde dentro. Como bien afirman Tuck y Yang (2012), “la decolonización conlleva la repatriación de las tierras y las vidas indígenas; no es una metáfora de otras cosas que queremos hacer para mejorar nuestras sociedades y escuelas” (p. 1).

La construcción de la alteridad que históricamente atravesó las relaciones entre Europa y América Latina —desde la “invención” de América de O’Gorman (1958) hasta la constitución del Otro como exterioridad de la modernidad europea en Dussel (1994)— muestra que el encuentro entre culturas nunca es neutral: las diferencias también se interpretan, representan y jerarquizan desde posiciones de poder. En la educación internacional, esta perspectiva permite problematizar prácticas que convierten a las sociedades receptoras y sus comunidades en objetos de observación, en fuentes de autenticidad cultural o en escenarios para el aprendizaje del visitante, reproduciendo formas de alterización incluso con propósitos de intercambio intercultural (Doerr, 2019).

Esta reflexión nos conduce al debate actual sobre la ciudadanía global, un concepto que puede reproducir imaginarios universalistas y jerarquías propias de la modernidad colonial o, si es resignificado desde una perspectiva crítica y situada, ofrecer un horizonte pedagógico para comprender las

interdependencias, asumir responsabilidades y actuar frente a las desigualdades globales.

En esto radica una mirada decolonial: podemos plantearnos como objetivo común formar ciudadanos y ciudadanas con habilidades para la ciudadanía global. Sin embargo, la diferencia estará en cómo y qué herramientas cada perspectiva considere válidas para esa ciudadanía. Desde una perspectiva funcional, orientada al sujeto-individuo, o desde una perspectiva crítica decolonial orientada al sujeto-colectivo-relacional. Ciertamente los resultados no serán los mismos.

La ciudadanía global puede contribuir a estos objetivos si se la entiende como conciencia y compromiso, no como una identidad cosmopolita despolitizada. La educación para la ciudadanía global articula dimensiones cognitivas, socioemocionales y conductuales para comprender las interdependencias, desarrollar empatía y respeto, y actuar en favor de la justicia social y ambiental. Desde el Sur, estas capacidades no deberían orientarse sólo a adaptarse con éxito a un mundo globalizado, sino también a interpretar críticamente las desigualdades y a participar en su transformación. Ser ciudadano o ciudadana global implica pensar desde el mundo y reconocer la propia ubicación en los sistemas globales de poder y de responsabilidad. (Rizzotti, 2025)

Esta lectura permite vincular la justicia social y la justicia cognitiva planteadas por Boaventura de Sousa Santos (2014) como lupas que miran hacia dentro de las desigualdades, mostrando que no son naturales, sino que poseen historia, instituciones y mecanismos de reproducción. Examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender perspectivas diversas y actuar por el bienestar común requiere reconocer la autoridad de experiencias y conocimientos sistemáticamente desvalorizados. Internacionalizar, en este sentido, es tejer relaciones de conocimiento más justas.

3.2. De la teoría a la implementación: estándares de práctica y el Modelo de las 4P

Cuando hacemos una revisión crítica, ya sea de la educación o de cualquier otro fenómeno social, corremos el riesgo de quedarnos en la mera enunciación y descripción declamatoria de las problemáticas. Creemos que estas construcciones conceptuales deben tener un correlato práctico para no perder su capacidad transformadora.

En esta edición especial de *Frontiers* sobre América Latina, invitamos a trabajar en ambas dimensiones: la presentación de modelos teóricos y, a la vez,

la de experiencias educativas concretas que, en la práctica, consolidan la relación entre teoría crítica y acción.

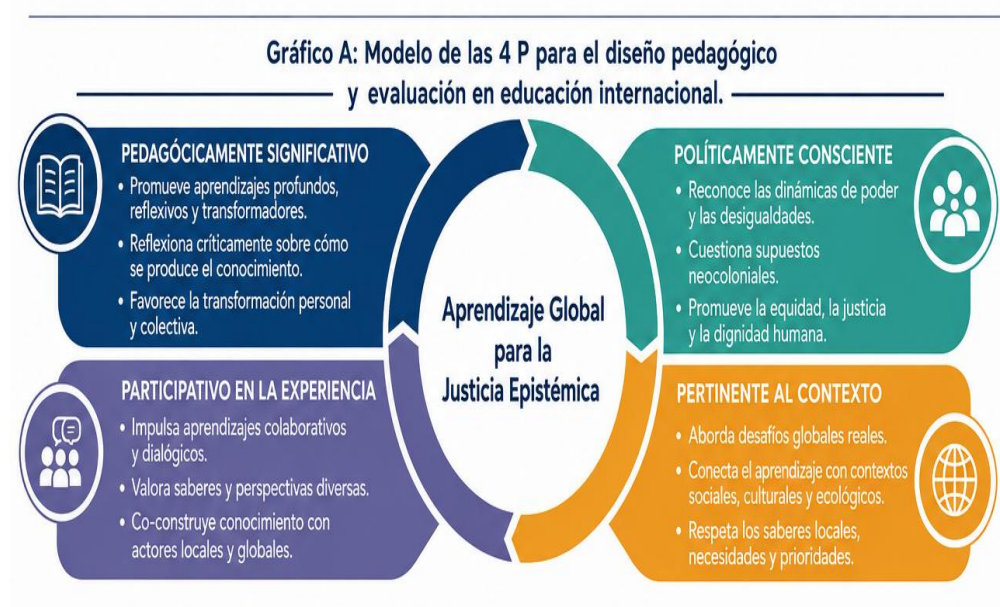
En este sentido, dialogamos con los Standards of Good Practice for Education Abroad (The Forum on Education Abroad, 2020), que constituyen una referencia para la acción al proponer criterios de calidad y de mejora continua, vinculando la misión educativa y el aprendizaje significativo con la responsabilidad institucional, la colaboración, la ética y la evaluación. Esto cobra especial relevancia cuando la educación internacional involucra a comunidades, organizaciones y actores locales, como vemos en varios artículos de esta edición.

Asimismo, y como parte del pasaje entre la reflexión crítica y las prácticas, presentamos el Modelo Pedagógico y de Evaluación de las 4P para la Educación Internacional (Rizzotti, 2026)², que surge como una herramienta situada para dialogar con los estándares profesionales desarrollados desde el Norte Global (Gráfico A). Este modelo incorpora en su diseño interrogantes surgidos de la experiencia latinoamericana y articula cuatro dimensiones interrelacionadas: *Pedagógicamente Significativo*, *Políticamente Consciente*, *Pertinente al contexto* y *Participativo en la experiencia*.

² El Modelo de las 4P es una creación de una de las editoras invitadas de este número. Su registro de derechos de autor y propiedad intelectual se encuentra actualmente en trámite ante el organismo nacional competente en materia de propiedad intelectual de la República Argentina. Su difusión y reproducción están sujetas a la autorización de la autora.

GRÁFICO (A)

MODELO DE LAS 4 P PARA EL DISEÑO PEDAGÓGICO Y LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN INTERNACIONAL



La primera dimensión interroga sobre cómo las experiencias en educación internacional se transforman en aprendizaje significativo, a la vez que son transformadoras mediante la reflexión y la mediación pedagógica.

La segunda reconoce que toda experiencia educativa, incluida la internacional, en tanto acto pedagógico, es un acto político. Paulo Freire (2003) sostiene que “no hay práctica educativa que no sea política” (pp. 42–43). Esto supone reconocer que toda propuesta educativa se construye desde determinados valores, perspectivas y formas de interpretar el mundo y que, por tanto, no es neutral y se desarrolla en contextos atravesados por historias, relaciones de poder, desigualdades, memorias y formas de agencia. Por ello debe hacerse políticamente consciente tanto de sus fundamentos como de sus consecuencias.

La pertinencia, como tercera dimensión, examina la coherencia de la propuesta con el territorio, con los sujetos involucrados y con sus propósitos formativos.

Finalmente, la participación considera las posibilidades de diversidad de voces, de agencia, de reciprocidad y de co-construcción de los distintos actores que intervienen en la experiencia.

En conjunto, estas dimensiones permiten analizar no sólo la intencionalidad y la coherencia del diseño de un programa, sino también las experiencias que generan, las relaciones que construyen y los resultados que producen. Asimismo, el Modelo se traduce en una matriz que define sus

dimensiones tanto en el marco teórico como en el modelo de desarrollo pedagógico y sirve como instrumento de análisis y evaluación.

MATRIZ (1)

EJEMPLO ABREVIADO DE APLICACIÓN EVALUATIVA DEL MODELO DE LAS 4P³

Dimensión	Pregunta orientadora	Indicador ilustrativo	Evidencia posible
Pedagógicamente Significativo	¿La experiencia transforma la participación en aprendizajes significativos y reflexivos?	Articulación entre la experiencia, la reflexión y los objetivos de aprendizaje.	Producciones reflexivas, proyectos, evaluaciones de aprendizaje.
Políticamente Consciente	¿La propuesta permite reconocer críticamente las relaciones de poder, las desigualdades y las formas de producción del conocimiento?	Incorporación de perspectivas críticas y diversas sobre el contexto y los saberes.	Contenidos, actividades de reflexión crítica, voces y fuentes incorporadas.
Pertinente al contexto	¿La propuesta responde de manera situada al contexto social, cultural e institucional en el que se desarrolla?	Coherencia entre objetivos, actividades y características/necesidades del contexto.	Diseño del programa, selección de actividades, retroalimentación de actores locales.
Participativo en la experiencia	¿Los distintos actores tienen oportunidades reales de participar, aportar saberes y construir experiencia?	Existencia de espacios de participación, diálogo y construcción conjunta.	Instancias de codiseño, participación comunitaria, evaluaciones de estudiantes y actores locales.

El diálogo entre ambos marcos no implica equiparlos ni plantear una oposición entre una perspectiva producida en el Norte y otra desarrollada en el Sur. Por el contrario, busca mostrar la posibilidad de una construcción relacional del conocimiento profesional. Los *Standards of Good Practice* proporcionan un marco consensuado para identificar condiciones de calidad, responsabilidad y mejora continua en la educación internacional visto desde el Norte Global, mientras que el Modelo de las 4P incorpora una mirada que permite interrogar cómo esos principios se materializan en contextos atravesados por desigualdades históricas, culturales, económicas y epistémicas. De esta manera, proponemos que la relación Sur–Norte deja de concebirse exclusivamente como circulación o transferencia de modelos, para

³ La matriz presenta, a modo ilustrativo, una posible operacionalización de las cuatro dimensiones. El Modelo de las 4P contempla un sistema más amplio de criterios, indicadores y evidencias para el diseño, seguimiento y evaluación de programas de educación internacional. Al momento de esta publicación el Modelo de las 4P está bajo proceso de registro de autor y la propiedad intelectual en Argentina.

pensarse como un diálogo epistemológico y una construcción compartida de prácticas.

Estas orientaciones permiten establecer un diálogo particularmente productivo con las perspectivas críticas provenientes de América Latina. Si la colonialidad no constituye únicamente una herencia histórica, sino una lógica que continúa organizando relaciones de poder, conocimiento y autoridad (Quijano, 2000), las prácticas de educación internacional requieren interrogar no sólo qué aprenden quienes participan de ellas, sino también quiénes son reconocidos como productores de conocimiento, quiénes establecen las prioridades de la experiencia y desde qué posiciones se construyen las relaciones entre visitantes y comunidades locales. En este sentido, la reciprocidad no puede reducirse a un intercambio entre actores, sino que requiere considerar las condiciones en las que dicho intercambio se produce.

Esta articulación también permite recuperar la noción de justicia epistémica desarrollada por Fricker (2007). Una experiencia internacional puede cumplir formalmente con objetivos académicos y organizativos y, sin embargo, reproducir desigualdades respecto de quién posee autoridad para interpretar una realidad, qué conocimientos se consideran legítimos o qué voces permanecen en posiciones subordinadas. Incorporar esta dimensión implica desplazar la evaluación de la experiencia exclusiva del estudiante hacia una comprensión más amplia de los efectos que los programas generan en los distintos actores involucrados.

Desde esta perspectiva, la calidad de la educación internacional no puede medirse únicamente por la satisfacción de quienes participan, el cumplimiento de los objetivos académicos o la eficiencia de la gestión. Requiere considerar también la pertinencia contextual, la reciprocidad de las relaciones, la participación de los actores locales, el reconocimiento de diferentes formas de conocimiento y la capacidad de producir aprendizajes interculturales que no conviertan la diferencia en exotización ni en consumo cultural.

El Modelo de las 4P se presenta aquí no como un marco cerrado ni como una alternativa destinada a sustituir los estándares existentes, sino como una propuesta situada y orientada a ampliar las preguntas desde las cuales se diseñan y evalúan los programas de educación internacional. Su incorporación busca ejemplificar cómo el conocimiento producido en América Latina puede entrar en conversación con marcos profesionales internacionales, aportando categorías específicas, surgidas de contextos y experiencias históricos, y contribuyendo, desde allí, a una construcción más democrática del campo.

4. Una edición plural para ampliar el campo de la educación internacional

Esta edición especial se organizó en torno a cinco ejes estrechamente vinculados: diversidad e inclusión; justicia social y equidad; movilidad virtual; geopolítica de la educación internacional; y diálogos interculturales con y desde América Latina. La pluralidad buscada en la convocatoria se expresa en diez artículos que integran esta edición. El conjunto reúne investigaciones y experiencias desarrolladas en distintos territorios de América Latina —entre ellos Argentina, Brasil, Chile, Ecuador y México— y, en varios casos, en articulación con instituciones de Estados Unidos. La diversidad territorial se complementa con la variedad de aproximaciones metodológicas que abarcan desde estudios de caso, investigaciones cualitativas e interpretativas, métodos mixtos, análisis cuantitativos, análisis de producciones estudiantiles y sistematizaciones críticas de experiencias educativas.

Un primer grupo de trabajos se centra en la discusión sobre las desigualdades, la inclusión y las condiciones de acceso a la educación internacional. Las experiencias analizadas muestran que ampliar la participación no depende únicamente de incrementar las oportunidades de movilidad, sino también de revisar quiénes pueden acceder a ellas, bajo qué condiciones y qué aprendizajes se producen durante esos encuentros. Aparecen aquí experiencias de movilidad regional de corta duración entre Chile y Argentina, propuestas híbridas desarrolladas desde Ecuador y experiencias virtuales entre México y Estados Unidos. En conjunto, permiten revisar la noción de inclusión: no solo como acceso a una experiencia internacional, sino también como posibilidad concreta de participar, aprender y construir relaciones educativas más recíprocas.

Un segundo conjunto aborda temáticas relacionadas con la geopolítica de la educación internacional y con las desigualdades en la producción, la circulación y la legitimación del conocimiento. Estos trabajos cuestionan la aparente neutralidad de los flujos internacionales de estudiantes, de conocimientos y de modelos educativos. Un análisis regional muestra la persistencia de asimetrías estructurales en la movilidad académica y la concentración de estudiantes internacionales en los países del Norte Global; otro examina cómo las representaciones geopolíticas y coloniales sobre América Latina pueden incidir en las motivaciones y en la elección de destino educativo de los estudiantes estadounidenses. Desde México, una experiencia de educación internacional de corta duración desplaza, a su vez, la autoridad sobre el diseño curricular y la interpretación de la experiencia hacia la institución anfitriona y los actores locales.

La territorialidad, lo comunitario y los diálogos interculturales constituyen otro núcleo importante. Los artículos incluidos en este grupo permiten observar la interculturalidad no como un simple contacto entre personas provenientes de culturas diferentes, sino como una experiencia que requiere mediación pedagógica, reflexividad y el reconocimiento de distintos modos de producir conocimiento. Una investigación realizada en Brasil explora, en la escritura de estudiantes de intercambio, desplazamientos afectivos, culturales e identitarios e invita a pensar el aprendizaje de lenguas más allá de la mera adquisición de competencias lingüísticas. En Ecuador, el cuerpo-territorio se convierte en una práctica pedagógica y en una forma de producir conocimiento situado y colectivo junto con comunidades andinas y amazónicas. En México, el encuentro con personas migrantes, educadores indígenas y actores comunitarios muestra, desde otra perspectiva, las posibilidades y tensiones que surgen cuando la experiencia internacional busca desplazar la autoridad interpretativa y reconocer a los actores locales como productores de conocimiento.

La movilidad virtual y las formas híbridas de internacionalización atraviesan también varios de los artículos y permiten observar tanto sus posibilidades democratizadoras como sus límites. Las experiencias de COIL entre México y Estados Unidos muestran que los entornos digitales pueden favorecer el intercambio interdisciplinario, bilingüe e intercultural y abrir oportunidades a estudiantes que difícilmente accederían a la movilidad física. Al mismo tiempo, los estudios muestran que la virtualidad no elimina automáticamente las desigualdades: las diferencias de acceso tecnológico, las jerarquías lingüísticas y las relaciones de poder también pueden reproducirse en el espacio virtual. Una mirada regional sobre las universidades latinoamericanas desplaza el análisis a otra escala y muestra el peso de las capacidades de gestión, la infraestructura y los marcos institucionales para que la movilidad virtual se sostenga más allá de experiencias aisladas. Estos artículos permiten pensar la innovación tecnológica no como un fin en sí mismo, sino en relación con las condiciones pedagógicas, institucionales y políticas que le dan sentido.

El conjunto de los artículos está atravesado por preocupaciones en relación con las desigualdades en el acceso y los flujos de movilidad; la persistencia de jerarquías epistémicas y lingüísticas; la necesidad de reconocer a las comunidades e instituciones anfitrionas como actores y productores de conocimiento; el papel de la mediación pedagógica en la transformación de la experiencia en aprendizaje; y la búsqueda de modalidades de internacionalización más recíprocas, contextualizadas y sostenibles. Asimismo, se proponen resoluciones alejadas de los modelos estandarizados.

Nos propusimos más que ofrecer respuestas unívocas y cerradas: mostrar que la heterogeneidad de América Latina es una de sus fortalezas y, por ello, la edición no pretende establecer un modelo regional único ni convertir experiencias particulares en recetas universales.

Por el contrario, buscamos hacer visibles los conocimientos situados, favorecer comparaciones cuidadosas y construir un diálogo en el que las contribuciones de la región participen en igualdad de condiciones en la elaboración de agendas globales. Su apuesta plurilingüe forma parte de ese objetivo: ampliar las posibilidades de circulación sin borrar las lenguas de producción ni las marcas contextuales de los textos.

Creemos que es necesario construir una agenda más amplia y diversa que requiere fortalecer los diálogos Sur–Sur y (re) construir relaciones Sur–Norte menos asimétricas. También exige examinar críticamente las desigualdades internas de la región y evitar que la apelación a “lo latinoamericano” silencie las diferencias nacionales, raciales, étnicas, lingüísticas, de género, de clase, de discapacidad, de ciudadanía o de posición institucional.

Quedan abiertas preguntas fundamentales: ¿Cómo evaluar de manera situada los efectos de la educación internacional en todas las personas y comunidades implicadas? ¿Cómo reconocer y redistribuir el trabajo local que sustenta los programas? ¿Qué dispositivos pedagógicos favorecen una reflexión crítica que se traduzca en acción? ¿Cómo construir políticas de publicación y traducción que no conviertan al inglés en una condición de existencia académica? ¿Qué formas de cooperación pueden sostenerse sin reproducir la dependencia?

En este sentido, los estándares profesionales y las perspectivas críticas pueden operar de manera complementaria: los primeros contribuyen a establecer condiciones institucionales para una práctica responsable; las segundas permiten interrogar continuamente las relaciones de poder que atraviesan dicha práctica.

Una educación internacional más inclusiva y diversa será posible en la medida en que combine rigor pedagógico, conciencia política, pertinencia contextual y participación sustantiva. Desde América Latina, las experiencias reunidas aquí muestran que internacionalizar puede significar algo más que moverse entre fronteras: puede ser una práctica de diálogo entre saberes, de responsabilidad colectiva y de transformación orientada a la justicia social y epistémica.

Bibliografía

- Antenucci, D. (2024). *Geopolítica y educación internacional desde la perspectiva histórico-política* [Material de clase, Clase 4, Seminario A: Geopolítica de la Educación Internacional]. Diploma Superior en Educación Internacional y Gestión Intercultural, Programa de Educación Internacional, FLACSO Argentina & Fundación LINED.
- Collins, L. (2022). Leveraging foreign higher education institutional affiliation to support preservation of local knowledge and fight displacement in Thailand. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 34(3), 123–140.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Council of Europe.
- de Sousa Santos, B. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Review (Fernand Braudel Center)*, 30(1), 45–89.
- de Sousa Santos, B. (2024). The epistemologies of the South and the future of the university. *Journal of Philosophy of Education*, 58(2–3), 166–188.
<https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad038>
- de Sousa Santos, B., & Meneses, M. P. (Eds.). (2014). *Epistemologías del Sur*. Ediciones Akal.
- Doerr, N. M. (2013). Do ‘global citizens’ need the parochial cultural other? Discourse of immersion in study abroad and learning-by-doing. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(2), 224–243.
- Dussel, E. (1994). *1492: El encubrimiento del otro: Hacia el origen del mito de la modernidad*. Editorial Abya-Yala.
- Fischman, F. (2018). “Diálogos interculturales” en la educación superior internacional: Estudiantes estadounidenses de intercambio en Buenos Aires. In K. Felitti & A. Rizzotti (Eds.), *Enseñar y aprender en contextos interculturales: Saberes, herramientas y experiencias de educación internacional* (pp. 151–173). Miño y Dávila.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Mato, D. (Ed.). (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: Contextos y experiencias*. EDUNTREF.
- Mato, D. (2016). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: Del “diálogo de saberes” a la construcción de “modalidades sostenibles de colaboración intercultural”. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(2), 71–94.
- Medina, A. L., & Spenader, A. J. (2024). Introduction to special issue on intercultural development in teacher education: Sustaining momentum for study abroad and virtual exchange innovation. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 36(2), I–XIX. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v36i2.1028>
- Mignolo, W. D. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- O’Gorman, E. (1958). *La invención de América: El universalismo de la cultura de Occidente*. Fondo de Cultura Económica.
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *TESOL Quarterly*, 47(3), 600–614.
- Piccardo, E. (2019). “We are all (potential) plurilinguals”: Plurilingualism as an overarching, holistic concept. *OLBI Journal*, 10, 183–204.
<https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3825>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). CLACSO.
- Rizzotti, A. (2025, October 11). *La relevancia de las competencias globales en el mundo actual* [Opening keynote]. Simposio de Educación Global 2025, San Luis, Argentina.

- Rizzotti, A. (2026, March). *Global citizenship, epistemic justice, and the 4P Model* [Conference presentation]. Woolf Symposium, Nashville, TN, United States.
- Rizzotti, A., & Cruz-Feliciano, H. M. (Eds.). (2023). *Voices from the South: Decolonial perspectives in international education*. The Forum on Education Abroad.
- The Forum on Education Abroad. (2020). *Standards of good practice for education abroad* (6th ed.).
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1–40.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar & Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Biografía de los editores invitados

Andrea Rizzotti: Mi trayectoria en este campo comenzó en 1994, cuando me incorporé a un programa de estudios en el extranjero como asistente de vida estudiantil. Soy socióloga, internacionalista e interculturalista, con más de 30 años de experiencia en educación internacional. Coordiné el Programa de Educación Internacional de FLACSO Argentina y me desempeñé como educadora, investigadora, consultora y diseñadora de programas innovadores. Soy miembro activo de The Forum on Education Abroad y formo parte del Comité Editorial de *Frontiers*. Desarrollé el Modelo de las 4P, que integra las dimensiones pedagógicamente significativa, políticamente consciente, pertinente al contexto y participativa en la experiencia en la educación internacional.

Héctor Cruz Feliciano: Mi primer acercamiento a la educación internacional ocurrió como voluntario del Cuerpo de Paz en Guatemala, donde descubrí el poder transformador del aprendizaje intercultural. Durante más de dos décadas he trabajado en los campos del desarrollo comunitario, la educación superior y los programas académicos internacionales. Como director de Programas para América Latina en CET Academic Programs y profesor de la Universidad de Puerto Rico, diseñé experiencias de aprendizaje transformadoras que fomentan la reflexión crítica, la comprensión intercultural, la justicia social y un compromiso más profundo con América Latina y sus diversas sociedades.