

DOROTHY KELLY

**UNIVERSIDADES SIN FRONTERAS:
EL PODER TRANSFORMADOR DE
UNA INTERNACIONALIZACIÓN
TRANSVERSAL INTENCIONADA**



DISCURSO DE APERTURA
UNIVERSIDAD DE GRANADA
CURSO ACADÉMICO 2024-2025

UNIVERSIDADES SIN FRONTERAS:
EL PODER TRANSFORMADOR DE
UNA INTERNACIONALIZACIÓN
TRANSVERSAL INTENCIONADA

DOROTHY KELLY
CATEDRÁTICA DE TRADUCCIÓN
DEPARTAMENTO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

**UNIVERSIDADES SIN FRONTERAS:
EL PODER TRANSFORMADOR DE
UNA INTERNACIONALIZACIÓN
TRANSVERSAL INTENCIONADA**

DISCURSO DE APERTURA
UNIVERSIDAD DE GRANADA
CURSO ACADÉMICO 2024-2025

© DOROTHY KELLY
© UNIVERSIDAD DE GRANADA
CATEDRÁTICA DE TRADUCCIÓN.
DEPARTAMENTO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN.
LECCIÓN INAUGURAL. APERTURA CURSO ACADÉMICO 2024-2025.
Edita: Secretaría General de la Universidad de Granada.
Imprime: Gráficas La Madraza.
Depósito Legal: GR./1217-2024

Printed in Spain

Impreso en España

ÍNDICE

I. Palabras introductorias.....	9
II. Concepto de internacionalización – de la movilidad sin más a la internacionalización transversal	14
III. Un salto cualitativo – la iniciativa de Universidades Europeas.....	24
IV Palabras de conclusión.....	30

Rector Magnífico

Autoridades

*Compañeras y compañeros del claustro
de la Universidad de Granada*

Amigas, amigos, querida familia

Palabras introductorias

Deseo comenzar esta intervención expresando mi profundo agradecimiento a nuestro Rector, el profesor Pedro Mercado, por haberme concedido el inmenso honor de pronunciar esta lección inaugural del curso académico 2024-25 ante todas y todos Ustedes. Un inmenso honor que supone también y sobre todo una enorme responsabilidad, de la que espero estar a la altura.

Es un honor que jamás hubiera sospechado que pudiera alcanzar cuando inicié mi docencia en esta Universidad hace 43 años, al recibir la oferta de un puesto de trabajo en la entonces Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes, la EUTI, oferta que en un principio era para un solo año, en un contexto histórico y normativo muy diferente de nuestra Universidad. Yo era una muy joven egresada de los estudios de Traducción e Interpretación en la Universidad de Heriot-Watt (Edimburgo), nacida en Irlanda del Norte,

cuya familia se trasladó a Escocia cuando yo tenía 13 años, y que venía de mi primer contrato profesional en Ginebra (Suiza). Sí, me perseguía la sombra de Calvino y de su discípulo Knox... Así, la llegada a la España de 1981, en la tardo-transición democrática, a los pocos meses del fracaso del intento de golpe de estado del 23F, una España optimista, esperanzada ante los profundos cambios que habían de ir negociándose y consolidándose, fue para mí un cambio brusco de entorno, de influencias, un rico aprendizaje intercultural en toda regla. Un cambio ilusionante en un momento histórico ilusionante que seguramente influyó en mi (no) decisión de permanecer en esta Universidad que yo reivindicó desde hace años como mi casa; y eso a pesar del complejo sentido de la identidad de las personas migrantes que tenemos siempre el corazón en varios lugares a la vez, o a pesar de lo que cuesta dejar de ser vista aún hoy por muchos como forastera.

Al encargarme el Rector esta lección inaugural, y con cierto apremio de tiempo, la primera duda inevitable fue la elección del tema. Tras consultar con personas que han significado mucho en mi carrera académica, la conclusión compartida fue que lo más apropiado era centrarme en el tema que ha constituido el hilo conductor de mi vida universitaria desde sus inicios como estudiante: la internacionalización. Y hacerlo desde una perspectiva inductiva, partiendo de mi experiencia personal y la de mi centro como caso de estudio para llegar a consideraciones generales.

Permítanme un breve inciso en este punto para comentar que otra decisión que tomé en esos días fue la de

introducir una pequeña innovación, sin ánimo alguno de obligar a las y los compañeros que me sucedan en años futuros en esta responsabilidad, de ofrecer el texto escrito en versión bilingüe. El enfoque internacional obliga.

Era inevitable por muchos motivos que mi carrera académica y profesional se centrara en cuestiones de internacionalidad. Por mi periplo personal, que incluye ya como estudiante lo que hoy se llamarían dos movilizaciones internacionales de estudios (en Ginebra y en Oviedo, universidades que son, junto con las de Heriot-Watt y de Granada, mis cuatro *alma mater*); otra movilidad internacional de prácticas (en el Ministerio de Asuntos Exteriores de Dublín), o la movilidad vertical que supone haber realizado mis estudios de doctorado en esta Universidad; por mi disciplina académica que se dedica precisamente al estudio de las relaciones interculturales, interlingüísticas e intertextuales, más allá de las meras palabras; por mi investigación centrada en la formación de profesionales de la comunicación intercultural, la direccionalidad de la traducción, y la interculturalidad; por mi profunda convicción europeísta...

Y eso que el camino no fue siempre sencillo. Un solo dato a modo de ejemplo: la rigidez de la normativa nacional hizo que tardara 14 años en conseguir la homologación de mi título de licenciatura escocés, un tiempo que se ha reducido posteriormente con la algo particular implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en España, aunque no tanto como sería deseable o como resultaría de la aplicación efectiva de los acuerdos interministeriales del EEES.

Esa carrera internacional, como decía, se inicia en mi disciplina, la traducción, y después en mi centro, que tengo el honor de representar hoy en este acto. Si la hoy Facultad de Traducción e Interpretación lidera los ránquines de calidad con su oferta de estudios a nivel nacional y goza de un gran prestigio europeo e internacional, es fruto sin lugar a duda en gran medida de una estrategia internacional audaz en la que fue pionera dentro de nuestra Universidad, una Universidad a su vez pionera y líder a nivel nacional.

La EUTI recién creada de finales de la década de los setenta y principios de la de los ochenta del siglo pasado, ante la falta de profesorado local suficiente con conocimientos de la materia, aplicó una estrategia de atracción de talento de profesorado joven europeo; mediante acuerdos bilaterales algo informales, introdujo en su oferta académica la posibilidad de movilidades, sobre todo con el Reino Unido, bastante antes de la invención del primer programa Erasmus, lo que facilitó su incorporación —y la de la Universidad de Granada— al programa cuando se creó en 1987, como ilustra el dato de las movilidades salientes de ese primer año. De los 95 estudiantes que participaron en el primer año de programa (1987-88) en España, 41 procedían de la Universidad de Granada, todos ellos de la EUTI salvo uno, el hoy catedrático de Geodinámica, Juan Ignacio Soto. La Escuela ofrecía la posibilidad de prácticas internacionales en las instituciones europeas en los años precedentes a la entrada de España en la entonces Comunidad Económica Europea, antes de la implantación generalizada de prácticas curri-

culares y mucho antes de la implantación de las prácticas internacionales como modalidad de movilidad. Fue el primer centro de la UGR en implantar un programa conjunto internacional de Grado ya en el año 1989 (un programa conducente a título múltiple que aún existe hoy, 35 años después). Posee los dos sellos de calidad internacionales más reconocidos en nuestra disciplina: la pertenencia a la selecta CIUTI (Conferencia Internacional de Institutos Universitarios de Traducción e Interpretación), y el sello de la red EMT del Máster Europeo de Traducción, concedido por la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea, en ambos casos también redes multilaterales de colaboración. El centro ha gestionado dos programas de doctorado con Mención de Calidad, uno de ellos conjunto internacional. La Facultad cumple con creces el objetivo del EEES de que un 20% de las personas graduadas (no del estudiantado total como a veces se cree equivocadamente) hayan tenido una experiencia internacional significativa, al superar el 70% desde el año 2011, primer año en el que se recoge el dato en la UGR. Finalmente, por la propia esencia de la disciplina, es un centro de clara vocación multilingüe al impartir docencia en y de una veintena de lenguas, el único en España en tener una oferta tan amplia.

Partiendo pues de la rica experiencia internacional de este centro pionero, pasemos a trazar unas ideas generales sobre el concepto de internacionalización en la Universidad y su importancia en las estrategias de desarrollo institucional que he intentado formular en el título de esta lección.

Concepto de internacionalización – de la movilidad sin más a la internacionalización transversal

La internacionalización de las universidades en el cumplimiento de sus diversas misiones está generalmente considerada en la bibliografía como un potente motor de la mejora de la calidad de la oferta académica, de la generación de conocimiento para abordar los grandes retos de una sociedad cada vez más interconectada e interdependiente, de la educación de una ciudadanía global, y de la responsabilidad social de las universidades en su contribución a la mejora de nuestra sociedad local, nacional, regional o mundial (por ejemplo Leask 2015, Marinoni & Pino Cardona 2024). Hoy se conceptualiza como proceso complejo, diverso, multifacético, pero tradicionalmente se le ha asociado esencialmente a tan solo tres elementos: la movilidad temporal, la captación de talento y la docencia en lengua inglesa. Esta interpretación reduccionista se ha trasladado desafortunadamente a los indicadores utilizados en muchos ránquines a nivel nacional e internacional, dando pie a conclusiones sesgadas, cuando no francamente erróneas, sobre la internacionalidad de las universidades en general, y las españolas en particular.

Empecemos nuestro análisis por la movilidad. Para casi todo el mundo, la movilidad es la de estudios para un semestre o un curso académico completo, coloquialmente el *erasmus*; pero existen numerosos tipos de movilidad universitaria. Una primera clasificación diferencia entre *la temporal de créditos*, popularizada por el programa Erasmus y denominada a veces *movilidad horizontal*, y la de

titulación completa o *movilidad vertical*, que consiste en la realización de un ciclo completo en otro país para obtener un título. En Europa predomina la primera, sin lugar a duda debido al enorme impacto del programa Erasmus, mientras en los sistemas anglosajones (o anglo-celtas en la terminología de Biggs y Tang (1999) que prefiero por razones obvias) y por ende en los ránkines, predomina la segunda.

La movilidad también se clasifica de otras muchas maneras. Por actividad: de estudios, de prácticas, docente, de formación, de investigación, de capacitación lingüística...; por nivel de estructuración: programas conjuntos altamente estructurados, ventanas de movilidad incrustadas en los planes de estudios, movilidad libre...; por duración: cursos de verano, estancias formativas breves, programas intensivos, semestres, cursos o ciclos completos; por la existencia o no de reciprocidad: intercambio, o *study abroad*, especialmente frecuente en Estados Unidos, en forma de programas llamados “isla”, poco integrados en la realidad de la institución de acogida; por colectivo: estudiantado, profesorado, personal investigador, personal técnico, de gestión, de administración o de servicios; por la modalidad: física, on-line, híbrida, combinada o mixta.

Estas relativamente nuevas modalidades de movilidad híbrida o virtual surgen junto con otras tendencias que se vienen identificando y demandando por parte del estudiantado a lo largo de los últimos años: movilidades físicas más cortas que el semestre habitual en la movilidad de estudios, para permitir la conciliación personal o familiar; movilidades, ya sean físicas o virtuales, más directamente relacio-

nadas con la práctica profesional, prácticas internacionales en empresa, en administraciones públicas o en el tercer sector; movilidades físicas o virtuales relacionadas con el voluntariado y la cooperación al desarrollo (aprendizaje de servicio internacional); movilidades físicas, combinadas o virtuales que busquen sinergias entre la docencia y la investigación (un tema clave en la agenda europea de política universitaria actual) tales como estancias breves en laboratorios, grupos o proyectos de investigación; movilidades grupales... todas estas nuevas modalidades amplían el abanico de la oferta, flexibilizan los formatos, y abren la puerta a una aplicación adecuada de las tecnologías de la información y la comunicación a la movilidad y a la internacionalización.

No quiero cerrar esta relación de tipos de movilidad sin recordar también la movilidad obligada de las personas refugiadas que ven interrumpidas sus vidas, profesiones y estudios por conflictos armados o represiones de diferente naturaleza y a cuyo favor viene trabajando el Consejo de Europa, por ejemplo a través del pasaporte europeo de cualificaciones para personas refugiadas, para facilitar su inserción en las universidades de países europeos.

Pero no se trata de hacer movilidad por hacer movilidad. La movilidad es un medio, no un fin en sí misma. Su impacto en la calidad del servicio universitario a la sociedad se suele analizar en cuatro niveles. El primero es el personal, confirmado en numerosas investigaciones y estudios de impacto. Según estos estudios (ver por ejemplo Brandenburg, Taboadela & Vancea 2015, o Comisión

Europea 2019), la movilidad proporciona una experiencia profundamente transformadora en lo académico y lo personal, facilitando el aprendizaje de lenguas extranjeras, el conocimiento de otras culturas, la experiencia de otras perspectivas académicas, la apertura de nuevas puertas profesionales y el desarrollo de la autonomía y la iniciativa personales. Todo ello aumenta las oportunidades de inserción laboral, pero sobre todo educa y forma ciudadanos y ciudadanas globales con apertura de mente, adaptabilidad, capacidad para comprender y respetar la alteridad, al otro, desde una mejor comprensión de la propia cultura.

Pero el segundo nivel de impacto, donde la apertura internacional ha provocado sin duda la transformación más profunda y positiva, ha sido en las propias instituciones de educación superior. Un buen ejemplo de este impacto institucional es cómo los ya más de trece millones de personas móviles desde el establecimiento del programa Erasmus en 1987 (Comisión Europea s.f.) han cambiado de manera radical los campus y las aulas de sus universidades de acogida, por toda Europa y más allá, convirtiéndolos en espacios de aprendizaje multilingües, multinacionales, multiculturales, de intercambio para toda la comunidad universitaria, y no solo el necesariamente minoritario grupo de personas móviles.

El impacto es también sistémico, de allí el gran interés de las autoridades educativas en la mayoría de los países, entre ellos España, por diseñar estrategias nacionales de fomento de la internacionalización. Sin ir más lejos, el programa Erasmus ha transformado profundamente el siste-

ma de educación superior europeo: el sistema europeo de transferencia de créditos, más conocido como ECTS, nace en el seno de ese programa como sistema de medida o moneda común para asegurar el pleno reconocimiento de los estudios realizados durante las estancias en el extranjero. El programa es también el origen del Proceso de Bolonia y del Espacio Europeo de Educación Superior, inspirado en los principios de la movilidad, la transparencia y el reconocimiento mutuo.

En cuanto al cuarto nivel de impacto, el del impacto social, más allá del puro valor económico de un sector que mueve millones de dólares anuales, el principal valor añadido para la sociedad es sin duda la formación de capital humano (Carrera, Muñoz y Bonete 2007), de ciudadanía crítica, activa, con competencias internacionales e interculturales para nuestra compleja sociedad global. Por otra parte, el impacto intangible reputacional es enorme, siendo el estudiantado y personal retornados de programas de movilidad grandes embajadores de sus respectivos destinos, lo que a su vez promueve la atracción de talento, en un círculo virtuoso. Algo que han entendido muy bien algunos países europeos al invertir fuertemente en la movilidad universitaria entrante con grandes programas de becas.

La movilidad es pues, sin duda, origen y parte importante de la internacionalización. Pero hace ya tiempo que, aún reconociendo el valor añadido que aporta y su impacto en diferentes niveles, se le critica por atender tan solo una minoría de la comunidad universitaria y por lo tanto por ser elitista. Recordemos que el objetivo del 20% de gra-

duados con experiencia internacional significativa no se ha cumplido desde que se fijó hace ya una veintena de años en muchas universidades y países de Europa. Autores como Jane Knight (2004), Betty Leask (2015), Fiona Hunter, Eva Egron-Polak, Laura Howard & Hans de Wit (2015), John Hudzik (2015), Jos Beelen (2018), o Jeanine Gregersen-Hermans & Karen M. Lauridsen (2021), por nombrar tan solo algunos, han preconizado desde finales de los años 1990s un enfoque más inclusivo, más comprensivo de la internacionalización, trasladando el foco desde las relaciones internacionales hacia una visión más integral y transversal.

En este cambio de paradigma, se ha acuñado una serie de términos y conceptos con sus matices: *internacionalización en casa*, *internacionalización del currículo*, *internacionalización del campus*, o *internacionalización comprehensiva o transversal*. Estos diferentes enfoques se pueden resumir globalmente en la ya canónica definición de la internacionalización de De Wit, Egron-Polak, Howard y Hunter:

“El proceso intencionado de integración de la dimensión internacional, intercultural y global en el propósito, las funciones (docencia, investigación y servicio) y la provisión de la educación postsecundaria, con el fin de mejorar la calidad de la educación y la investigación para todo el estudiantado y todo el personal, y de hacer una contribución significativa a la sociedad.” (De Wit, Egron-Polak, Howard y Hunter, 2015: 29).

En este debate conceptual, hay quien contrapone *internacionalización en el extranjero*, sobre todo la movilidad física, y la *internacionalización en casa*. Sin embargo, y en línea con los planteamientos de Guy Haug (2010), especialista en educación internacional y el EEES, a mi modo de ver, ambos instrumentos son compatibles, complementarios, y de hecho la movilidad puede constituir una herramienta al servicio de la internacionalización en casa. El giro hacia la internacionalización del currículo, o en casa, es un giro necesario si hemos de atender al casi 80% del estudiantado y el gran porcentaje del personal que no participa en programas de movilidad, por una diversidad de motivos (económicos, lingüísticos, personales, familiares, por falta de oferta...). Pero lo que sí es obvio es que para que se pueda internacionalizar el currículo y el campus, es necesario —o al menos altamente recomendable— un determinado grado de internacionalidad e interculturalidad de la comunidad universitaria, lo que se ve facilitado siempre por la movilidad física. Se trata pues de perseguir un aprovechamiento sistemático institucional de esa movilidad; de dejar de considerarla como una actividad o un privilegio individual, para entenderla como un bien común a compartir con toda la comunidad. Mientras el impacto de la movilidad saliente puede considerarse al menos inicialmente individual y personal, el de la movilidad entrante es institucional, como también puede serlo la experiencia de las personas retornadas de programas de movilidad saliente si se consigue explotar sistemáticamente. Pero para que se aproveche la enorme oportunidad que nos brinda la mo-

vilidad entrante tanto de estudiantado como de profesorado o de personal técnico, es necesario implantar una estrategia explícita que vaya más allá de contabilizar y registrar las personas que llegan, para buscar formas de asegurar y visibilizar su aportación a la actividad docente e investigadora local.

Así, la internacionalización en casa contempla, en el caso de la docencia, la inclusión de enfoques internacionales tanto en los contenidos (estudios de caso, enfoques comparativos, bibliografía internacional...) como en las metodologías docentes. Requiere el desarrollo de metodologías docentes basadas en el aprovechamiento explícito e intencionado de grupos multinacionales, multilingües y multiculturales de estudiantes; la programación significativa de la docencia del profesorado acogido en movilidad; el uso en situación auténtica de diversas lenguas en la clase, por nombrar tan solo algunas herramientas. Un ejemplo interesante es el aprendizaje internacional on-line colaborativo (*Collaborative On-Line International Learning* o COIL por sus siglas en inglés), diseñado por la State University of New York (SUNY). Este enfoque metodológico implica necesariamente el diseño colaborativo de una oferta académica específica por profesorado de al menos dos instituciones en al menos dos países, la participación de equipos docentes mixtos así como de estudiantado mixto, y el aprovechamiento de una multitud de formatos de aprendizaje activo, especialmente en grupos multiculturales. Para completar la experiencia, se puede complementar con una estancia física breve.

Por encima de todo, la internacionalización del currículo requiere una conciencia expresa de los beneficios que perseguimos y que hemos de procurar incluir explícitamente entre los resultados de aprendizaje de nuestras titulaciones. De Wit et al. (2015) señalan cómo el aula y el laboratorio se convierten así en instancias a menor escala del mundo globalizado, interconectado e interdependiente para el que tenemos el cometido de preparar a nuestro estudiantado.

La internacionalización es pues un proceso multifacético, multinivel y multi-actor que debe permear todas las misiones y actividades de nuestras universidades y de nuestro sistema, a la vez que un proceso diverso, en el que cada universidad en el uso de su autonomía debe diseñar su propio acercamiento, optar por sus propias prioridades en función de su estrategia general como institución, de su entorno local y sus necesidades, de sus fortalezas y de su trayectoria previa. Es un proceso complejo en el que es un enorme reto pasar de la teoría y de las intenciones a la práctica y a los resultados visibles.

En años recientes, el contexto político mundial se ha tornado menos favorable para los procesos de internacionalización universitaria, con el auge de nacionalismos excluyentes, en Europa el Brexit o el caso húngaro, movimientos de cuestionamiento de la democracia, de cuestionamiento de la ciencia, la crisis climática, la pandemia de Covid-19, o los numerosos conflictos armados en todo el mundo, en Ucrania, en Gaza, y en tantos lugares que demasiado a menudo olvidamos. Por otra parte, la revolu-

ción tecnológica y el avance de la inteligencia artificial nos enfrentan a nuevos retos para adaptarnos a ellas, a la vez que nos brindan nuevas oportunidades para el intercambio y la comunicación internacionales.

Esta compleja confluencia de factores ha provocado necesariamente un profundo debate sobre el significado de la internacionalización, sobre cómo se materializa, sobre su impacto positivo en las personas, las instituciones, los sistemas y las sociedades, pero también sobre los riesgos que puede entrañar para la seguridad de las personas, sobre los riesgos de seguridad provocados por compartir conocimiento (un tema clave en la actualidad para la política de investigación a nivel europeo e internacional), o los riesgos que puede generar para la sostenibilidad del planeta. El debate, a menudo poco matizado, ha cuestionado tradicionales premisas, tales como la pertinencia de un crecimiento ilimitado de la movilidad o de la captación de estudiantado internacional, alimentado en este último caso por situaciones como las existentes en Países Bajos, donde las universidades y especialmente sus entornos socioeconómicos se han visto saturados por una afluencia masiva de un estudiantado al que no pueden atender en servicios tan básicos como la vivienda. También el papel de la lengua inglesa largamente aceptado en muchos lugares del mundo, entre ellos España (véase la estrategia de internacionalización para las universidades españolas, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2015), como instrumento imprescindible para la internacionalización se ha visto cuestionado cada vez más en diferentes entornos regionales y naciona-

les, donde se han fortalecido los movimientos en defensa de las lenguas locales, o de otras lenguas regionales como lenguas de ciencia y comunicación internacional. Un debate al que la lengua española como lengua global no es ajena, y que debe dar pie a un análisis cuidadoso en el diseño de las políticas lingüísticas institucionales.

Un salto cualitativo – la iniciativa de Universidades Europeas

En este contexto algo incierto, en 2017 nace una nueva iniciativa de enorme potencial para la mejora y transformación de nuestras universidades, partiendo de una evolución de la cooperación multilateral y de la movilidad: la Iniciativa de Universidades Europeas. Esta iniciativa nace como nueva reivindicación del proyecto europeo, en una breve referencia, dicen algunos de los presentes que de solo unos segundos, en un discurso del presidente de la República Francesa, Emmanuel Macron, en la Sorbona en 2017. El mandatario francés propuso la creación de “universidades europeas, una red de universidades de todo el continente con titulaciones en las que todo el estudiantado estudia en el extranjero y sigue clases en al menos dos lenguas. Estas universidades europeas también serían impulsoras de la innovación docente y la búsqueda de la excelencia. Deberíamos fijarnos el objetivo de crear al menos veinte de estas universidades para el año 2024. Pero, deberíamos empezar por crear las primeras ya, para el próximo curso académico, con verdaderos semestres europeos y verdaderos diplomas europeos” (Macron 2017).

Sí, a muchos nos sonó a reivindicación del espíritu original del programa Erasmus.

Esta idea de Macron fue recogida por la Comisión Europea en noviembre de 2017 en su “Contribución [...] a la reunión de dirigentes en Gotemburgo el 17 de noviembre de 2017. Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura”. Posteriormente el compromiso de llevarla a la práctica quedó reflejado en las Conclusiones del Consejo Europeo de 14 de diciembre de 2017, por el que los dirigentes de los Estados Miembro consolidaron su voluntad de ir más allá en la cooperación en materia de educación y cultura, y más concretamente de “reforzar en toda la Unión Europea las asociaciones estratégicas entre instituciones de enseñanza superior y promover la constitución, de aquí a 2024, de una veintena de ‘Universidades Europeas’, que serían redes de universidades de toda la UE creadas desde abajo, lo cual permitirá a los estudiantes graduarse combinando periodos de estudio en varios países de la UE y contribuirá a la competitividad internacional de las universidades europeas” (Consejo Europeo 2017). Todo ello en tiempo récord para las instituciones europeas.

Se trata de una iniciativa que constituye un salto cualitativo en la internacionalización de las universidades de Europa, solo comparable en la historia reciente del sistema universitario europeo al establecimiento del programa Erasmus en 1987 o la Declaración de Bolonia en 1999, en cuanto a su potencial transformador. Esta es seguramente una de las razones del enorme éxito que ha tenido

la iniciativa en su corta vida. Éxito que se materializa por un lado en la adhesión masiva del sector universitario. Así, hoy día participan de la iniciativa 560 universidades de 35 países: todos los Estados miembro de la EU, más Albania, Bosnia-Herzegovina, Islandia, Macedonia del Norte, Montenegro, Noruega, Serbia y Turquía, en un total de 64 alianzas, superando ampliamente el objetivo inicial de 20. El éxito se materializa por otro lado en la incipiente flexibilización y transformación de los marcos normativos en los países participantes. Sirva de ejemplo el hecho de que España, cuyos sucesivos ministerios han prestado fuerte apoyo a la iniciativa desde sus inicios, haya modificado su normativa sobre titulaciones universitarias (Real Decreto 822/2021) para, en primer lugar, permitir el uso del llamado procedimiento europeo para la verificación de títulos conjuntos internacionales, permitiendo una evaluación única por parte de una sola agencia registrada en EQAR y evitando así la necesidad de duplicar procedimientos o de responder a criterios divergentes para una misma titulación; o en segundo lugar, permitir una duración diferente (de 180 créditos), más acorde con la práctica mayoritaria en el EEES, de los títulos conjuntos europeos de Grado.

Decía el año pasado mi compañero Lázaro Rodríguez en este mismo atril en su lección inaugural “Esta universidad ha sido pionera en muchas cosas” (Rodríguez 2023). En efecto, fiel a su vocación de pionera, la Universidad de Granada recogió desde el primer momento el guante del reto de la creación de una “universidad europea” en forma de campus interuniversitario transnacional, con

una oferta académica flexible, digitalizada, sostenible, intercultural, multilingüe e inclusiva, sin fronteras ni barreras para la participación, la movilidad y el reconocimiento. Así, construyendo por un lado sobre las muy sólidas bases de sus fuertes lazos desde el año 1985 en el seno del Grupo Coímbra, un hecho diferencial claro de nuestra internacionalidad (Kelly 2023) y, por otro, sobre su experiencia consolidada en el programa Erasmus, desde 2014 convertido en verdadero programa marco europeo para la educación bajo el nombre Erasmus+, y en el que la Universidad de Granada es una de las instituciones líder indiscutibles desde ese lejano primer año de 1987, la Universidad lideró la creación de la Alianza Arqus, que fue seleccionada en un proceso muy competitivo por la Comisión Europea como una de las diecisiete primeras alianzas de universidades europeas en el año 2019, tres de ellas coordinadas por universidades españolas.

Arqus, cuyo nombre se deriva de *arcus* o *arquus*, arco, en referencia a la edificación de puentes entre universidades y a la construcción de un nuevo concepto universitario, está formado actualmente por nueve universidades unidas en la construcción de ese campus europeo del futuro desde sus diversas realidades regionales y nacionales: Breslavia (Polonia), Granada (España), Graz (Austria), Leipzig (Alemania), Lyon (Francia), Maynooth (Irlanda), Miño (Portugal), Padua (Italia) y Vilna (Lituania), todas ellas universidades multidisciplinares en ciudades de tamaño pequeño o mediano, internacionalizadas y con fuerte arraigo e impacto local y regional. Universidades que seguirán sus estrategias individuales en pleno uso de

su autonomía, pero que añaden una capa o nivel adicional a su actividad al planificar acciones conjuntas como alianza, enriqueciendo su impacto en todas sus misiones.

Sobre la base de este perfil común y de los valores europeos y universitarios de la cultura democrática —la inclusión, el respeto a la diversidad y el esfuerzo común por alcanzar la excelencia— la alianza actúa de laboratorio institucional para forjar modelos innovadores de cooperación interuniversitaria profunda y estable en todas las misiones de nuestras nueve instituciones, así como de oferta académica adaptada a las necesidades del siglo XXI en cuanto a flexibilidad, accesibilidad e implicación de todos los actores del entorno, superando las rigideces de los diferentes marcos nacionales actuales.

Así, por esbozar tan solo unos ejemplos, en su corta trayectoria la alianza ha impulsado la aprobación e implantación de tres programas conjuntos, dos de ellos títulos conjuntos, en Estudios Europeos y en Ciberseguridad, verificados según el procedimiento europeo en agencias de calidad de Alemania en un caso y de Lituania en el otro. Existe la previsión de elaboración de al menos otras seis titulaciones conjuntas en los dos próximos años. Más allá de las titulaciones de ciclo completo, la alianza ha diseñado e impartido una amplia oferta académica conjunta de corta duración: MOOCs, cursos de verano, microcredenciales que aplican una metodología basada en retos, cursos de lenguas, cursos complementarios para doctorandos, con oportunidades para las personas inscritas en nuestras diferentes iniciativas de

aula abierta permanente para personas mayores o para escolares. Toda esta oferta se está reuniendo en una plataforma docente digital común que está a punto de lanzarse.

Arqus ha organizado un programa conjunto de formación para personal docente y técnico de las nueve universidades en diferentes aspectos de su actividad. Ha premiado a las mejores iniciativas de innovación docente y de emprendimiento estudiantil. Ha compartido recursos para la investigación, para la ciencia abierta, para la ciencia ciudadana, para las prácticas en empresa, para la igualdad, la inclusión y la diversidad, compartiendo buenas prácticas y optimizando su uso. Ha multiplicado por casi ocho el número las movilidades entre las universidades de la alianza. Ha creado doce comunidades de prácticas en muy diversos ámbitos de la actividad académica y universitaria. Ha establecido un programa de becas conjuntas de posgrado en el cual las universidades han atraído conjuntamente más de 5.000 solicitudes para ocupar las 30 becas ofertadas, todas ellas con movilidad, cotutela o codirección dentro de la alianza. Ha financiado un gran número de proyectos colaborativos de todo tipo a través de un programa propio de *seed funding*. Ha diseñado y desarrollado nuevas modalidades de movilidad como son las *twinnings*, o movilidades grupales.

En general, y como impacto interno institucional más duradero tras solo cinco años de actividad, la cultura de la colaboración estable, del aprendizaje y enriqueci-

miento mutuos se está introduciendo paulatinamente de forma transversal en las nueve comunidades universitarias, en un verdadero esfuerzo de transformación desde la internacionalización transversal.

En el plano sistémico, en 2023 y 2024 Arqus ha coordinado, junto con otras tres alianzas (Enlight, Eutopia y SEA-EU), un proyecto piloto de experimentación política sobre el futuro “Título Europeo” propuesto por la Comisión Europea para resolver —tras años de demanda de las universidades— las enormes dificultades a las que aún se enfrentan las titulaciones conjuntas para su puesta en marcha. Los resultados de este proyecto, ED-Lab, han tenido una fuerte influencia en el diseño final de la propuesta de la Comisión Europea publicada en el paquete de propuestas para la educación superior el 27 de marzo de este año, unas propuestas que tienen visos de conseguir en un plazo relativamente corto un fuerte impacto de apertura de los marcos regulatorios de los Estados Miembro.

Palabras de conclusión

En estas breves reflexiones he pretendido analizar e ilustrar cómo la internacionalización estratégica e intencionada en el sentido más amplio del término ha contribuido a lo largo de las últimas décadas y continúa contribuyendo en diferentes niveles a la búsqueda de la excelencia en nuestras misiones universitarias, empujando con la movilidad de estudiantes y su impacto per-

sonal e institucional, y terminando con la herramienta más reciente, la Iniciativa de Universidades Europeas, de impacto institucional y sistémico. En este momento inicial del nuevo curso académico, espero que las reflexiones sirvan como difusión entre la comunidad universitaria, estudiantado, personal docente e investigador, personal técnico, de gestión, de administración y de servicios, para animar a que participen de las múltiples actividades ya existentes, a que propongan nuevas iniciativas, y para avanzar un pasito más en la incorporación de perspectivas internacional, intercultural y global en todo lo que hacemos.

Gracias, Rector, por la oportunidad de compartir estas reflexiones en este Claustro, en presencia de tantas y tantos compañeros a los que tanto debo.

DOROTHY KELLY
PROFESSOR OF TRANSLATION
DEPARTMENT OF TRANSLATION AND INTERPRETING

UNIVERSITIES WITHOUT BORDERS:
THE TRANSFORMATIVE POWER OF
INTENTIONAL COMPREHENSIVE
INTERNATIONALIZATION

INAUGURAL LECTURE
UNIVERSITY OF GRANADA
ACADEMIC YEAR 2024-2025

TABLE OF CONTENTS

I. Introductory words	36
II. The concept of internationalization – from mobility to transversal internationalization	41
III. A qualitative leap – the European Universities initiative	50
IV Concluding words	56

Rector Magnificus

Authorities

Fellow members of the University Senate

Friends and family

Introductory words

May I firstly express my deep gratitude to our Rector, Pedro Mercado, for affording me the immense honour of giving this inaugural lecture for the 2024-25 academic year before all of you. It is an immense honour which also implies a huge responsibility, to which I trust I am able to respond.

It is an honour which I would never have dreamed could be mine when I first began my academic career in our University 43 years ago, after receiving the offer of a post as a lecturer in the then School of Translators and Interpreters, the EUTI, initially for one year, and in a very different historical and regulatory context. I was a very young graduate in Translating and Interpreting from Heriot-Watt University (Edinburgh), born in Northern Ireland, whose family moved to Scotland when I was 13 years old, and who had just had her first professional post in Geneva

(Switzerland). Indeed, the long shadow of Calvin and his disciple Knox seemed to follow me around! So, arriving in the Spain of 1981, during the transition to democracy, only a few months after the attempted coup d'état of 23rd February, an optimistic Spain, full of hope for the future deep changes which were under negotiation and consolidation, was an abrupt change of environment, of influences, a truly rich intercultural learning experience. For me an exciting change in an exciting historical time, which almost certainly influenced my (non) decision to stay at our University which had in the meantime become for me my home, despite the complexities of the migrant's sense of identity, with our hearts always in several places at once, and despite being, still today 43 years on, an outsider in the eyes of many.

When the Rector commissioned me to prepare this inaugural lecture, with certain time pressure, the first inevitable question was, on which topic? As always, I turned to those people who have meant a great deal in my academic career, and they all agreed that the most logical approach was to centre on the theme which has been the leitmotif of my university life since my early years as a student: internationalization. And also that the best approach was an inductive one, drawing on my personal experience and that of my Faculty as a case study before moving on to general considerations.

If you will excuse a brief aside at this point, I would like to mention a further decision taken at the same time: in the light of the subject matter and my personal profile, I have dared to

make the minor innovation of offering the written version of the lecture in both Spanish and English. There is of course no intention of imposing the same criterion on those who give the inaugural lecture on future occasions.

It was inevitable for many reasons that my academic and professional career should have internationalization as its leitmotif. My personal journey, starting as an undergraduate student, included what we would today call two study mobility periods: in the universities of Geneva and of Oviedo, which together with Heriot-Watt and Granada are my four *alma mater*. It also included a work placement mobility, in the Irish Ministry for Foreign Affairs, and a vertical mobility, as I completed my doctoral studies here in our University. My academic discipline is devoted precisely to intercultural, interlinguistic and intertextual relations, beyond mere words. My research has centred on the education of professionals for intercultural communication, directionality in translation, and interculturality. I am a firm believer in the European Union.

Yet, the path has not always been rosy. Just one small example: the rigidity of the national legislation meant that it took me all of 14 years to have my Scottish Bachelor of Arts recognized in Spain. These times have been shortened in more recent years, due to the rather peculiar implementation of the European Higher Education Area (EHEA) in Spain, although not as much as would be desirable, or indeed as EHEA commitments would require.

This international career, as I said, began in my discipline, Translation Studies, and later in my Faculty, which I have

the privilege to represent here today. There is little doubt that our Faculty of Translation and Interpreting leads national rankings for the quality of its academic offer, and enjoys considerable European and international prestige today due in great part to a bold international strategy, in which it was a pioneer within our University, a University in turn a pioneer in Spain.

The EUTI was set up at the end of the 1970s and immediately, in the light of the lack of sufficient local teaching staff with knowledge in the field, it applied a strategy of what would today be called attraction of young European talent to join its staff. The School, through a series of rather informal bilateral agreements, offered its students the possibility of mobility (exchanges as they were then called) especially with the United Kingdom, quite some time before the invention of the Erasmus programme. This made it extremely easy for the School, and the University, to join the programme when it was set up in 1987. Of the 95 students who participated in the Erasmus programme from Spain in its first year (1987-88), 41 were from the University of Granada, and all of them, with the exception of our colleague Professor Juan Ignacio Soto from the Department of Geodynamics, were from the School of Translators and Interpreters. The School offered its students the possibility of international work placements or *stages* at the European institutions in the years leading up to Spain joining the then European Economic Community, before the generalization of work placements in our study programmes, and before the institution of international work place-

ments as a form of mobility. The EUTI was the first centre of the University of Granada to implement a joint international undergraduate study programme as early as the year 1989, a multiple degree programme which is still in operation today, 35 years later. It holds the two most widely recognized international quality labels in our discipline: membership of the select *Conférence internationale permanente d'instituts universitaires de traducteurs et interprètes (CIUTI)*, and of the European Master's in Translation network, following rigorous evaluation by the European Commission's Directorate General of Translation; in both cases these are multi-lateral cooperation networks. The Faculty has run two doctoral programmes with the Spanish national Seal of Quality, one of which was a joint international programme. The Faculty also easily fulfils the EHEA objective of 20% of graduates (not of students as is often mistakenly believed) having had a significant international experience during their studies, reaching well over 70% since 2011, the first year in which data were collected in our University. Finally, of course, it is a decidedly multilingual centre, teaching around twenty different languages, the only Faculty of Translation in Spain to have such a wide offer.

This personal journey and the forward-looking and pioneering experience of my Faculty constitute the starting point from which to address some general ideas on the concept of university internationalization and why it is so important for institutional development strategies, as I have attempted to formulate in the title of this lecture.

Concept of internationalization – from mere mobility to comprehensive internationalization

The internationalization of universities in the fulfilment of their different missions is generally considered in the literature to be a strong driver for enhancing the quality of their academic offer, of knowledge generation to address the grand global challenges of an increasingly interconnected and interdependent world, of the education of globally aware citizens, of universities' social responsibility as they contribute to local, national, regional and world societal progress (see e.g. Leask 2015, Marinoni & Pino Cardona 2024). Today, internationalization is a complex, diverse, multifaceted process, although traditionally it has been associated essentially with only three elements: temporary mobility, the attraction of talent and English as a Medium of Instruction (EMI). This reductionist interpretation has unfortunately been taken up in the indicators used by many national and international rankings, yielding distorted or even frankly mistaken conclusions, regarding the internationality of universities in general, and Spanish universities in particular.

Let us take mobility as our starting point. For almost everyone, mobility means study mobility for a semester or a full academic year, colloquially an “Erasmus”. But there are numerous other forms of academic mobility. One first classification differentiates between *credit mobility*, as popularized by the Erasmus programme, and also known sometimes as *horizontal mobility*, and *vertical mobility*, that is *full-cycle degree-seeking mobility* in another country. In

Europe, the first predominates, beyond a shadow of a doubt due to the enormous impact of the Erasmus programme, whilst in Anglo-Saxon (or Anglo-Celtic as coined by Biggs and Tang (1999) and which I prefer for obvious reasons), systems and hence in international rankings, the second, vertical mobility and the recruitment of talent, take first place.

Mobility is also classified in many other ways: by the activity to be carried out: study, work placement, teaching, training, research, language competence development, service learning and so on. By degree of structuring: highly structured joint programmes, embedded mobility windows, free mobility. By duration: summer courses, short academic periods, intensive programmes, full semesters, academic years or cycles. By the existence or otherwise of reciprocity: exchange, study abroad (very common in the USA, often in the form of “island” programmes, with a low level of integration in the host institution). By collective: students, teaching staff, researchers, administrative and technical staff. By mode: physical, virtual, hybrid or blended.

These latter forms of hybrid and virtual mobility arise alongside other recently identified trends in student demand regarding mobility. They seek shorter physical mobility than the traditional semester for study mobility, to allow for diverse personal and family circumstances. They seek mobility, whether physical or virtual, more directly linked to professional practice, work experience in industry, public administration or the third sector. They incre-

asingly seek physical and virtual mobility opportunities linked to volunteering or development cooperation (international service learning). Students seek mobility allowing synergies between education and research (a key European policy aim currently) such as short stays at research laboratories, in research teams. They seek collective mobility opportunities, rather than the individual experience. All of these new approaches expand and enlarge the range of mobility on offer, make for more flexible formats, and open the door to the sound application of IT tools to mobility and internationalization in general.

I do not wish to close this classification of types of mobility without devoting a few words also to the forced mobility of refugees and asylum seekers who have their lives, professions and studies forcibly interrupted by armed conflict and repression of all kinds. The Council of Europe has carried out excellent work in attempting to address the specific problems faced by them through, for example, the European Qualifications Passport for Refugees, to facilitate their access to European universities.

But it is not a case of mobility for mobility's sake. Mobility is a means, not an end in itself. Four levels of impact of international mobility are often identified, the first level being personal, as has been confirmed in numerous impact studies. According to these, (for example Brandenburg, Taboadela & Vancea 2015 or European Commission 2019), mobility provides a deeply transformative experience in academic and personal aspects, facilitating language learning, knowledge of other cultu-

res, the experience of other academic perspectives and approaches, new professional doorways, and the development of personal autonomy and initiative. All this increases opportunities for employment, but above all educates European and global citizens with an open mind, adaptability, the capacity to understand and respect the other, based on a stronger understanding of one's own culture.

But the second level of impact, where international openness has doubtless provoked the most profound and positive transformation of universities themselves. A good example is how the thirteen million people who have been funded by the Erasmus programme since its inception in 1987 (European Commission s.f.) have radically changed our classrooms and campuses across Europe and beyond, into multilingual, multinational, multicultural, rich learning spaces for the entire university community, and not only for the, always minority, percentage of those able to participate in mobility.

Then, the impact is also systemic, whence the great interest of educational authorities in many countries – including Spain – in designing national international strategies. An excellent instance of this systemic impact is how the Erasmus programme has profoundly transformed the European higher education system: the European Credit Transfer System, known as ECTS, was born within the Erasmus programme as a common currency or measure to ensure full recognition of study abroad. The programme is also the origin of the Bologna Pro-

cess and the European Higher Education Area, inspired on the principles of mobility, transparency and mutual recognition.

As for the fourth level, that of societal impact, beyond the mere economic value of a sector which moves millions of dollars yearly, the main added value for society is without a doubt the development of human capital (Carrera, Muñoz y Bonete 2007), of critical, active citizens with international and intercultural competences for our complex global society. Furthermore, the intangible reputational impact is enormous, as students and staff returning home from mobility programmes are excellent ambassadors for their respective host institutions, cities and countries, in turn promoting attraction of talent, in a virtuous circle. This is something some European countries have taken on board very clearly through the implementation of ambitious and generous scholarship programmes for incoming students.

We can, thus, conclude that mobility is a central source and factor in internationalization. But for some time now, recognizing its added value and impact on the different levels we have just mentioned, it has been criticized for only attending a minority of the university community and thus for being elitist. Let us remember that the EHEA objective of 20% of graduates with significant international experience has not been achieved in many institutions and countries across Europe. Authors like Jane Knight (2004), Betty Leask (2015), Fiona Hunter, Eva Egron-Polak, Laura Howard, Hans de Wit (2015), John Hudzik (2015), Jos Beelen (2018), o Jeanine Gregersen-Hermans & Karen M.

Lauridsen (2021), to name but some, have advocated since the end of the 1990s for a more inclusive, more transversal, approach to internationalization, moving the focus from international relations to a more comprehensive perspective.

In this change of paradigm, a series of terms have been coined in different contexts and with different nuances: *internationalization at home*, *internationalization of the curriculum*, *internationalization of the campus*, or *comprehensive internationalization*. These various approaches can be summarized in the now canonical definition of internationalization by De Wit, Egron-Polak, Howard and Hunter:

“the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society”. (De Wit, Egron-Polak, Howard y Hunter, 2015: 29).

In this conceptual debate, some situate *internationalization abroad*, in particular mobility, and *internationalization at home* in counter-position to each other. In my opinion, and in line with the approach advocated by Guy Haug (2010), a renowned specialist in international education and the EHEA, both instruments are compatible and complementary; and indeed mobility may constitute a tool in the service of comprehensive internationalization. The turn towards internationalization of the curriculum, or at home, is a necessary turn if we are to attend the almost

80% of students who do not participate in mobility programmes, for whatever reason (financial, linguistic, personal, family, lack of offer...). But what is obvious is that in order to internationalize the curriculum and the campus, it is necessary, or at least highly recommendable, to ensure a degree of internationality and interculturality of the university community, which is always facilitated by physical mobility. I would advocate therefore, that systematic institutional advantage be taken of that mobility, which should not be understood as an individual activity or privilege, but rather as a common good to be shared with the whole community. Whilst the impact of outgoing mobility can at least initially be considered individual and personal, that of incoming mobility is institutional. Similarly, the experience of returnees from outgoing mobility can also have an institutional impact if it is systematically exploited. However, in order to take full advantage of the enormous asset which incoming mobility of students, academic and technical staff brings, it is necessary to set up an explicit strategy which goes beyond quantifying and registering incoming participants, but rather which seeks ways of ensuring and visibilizing their contribution to local teaching and research activity.

Internationalization at home thus implies the inclusion of international approaches in teaching content (case studies, comparative approaches, international bibliography and sources...), but also in teaching methodology. It requires the development of teaching methodologies based on intercultural interaction, for example by forming multinational, multilingual and multicultural student teams; ca-

reful planning of teaching by incoming mobile staff from partner universities, the use of authentic multilingual situations in the classroom, to name but a few. An interesting example is the COIL, collaborative on-line international learning approach designed at the State University of New York (SUNY). This approach necessarily implies the collaborative design of specific academic provision by academics from at least two universities in at least two countries, the participation of joint teaching teams and mixed student groups, using a multitude of active learning formats, including multicultural team work. To fully round off the experience the on-line offer could be complemented (before or after) where possible with a short period of physical mobility.

But above all, internationalization of the curriculum requires express awareness of the benefits sought, to be included explicitly amongst the learning outcomes of our degree programmes at all levels. De Wit et al. (2015) point to how the classroom and the laboratory thus become a lower level instance of the globalized, interconnected and interdependent world for which we are commissioned to prepare our students.

Internationalization is, then, a multifaceted, multi-level, multi-actor process which should permeate all the missions and activities of our universities and systems, while at the same time a diverse process, in which each university in the use of its autonomy should design its own approach, opting for its own priorities depending on its own overall strategy, its local environment's needs, its strengths and its

prior experience. It is a complex process where it is a huge challenge to move from the theory and good intentions to practice and visible results.

In recent years, the global political context has become less favourable for processes of university internationalization, with the rise of exclusionary nationalisms, in Europe Brexit or the case of Hungary, the questioning of democracy, the questioning of science, the climate crisis, the Covid-19 pandemic, or the numerous armed conflicts in the world, in Ukraine, in Gaza, and in so many parts of the world which we so easily forget. On the other hand, the technological revolution and the advances of artificial intelligence bring new challenges to adapt to, at the same time as they also provide new opportunities for international exchange and communication.

This combination of factors has inevitably provoked an intense debate on the meaning of internationalization, on how it is implemented, on its positive impact on people, institutions, systems and societies, but also on the risks it poses for personal safety, on the risks it poses through the sharing of knowledge (a key issue currently for research policy in Europe and beyond), or the risks it poses for the environmental sustainability of the planet. In this often under-nuanced debate traditional premises have been questioned. Should mobility grow indefinitely? Should countries recruit an ever-growing number of international students? In countries such as the Netherlands, universities and their environments have felt saturated by massive influxes of international students in numbers which they are

unable to attend in such basic necessities as somewhere to live. The role of the English language, which has long been understood as an essential tool for internationalization in many parts of the world, including Spain (see the Strategy for the Internationalization of Spanish Universities, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2015), has also been questioned increasingly in different regional and national contexts. Movements have arisen in defence of local languages or other regional lingua francas and their use as languages of science and international communication. This is a debate which Spanish as a global language cannot ignore, and which should lead to careful analysis of the respective roles of the different languages we use in our academic activities when drawing up institutional language policies.

A qualitative leap – the European Universities Initiative

In this uncertain context, in 2017 a new initiative with enormous potential to enhance and transform our universities, was born, building on the evolution of multilateral inter-university cooperation and mobility: the European Universities Initiative (EUI). The EUI was born as a reassertion of the European project, in a brief reference, some of those present would have it of only a few seconds, in a speech by the President of the French Republic, Emmanuel Macron, at the Sorbonne in 2017. He proposed the creation of “European Universities – a network of universities across Europe with programmes that have all their students study abroad and take classes in at least two languages. These European

Universities will also be drivers of educational innovation and the quest for excellence. We should set for ourselves the goal of creating at least 20 of them by 2024. However, we must begin setting up the first of these universities as early as the next academic year, with real European semesters and real European diplomas” (Macron 2017). Yes, for some of us it sounded very much like a reinvention of the original spirit of the Erasmus programme.

This idea of Macron’s was rapidly taken up by the European Commission in November 2017 in its “Contribution to the Leaders’ meeting in Gothenburg, 17 November 2017. Strengthening European Identity through Education and Culture”. The commitment to implement it appeared in the Conclusions of the European Council on 14th December 2017, where European leaders stressed their will to further cooperation in education and culture and in particular to: “strengthen[ing] strategic partnerships across the EU between higher education institutions and encouraging the emergence by 2024 of some twenty ‘European Universities’, consisting in bottom-up networks of universities across the EU which will enable students to obtain a degree by combining studies in several EU countries and contribute to the international competitiveness of European universities” (European Council 2017). All in record time for the European Institutions.

In the recent history of the European university system, the EUI as an initiative is a qualitative leap which is comparable only to the setting up of the Erasmus programme in 1987 or the Bologna Declaration in 1999, with regard to its

transformative potential. That is surely one of the reasons for the enormous success it has had in its short life. Firstly, in the mass adherence of European universities in the 35 participating countries: the 27 Member States of the EU, plus Albania, Bosnia-Herzegovina, Iceland, Montenegro, North Macedonia, Norway, Serbia and Türkiye. Today, 560 universities from those countries participate in a total of 64 alliances, considerably more than the initial 20 planned. Secondly, in its incipient impact in regulatory change to make systems more flexible and open in participating countries. Spain has been one of the first countries to modify its regulation of university degrees (Royal Decree 822/2021) in order to allow the use of the European Approach for the quality assurance of joint degrees, permitting one single evaluation process by a single agency registered in the European Quality Assurance Register (EQAR), thus avoiding the need to duplicate procedures or to respond to divergent criteria for the same degree programme. The same Royal Decree allows joint undergraduate programmes to differ in their duration from the compulsory 240 ECTS credits established in Spain, and to use the more standard EHEA duration of 180 ECTS credits.

My colleague Lázaro Rodríguez said last year in his inaugural lecture that “[t]his university has been pioneering in many things” (Rodríguez 2023). Indeed, and true to that pioneer vocation, the University of Granada took up the challenge of setting up one of the first European Universities, as a transnational campus, with a flexible, digital, sustainable, intercultural, multilingual and inclusive academic offer, without borders or barriers for access, mobility and

recognition. Our University led the setting up of the Arqus European University Alliance, which was selected in 2019 in a highly competitive process by the European Commission as one of the first seventeen alliances, three of which are coordinated by Spanish universities. To that end, the University drew, on the one hand, on the very sound foundations of its strong longstanding links within the Coimbra Group since 1985, a strong element in our internationality (Kelly 2023) and, on the other, on its consolidated experience in the Erasmus programme, since 2014 reconverted into the European framework programme for education under the name of Erasmus+, in which the University of Granada has been one of the undisputed leaders since that now faraway first year in 1987.

The name Arqus is derived from *arcus* or *arquus*, arch, and makes reference to building bridges between universities and the construction of a new university concept. The alliance is currently made up of nine universities from nine countries committed together to constructing a future European campus from our different regional and national situations: Granada (Spain), Graz (Austria), Leipzig (Germany), Lyon 1 (France), Maynooth (Ireland), Minho (Portugal), Padua (Italy), Vilnius (Lithuania) and Wrocław (Poland), all highly internationalized multidisciplinary universities in small or medium-sized cities, with a strong commitment to local and regional engagement. The nine universities will each continue autonomously with their individual strategies, but have added an extra layer of jointly planned alliance activities, enriching their impact.

On the basis of this common profile and of the European university values of democratic culture – inclusion, respect for diversity, and shared pursuit of excellence in all our missions – the Alliance is acting as an institutional laboratory designing innovative models for deep and stable inter-university cooperation in all our missions, and is working to offer new flexible accessible academic programmes adapted to the needs of the XXIst century, involving internal and external stakeholders, and overcoming the rigidities of the nine current national frameworks.

Thus, to give only a few examples, the alliance has promoted the approval and implementation of three joint programmes, two of them leading to fully joint degrees in European Studies and Cybersecurity respectively, both accredited following the European Approach in quality assurance agencies in Germany in one case and in Lithuania in the other. The Alliance has plans in place to develop at least a further six joint programmes in the next two years. Beyond full cycle degree programmes, Arqus has developed and provided a wide range of short-term joint academic programmes: MOOCs, summer schools, winter schools, microcredentials based on challenge-based methodology, language courses, complementary modules for doctoral students, with a range of opportunities also for those registered in our various seniors' and children's universities initiatives. This whole range of academic offer is about to be launched on a shared digital learning management platform.

Arqus has organized a joint staff development programme for both teaching and technical staff at our nine univer-

sities covering different aspects of their professional activity. It has awarded prizes for excellent initiatives in teaching innovation and in student entrepreneurship. It has organized the sharing of resources for research, for open science, for citizen science, for work placements, for equality, diversity and inclusion policies, sharing best practices and optimizing the use of resources. The alliance has multiplied intra-alliance mobility almost eight-fold. It has set up twelve communities of practice in very diverse areas of academic and university activity. Its Talent Fund offers 30 scholarships for excellent postgraduate students from around the world, all of whom incorporate mobility, co-tutelle or co-supervision into their academic programmes, attracting over 5,000 applications. The sister Innovation Fund has provided seed funding for a large number of small-scale collaborative projects. The Arqus mobility hub has designed and developed new forms of mobility, such as twinnings, or group mobilities.

In general, as sustainable internal institutional impact after only five years of activity, slowly but surely, the alliance is permeating in a transversal way the nine university communities, developing a culture of stable cooperation, mutual learning and mutual growth, in a huge collective effort to ensure truly transformative comprehensive internationalization.

At a systemic level, Arqus, alongside three other alliances (Enlight, Eutopia, SEA-EU), coordinated in 2023 and 2024 a policy experimentation pilot project on the future European Degree proposed by the Euro-

pean Commission as a way to resolve the longstanding difficulties faced by joint programmes for their approval and implementation, following years of demand from universities. The results of this project, named EDLab, have had substantial influence on the final design of the European Commission's proposal or Blueprint for a European Degree, within the Higher Education Package published on 27th March of this year. These Commission proposals look set to achieve in the fairly short term a strong impact in furthering the openness of regulatory frameworks in Member States.

Concluding words

These brief reflections have attempted to analyse and illustrate how strategic, intentional internationalization in the broadest sense of the term has contributed over the past decades and continues to contribute at different levels to the pursuit of excellence in our university missions, starting with student mobility and its personal and institutional impact, and ending up with the most recent tool for comprehensive internationalization, the European Universities Initiative, with institutional and systemic impact. As the new academic year begins, I trust that the reflections will serve as dissemination for our community, students, academics, professional and technical staff alike, will encourage them to participate in the multiple activities already on offer, to propose new initiatives, and in general to take one more small step

towards the incorporation of international, intercultural and global perspectives in everything we do.

On a final personal note, thank you, Rector, for the opportunity to share these reflections with our university community, in the presence of so many colleagues to whom I owe so much.

Referencias/References

Arqus European University Alliance. <https://www.arqus-alliance.eu/>.

Barrett, Martyn *et al.* (2018) *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Estrasburgo: Consejo de Europa (3 volúmenes).

Beelen, Jos (2018) “A deeper dig into Global Learning”. Conferencia inaugural. La Haya: The Hague University of Applied Sciences.

Biggs, J. B. & Catherine Tang (1999) *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: Open University Press/Mc Graw-Hill Education.

Brandenburg, Uwe, Obdulia Taboadela & Mihaela Vancea (2015). Mobility Matters: the ERASMUS Impact Study. *International Higher Education*, (82), 5–7.

Carrera, Miguel, Rafael Muñoz & Rafael Bonete (2007) El programa ERASMUS en el marco del valor económico de la enseñanza del español como lengua extranjera. Perfil sociodemográfico. Documentos de trabajo. Instituto Complutense de Estudios Internacionales Nueva época, N°. 7.

Comisión Europea (2017) “Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la

Cultura. Contribución de la Comisión Europea a la reunión de dirigentes en Gotemburgo el 17 de noviembre de 2017. Bruselas: Comisión Europea.

Comisión Europea (2019) *Erasmus+ higher education impact study: final report*. Bruselas: Comisión Europea.

Comisión Europea (s.f.) “Erasmus+ Factsheets”. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/resources-and-tools/statistics-and-factsheets>.

Comisión Europea (s.f.) “European Universities Initiative”. <https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education/european-universities>.

Consejo Europeo (2017) “Conclusiones de la reunión del Consejo Europeo (14 de diciembre de 2017)”. <https://www.consilium.europa.eu/es/press/press-releases/2017/12/14/european-council-conclusions-external-relations/>.

de Wit, Hans, Eva Egron-Polak, Laura Howard & Fiona Hunter (eds.) (2015) *Internationalisation of Higher Education*. Bruselas: Parlamento Europeo, Dirección General para Políticas Interiores.

EDLab. European Degree Label Institutional Laboratory. <https://www.ed-lab.eu/>.

Gregersen-Hermans, Jeanine & Karen M.Lauridsen (eds.) (2021) *Internationalising Programmes in Higher*

Education. An Educational Development Perspective. Londres & Nueva York: Routledge

Haug, Guy (2010) “La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea”. *La Cuestión Universitaria* Núm 6. 20-29.

Hudzik, John K. (2015) *Comprehensive Internationalization.* Londres & Nueva York: Routledge.

Kelly, Dorothy (2023) “En los albores del siglo XXI: La Universidad de Granada en el espacio europeo y global”. En Cándida Martínez López (ed.) *La Universidad de Granada, cinco siglos de historia. Tiempos, espacios, saberes. Tomo I Trayectoria histórica.* Granada: Editorial Universidad de Granada. 260-279.

Knight, Jane. (2004). “Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales”. *Journal of Studies in International Education.* 8. 5–31.

Leask, Betty (2015) *Internationalizing the Curriculum.* Londres & Nueva York: Routledge.

Macron, Emmanuel (2017) “Speech on new initiative for Europe”: <https://www.elysee.fr/en/emmanuel-macron/2017/09/26/president-macron-gives-speech-on-new-initiative-for-europe>.

Marinoni, Giorgio & Siro Bartolome Pino Cardona (2024) *Internationalization of Higher Education: Current*

Trends and Future Scenarios.. IAU 6th Global Survey. París: International Association of Universities.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) *Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020.* http://sepie.es/doc/universidad/Estrategia_Internacionalizacion.pdf.

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado núm. 233, de 29/09/2021.

Rodríguez Ariza, Lázaro (2023) *Universidad con alma. De la utopía a los hechos.* Lección inaugural Curso Académico 2023-24. Universidad de Granada.

State University of New York Collaborative Online International Learning Network. <https://coil.suny.edu/>.

