

Herramientas de Política y Gestión para la Internacionalización Universitaria. Una mirada Latinoamericana

Ma. Soledad Oregioni y Fernando J. Piñero
(Compiladores)

Red de Estudios sobre Internacionalización
de la Educación Superior en América Latina
(RIESAL)



CEIPIL

CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS EN
PROBLEMÁTICAS INTERNACIONALES Y LOCALES



UNICEN

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Herramientas de Política y Gestión para la Internacionalización Universitaria. Una mirada Latinoamericana

Ma. Soledad Oregioni y Fernando J. Piñero
(Compiladores)

Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior
en América Latina (RIESAL)

2016



Piñero, Fernando Julio, Oregioni, María Soledad.

Herramientas de Política y Gestión para la Internacionalización Universitaria: una mirada Latinoamericana / compilado por Fernando Julio Piñero; María Soledad Oregioni. - 1a ed. - Tandil : Grafikart, 2016.

286 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-987-4100-05-4

1. Estudios Universitarios. I. Piñero, Fernando Julio, comp. II. Oregioni, María Soledad, comp. III. Título.
CDD 378

Autores:

Dra. María Soledad Oregioni

Dr. Fernando Julio Piñero

Dra. Daniela Perrotta

Dr. Germán Sánchez Daza

Dr. Miguel Ángel Águilar

Dra. María Paz López

Dra. María Eugenia Martínez

Dra. Ana María Taborga

Dra. Magdalena Bas Vilizzio

Dra. Nerina Fernanda Sarthou

Dra. Vera Lúcia de Mendonça Silva

Dr. Sergio Rodríguez Rodríguez

Mag. Blanca Pesado Riccardi

Mag. Elizabeth López Bidone

Mag. María Gabriela Siufi Garcia

Mag. Villaba Benítez, Ever

Mag. Yulianne Pérez Escalona

Lic. María Dolores Muñoz

Lic. Elida Duarte Sánchez

Lic. Fiorella Wernicke

Prof. Fabio Dandrea

Prof. Natalia Bértola



RIESAL



NUCLEO
DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES
EN EDUCACION SUPERIOR DEL MERCOSUR



MERCOSUR
EDUCATIVO

MERCOSUR



UNICEN
Universidad Nacional del Centro
de la Provincia de Buenos Aires



Universidade Estadual
de Santa Cruz



Universidad de Buenos Aires

UBA

Buenos Aires - Argentina



UNRC

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO

Herramientas de Política y Gestión para la Internacionalización Universitaria. Una mirada Latinoamericana

Oregoni, Ma. Soledad y Piñero, Fernando (Comp.)

Autoridades de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Rector:

Cr. Roberto M. Tassara

Vicerrector:

Dr. Marcelo Aba

Secretaria Académica:

Prof. Mabel Pacheco

Secretaria de Ciencia, Arte y Tecnología:

Dr. Sergio Celani

Subsecretario de Fortalecimiento:

Lic. José María Araya

Secretario General:

Ing. Guillermo Corres

Subsecretario de Direccionamiento:

Lic. Fernando Horigian

Secretario Administrativo:

Cr. José Luis Bianchini

Subsecretaria Económica y Financiera:

Sra. Liliana Vélez

Secretario Legal y Técnico:

Dr. Osvaldo Ricardo Zarini

Secretaria de Relaciones Institucionales:

Dra. Ana Taborga

Secretario de Bienestar Estudiantil:

Dr. Rafael Curtoni

Secretario de Extensión:

Mag. Daniel Herrero

Comité de Referato:

Dr. Pedro García Caudillo.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Facultad de Economía. México.

Dra. Rosa María Crisanto González.

Facultad de Administración. BUAP. México.

Dra. Ferloni de Veloso María Lucila.

Universidad Nacional de Pilar. Paraguay.

Lic. Valeria Pattacini.

Universidad Nacional de San Martín. Argentina.

Dr. Marcelo Tobin.

Universidad Nacional de Chilecito. Argentina.

INDICE

Prologo. / Eduardo Rinesi..... 11

Introducción. / Ma. Soledad Oregioni y Fernando J. Piñero..... 17

PRIMERA PARTE

Sección I: Aproximaciones al concepto de Internacionalización Universitaria

Capítulo I: Aportes conceptuales sobre la Internacionalización Universitaria.

Una mirada desde América Latina. / María Soledad Oregioni..... 31

Capítulo II: La Internacionalización Solidaria como un camino para fortalecer

la Integración Regional. / Gabriela Siuff..... 49

Capítulo III: Régimen de competencia versus régimen de solidaridad:

La Internacionalización Universitaria a partir de la evaluación

en América Latina. / Daniela Perrotta..... 65

Sección II: Política y Gestión de la Internacionalización Universitaria en América Latina

Capítulo IV: Universidad y dimensión internacional:

El caso de la Universidad Estadual de Santa Cruz. /Vera Lucia de Mendonça Silva..... 101

Capítulo V: Aportes para la gestión de la Internacionalización

de las Universidades Latinoamericanas. / Duarte Sánchez Elida, Muñoz Cabello

María Dolores y Villalba Ever..... 119

Capítulo VI: Herramientas para la Gestión de la Internacionalización Universitaria.

/Fiorella Wernicke..... 136

Sección III: La Internacionalización de la Investigación en Universidades Latinoamericanas

Capítulo VII: Políticas públicas para la internacionalización de la investigación:

el caso del FONCYT en Argentina. / Nerina Sarthou y María Paz López 155

Capítulo VIII: Estrategias de gestión de las Diásporas científicas

en América Latina y Argentina. / Elizabeth López Bidone y Ana María Taborga..... 173

SEGUNDA PARTE

Sección IV: Reflexiones sobre la orientación de la Internacionalización Universitaria hacia la Región

Capítulo IX: Fortalezas y debilidades de la internacionalización

de las universidades Latinoamericanas en la región: un abordaje

desde las tres antinomias de Bruner. / Magdalena Bas Vilizzio..... 195

Capítulo X: Gestión de Redes e Internacionalización de la Educación Superior:

diseño del *corpus* PLEAM (Política Lingüística del Español de Argentina

en el Mercosur). /Fabio Dandrea y Natalia Bértola 207

Sección V: Estudios de caso sobre la Internacionalización Universitaria en América Latina

Capítulo XI: La Internacionalización de FLACSO Argentina. Un proceso genuino

de alcance Regional. / Blanca Pesado Riccardi..... 225

Capítulo XII: La Internacionalización de la Universidad de Granma,

Cuba en el período 2012-2014. Una visión crítica de algunos indicadores.

/ Yiulianne Pérez Escalona y Sergio Rodríguez..... 241

Capítulo XIII: Internacionalización de las Instituciones de Educación Superior

en México. / Germán Sánchez Daza; Miguel Ángel Águilar y María Eugenia Martínez..... 257

Anexo I: SOBRE LOS AUTORES..... 275

Anexo II: LISTA DE SIGLAS..... 283

PRÓLOGO

Eduardo Rinesi

La edición de este volumen constituye una nueva evidencia de la importancia del trabajo que la Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur vienen desarrollando desde hace ya unos cuantos años en pos de la integración universitaria latinoamericana, no sólo alentando el establecimiento de vínculos institucionales, la movilidad de estudiantes, investigadores y docentes y el desarrollo de investigaciones entre equipos de distintas universidades de nuestros países, sino también promoviendo la reflexión sistemática y rigurosa sobre el problema mismo de la integración regional universitaria en el mundo actual. En este libro, esa reflexión encuentra un primer motivo para desplegarse en la tensión que se expresa ya en el interjuego entre su título, que alude a los instrumentos con los que promover y gestionar la internacionalización universitaria, y su subtítulo, que nos informa sobre la específica perspectiva (una perspectiva *latinoamericana*) desde la que se nos invita a pensar esa internacionalización. Una perspectiva que por supuesto no es la única posible, y ni siquiera la que tiende a dominar espontáneamente nuestra mirada sobre el asunto, tan fuertes son los incentivos sistémicos de todo tipo que nos conducen a aceptar como más razonables *otras* miradas posibles sobre el tema.

Hay aquí entonces, para empezar, dos primeras cuestiones, dos primeras puntualizaciones de los autores de los distintos textos que componen este libro, sobre las que llamar la atención. La primera, que se lee al comienzo del artículo de María Soledad Oregioni, es que la internacionalización no es un fenómeno objetivo que exprese una tendencia inefable y ajena a la voluntad de los actores que participan de él, sino un movimiento *orientado* por los principios, los valores, los intereses y las expectativas de esos actores. Si la *globalización* –dice Oregioni– es un hecho que se impone sobre todo el mundo con la contundencia de una fuerza exterior e inapelable, la *internacionalización* (que no es lo mismo) es el resultado de un conjunto de decisiones que realizan los actores que participan de ella. Si la globalización, por lo tanto, tiene un sentido (por cierto: homogeneizador y heteronomizante) independiente de lo que los sujetos piensen y quieran de ella, la internacionalización tiene tantos sentidos como la voluntad y la decisión de esos sujetos puedan imprimirle. Así pues (y ésta es la segunda cuestión que quería

apuntar), no hay una única forma posible de internacionalización. No hay una única forma posible de encararla y tampoco hay una única forma posible de *pensarla*, como enfatiza la idea de una cierta *mirada* sobre ella a la que alude el subtítulo del libro.

¿Y cuántas hay? En un trabajo anterior, cuya idea fundamental retoma y desarrolla en su propia contribución a este volumen, Daniela Perrotta había identificado dos: a una la llamaba (y la vuelve a llamar acá) “fenicia”; a la otra, “solidaria”. La primera –escribía entonces Perrotta– parte de la representación de la educación superior como una mercancía, favorece el establecimiento de relaciones asimétricas entre las instituciones de los países del norte y las de los del sur, promueve la fuga de cerebros y la adaptación de los currículos a los estándares internacionales y acepta el dominio del inglés como lengua franca de la academia internacional. La segunda parte de la representación de la educación superior como un bien público, se orienta a la resolución autónoma de los problemas del desarrollo, alienta la cooperación sur-sur, promueve la repatriación de cerebros y la relación ente los currículos y las necesidades locales y regionales y sostiene la dignidad de las lenguas nacionales como vehículo de comunicación de los conocimientos.¹ Aquí, Oregioni retoma ese argumento enfatizando especialmente –en una línea que prolongan las contribuciones de la propia Perrotta y de María Gabriela Siufi García– que la primera de esas dos maneras de pensar la internacionalización es *exógena* y no promueve la integración universitaria regional, y que la segunda es *endógena* y sí sostiene una vocación integracionista.

Los textos de Perrotta y de Siufi giran sobre esta misma cuestión de la relación y la mutua determinación entre la opción por el modelo de integración horizontal o “solidario” y el incentivo al desarrollo de políticas de impulso a la integración regional. El de Perrotta lo hace describiendo, además de la evolución de los acuerdos internacionales que “prepararon el terreno”, algunos años atrás, para poder pensar el problema de la internacionalización de la educación superior, una cantidad de programas nacionales y regionales a través de los cuales esa internacionalización, en la clave latinoamericanista que aquí se intenta privilegiar y promover, pudo ponerse en marcha últimamente. El de Siufi lo hace señalando los problemas y las limitaciones que han encontrado un conjunto de políticas recientes de integración universitaria regional, y derivando de esas experiencias algunas enseñanzas que deberíamos tener en cuenta

¹ Perrotta, Daniela, *La internacionalización de la universidad. Debates globales, acciones regionales*, IEC-UNGS, Los Polvorines, 2016.

hoy, en un contexto muy distinto al que animó el despliegue de los programas integracionistas de los tres primeros lustros de este siglo, si no queremos que los nuevos vientos que soplan en toda la región den por tierra con el proyecto de una internacionalización no dominada apenas por las reglas del mercado. Me gustaría llamar la atención sobre dos puntualizaciones que realiza Siufi en su trabajo: una sobre la necesidad de no reducir la problemática de la integración a la de la movilidad de docentes y estudiantes; la otra sobre los actores que deben formar parte de un proceso de integración regional universitaria como el que aquí se propone.

La expresión “internacionalización en casa”, que surgió hace ya unos años para aludir a las múltiples formas de desprovincializar la vida académica e institucional de nuestras universidades más allá o más acá de los (por supuesto que siempre muy valiosos, pero casi inexorablemente minoritarios) desplazamientos de personas de un país a otro, vuelve a aparecer acá como rótulo bajo el cual pensar cómo volver más activos y eficaces, en toda la región, los acuerdos sobre cuestiones tales como la doble titulación en las carreras que se estudian en nuestras universidades, el aliento a experiencias de desarrollo conjunto de proyectos de investigación, de extensión y de interacción con los aparatos productivos de nuestros países, la incorporación de contenidos u orientaciones latinoamericanistas en los planes de estudio con los que formamos a nuestros profesionales, y sobre todo las acciones de promoción y dignificación de nuestras lenguas nacionales frente al predominio de la que tiende a dominar los intercambios internacionales hegemonizados por los grandes centros académicos y por las agencias de la industria cultural, del mundo editorial y de las burocracias universitarias de los países centrales del planeta. De todo esto pueden encontrarse ejemplos muy interesantes en los capítulos de este libro en los que se presentan y analizan experiencias particulares de aplicación de políticas orientadas a la internacionalización en perspectiva latinoamericana.

El otro asunto que apuntamos es el de los actores de los procesos de integración regional universitaria. Una integración que formaba parte ya de los postulados y las recomendaciones de la muchas veces, por muchas razones y con mucha justicia citada “Declaración Final” de la Conferencia Regional de Educación Superior del IESALC-UNESCO reunida en Cartagena de Indias en 2008, que entre otras cosas promovía la conformación de un “espacio de encuentro” latinoamericano y caribeño en educación superior que todavía está lejos de haberse concretado de un modo satisfactorio, y que no podrá terminar de instituirse si no intervienen muy activamente en ello *tres* grupos de actores diferentes. Uno es, por supuesto, el de las universidades, que

pueden construir, en su conexión con otras, *redes* de trabajo, de investigación o de intercambios que forman sin duda parte del proceso de integración regional que se trata de afirmar. *Pero es a todas luces evidente que con eso solo no alcanza*, y por eso es necesario que también formen parte activa de ese espacio que promovía la Declaración Final de Cartagena un segundo conjunto de actores: el integrado por los *sistemas* universitarios nacionales (conferencias de rectores, consejos interuniversitarios), toda vez que es a nivel de los sistemas, y sólo a ese nivel, que pueden y deben adoptarse muchas de las decisiones necesarias para garantizar una integración más profunda (y sobre todo, y esta cuestión es a mi juicio decisiva: más *universal*) de la vida universitaria de la región.

Una integración que, para hacerse efectiva, debe contar todavía con un *tercer* actor o conjunto de actores, que es el integrado por los Estados de nuestros países, que son los que pueden definir políticas de aliento o de desaliento a la integración y al trabajo común de nuestros sistemas universitarios, los que pueden estimular o desestimular el reconocimiento de los títulos académicos y profesionales validados por los estados de los otros países del subcontinente, los que pueden establecer o no establecer acuerdos de cooperación recíproca en materia educativa, de desarrollo de la investigación o de impulso a la ciencia y la tecnología, los que pueden asignar recursos tendientes a promover una internacionalización más exógena, mercantil y dependiente o una más endógena, autónoma y solidaria. Este es un punto fundamental, y un punto que también debe preocuparnos, ya que es evidente, en este último par de años, el cambio de las orientaciones políticas de los gobiernos de los estados de una parte importante de los países de nuestra región, lo que nos obliga a preguntarnos hasta qué punto podemos contar con una participación activa de muchos de esos estados nacionales en el sostenimiento de la perspectiva regional con la que pensar y promover la internacionalización universitaria por la que abogan los autores de este libro.

En los últimos años, lo mucho o poco que pudo avanzarse en materia de integración universitaria regional se debió en gran medida a la orientación recibida por algunas de las políticas públicas emanadas de los gobiernos de nuestros estados (tampoco por todas, ni por las de los estados de *todos* nuestros países: ambas cosas también hay que decir las), y las universidades, tensionadas desde su propio interior por todo tipo de intereses, deseos, demandas, tradiciones y expectativas diferentes y a veces enfrentadas, fueron más bien sujetos pasivos que promotoras activas de esta orientación. Si los gobiernos de nuestros estados, como parece posible

suponer, decidieran abandonar, o al menos dejar de jugar con la intensidad con la que en algunas partes lo hicieron últimamente, ese papel promotor de un tipo de perspectiva que a todas luces no es la suya, ¿tendrían las universidades y los sistemas universitarios de toda la región la fuerza necesaria para perseverar, a pesar de todo, en ella? Si ése fuera el caso, los equipos de esas universidades y de esos sistemas necesitarían contar con elementos teóricos, conceptuales, analíticos y prácticos como los que ofrecen las distintas contribuciones recogidas en este volumen. Estamos pues ante un aporte decisivo, que sistematiza un conjunto de experiencias desplegadas en la perspectiva de una internacionalización universitaria horizontal y solidaria, y que en un contexto cambiante y muy difícil puede contribuir a que no se extinga el fuego de la vocación latinoamericana que debe seguir animando nuestro modo de dar respuesta a los desafíos de una vida universitaria cada vez más mundializada.

INTRODUCCIÓN

Oregioni, María Soledad² y Piñero, Fernando Julio³

El presente libro es resultado de las actividades desarrolladas por la Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL), que surge a partir de una convocatoria del Núcleo de Investigaciones en Educación Superior del Mercosur (NEIES), y es aprobado por Resolución SPU/CI N° 379/13 de la Secretaria de Políticas Universitarias (SPU) de Argentina, en el marco de una política Regional y Nacional que promueve la integración de las Universidades Latinoamericanas a partir de instrumentos específicos, y ante la inquietud de un grupo de investigadores en generar conceptos propios sobre la Internacionalización de la Universidad, con el objetivo de conocer e interpretar las realidades de las que forman parte, generar reflexiones e instrumentos para promover sugerencias que guíen las acciones de gestión en el ámbito de las universidades.

La RIESAL se encuentra integrada por: la Universidad Nacional de Pilar (Paraguay); la Universidad Estadual de Santa Cruz (Brasil), la Universidad de Buenos Aires (Argentina), la Universidad Nacional de Avellaneda (Argentina) y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), quién coordina la Red mediante el Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIL). Además, se han sumado a las actividades de la RIESAL la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Res. CD 377/16) y la Universidad Nacional de Lujan (Res. 212/16), como nodos observadores, cumpliendo con uno de los objetivos de la Red que es incrementar la participación, la investigación, y las discusiones sobre Internacionalización Universitaria en la Región latinoamericana.

² Doctora en Ciencias Sociales y Humanas, por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Magíster en Ciencia, Tecnología y Sociedad por la UNQ, Licenciada en Relaciones Internacionales por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Actualmente se desempeña como Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y es integrante de la planta estable del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIL), Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN.

³ Doctor en Sociología (UNESP-Brasil); Magíster en Relaciones Internacionales (UNCPBA). Profesor Titular Regular de la FCH-UNCPBA. Docente-Investigador Categoría II (SPU-ME). Investigador del CEIPIL-UNICEN/CIC.

Los orígenes de la RIESAL se remiten al 2013, a partir de la propuesta de la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior (CRC-ES) del Sector Educativo del MERCOSUR, que convoca a universidades de la Región a formar redes de investigación en distintas líneas temáticas. Con el objetivo de fortalecer los grupos de investigación existentes en la Región e incentivar la formación de nuevos grupos. A tales efectos, se promueve la conformación de redes para la producción de conocimientos sobre temas claves para la Educación Superior en el MERCOSUR. En este caso, el proyecto se postula en la línea temática: “Internacionalización de la educación superior, movilidad académica y redes de integración regional”.

El objetivo del proyecto consiste en generar masa crítica con la capacidad de analizar causas y consecuencias de la Internacionalización de la Educación Superior en la Región Latinoamericana desde una perspectiva endógena. Teniendo en cuenta los cambios de orden *cuantitativo y cualitativos* que se generan a partir de la década del noventa, respecto a las dinámicas previas de vinculación internacional (Oregioni; 2014), ya que sectores gubernamentales e instituciones de educación superior comenzaron a desarrollar programas de internacionalización, a través de la firma de convenios, la asistencia a congresos internacionales y la participación en alianzas y redes académicas (Didou, 2007). Además, en los estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior prevalecía una mirada exógena, ya que se encontraron escasos aportes de autores latinoamericanos. Esto trajo aparejado que, en la década de los años noventa, la internacionalización de las universidades de la Región Latinoamericana estuviera signada por la visión de la cooperación internacional promulgada por Estados Unidos o Canadá y por el proceso de Bolonia iniciado en el continente europeo. Dan cuenta de ello, Knight (1994) y De Wit (1995). Si bien, en la primera década del siglo XXI, comienzan a abordar la temática de la internacionalización de las universidades algunos autores latinoamericanos, principalmente procedentes de México (Gacel Ávila, 2000, 2004; 2005; 2009), Colombia (Jaramillo, 2003), Chile (Brunner, 2005) y, en menor medida, en Argentina (Beneitone, 2008; Theiler, 2005). Los estudios aún se centraban en una mirada hegemónica del proceso de internacionalización, consecuentemente, se consideró necesario generar nuevos abordajes sobre nuestro objeto de estudio, desde una perspectiva, no-hegemónica, endógena e integral. Que permita pensar la internacionalización universitaria en sintonía con el proceso de integración regional. Fue así que se recurrió a abordar el fenómeno desde una perspectiva interdisciplinar,

tomando herramientas de análisis de los campos de estudio de: Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales; Estudios Sociales en la Ciencia y la Tecnología y Educación Superior.

Con todo, el proyecto propuesto buscó problematizar el concepto de Internacionalización de la Educación Superior, a partir de entender la internacionalización de la universidad como un fenómeno complejo, construido a partir de la interacción de diferentes lógicas de agentes y actores, que incluye a los organismos internacionales y regionales, al estado nacional y a la universidad. En este sentido, la universidad se identifica como agente y actor de la internacionalización, ya que posee su propia lógica y características político-institucionales que definen en gran medida la forma de gestionar la internacionalización (Oregioni; 2012, 2013). Asimismo, la investigación se inscribe en la propuesta epistemológica de Boaventura de Sousa Santos (2005), dónde se entiende la necesidad de realizar conceptualizaciones propias por partes de los investigadores del sur, que permitan dar su interpretación de los fenómenos sociales. De esta forma, el proyecto se propuso abordar dos aspectos de la internacionalización de la universidad: 1) Aspectos teóricos y conceptuales, a partir de entender la internacionalización de la universidad como un fenómeno complejo; y 2) aspectos prácticos de la temática: orientar la gestión de la internacionalización a potenciar los vínculos entre las universidades de la Región.

El proyecto se renovó en el año 2015, por Resolución SPU/CI N° 3335/15 de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Argentina. En este periodo de trabajo (2013-2017), desde la RIESAL, se han desarrollado distintas actividades, entre ellas: cuatro encuentros con sede en las distintas universidades que componen la Red; el dictado de tres seminarios virtuales con llegada a más de 600 personas de diferentes países de América Latina y de dos cursos presenciales, uno en la Universidad Nacional de Buenos Aires (Argentina) y otro en la Universidad Nacional de Pilar (Paraguay); la publicación de dos libros y de varios artículos de divulgación; como así también la presentación de paneles y ponencias en Seminarios y Jornadas específicos a la temática de estudio.

El libro *Herramientas de Política y Gestión para la Internacionalización Universitaria*, forma parte de los resultados del trabajo realizado por la RIESAL, y tiene el objetivo de presentar parte los hallazgos obtenidos a lo largo de la investigación, a partir de la construcción de datos, intercambio de material y posterior discusión de los resultados, entre los miembros de la red (intra-red); entre la red, otras redes y grupos de trabajo (inter-redes); con gestores y otros actores interesados en la temática (extra-red). Además, busca divulgar parte de los resultados del segundo

seminario sobre internacionalización universitaria, realizado por la RIESAL mediante la plataforma virtual de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, donde participaron alrededor de 200 alumnos provenientes de diferentes países de la Región latinoamericana. En este sentido, se han seleccionado cinco trabajos finales, que aportan su mirada sobre la internacionalización en clave regional.

La primera parte del libro se orienta a discutir el concepto internacionalización universitaria y las características que adquiere en América Latina, desde una perspectiva transversal a las funciones sustantivas de la universidad. Considerando que una de las principales herramientas a tener en cuenta en el proceso de internacionalización universitaria es entenderla como un instrumento de política, y por lo tanto, no neutral al proyecto de universidad, de país y de región en construcción, y en constante pugna con modelos alternativos. Consecuentemente se evalúan distintos elementos/ estímulos que inciden en la orientación de la internacionalización de las universidades públicas, como son: los criterios de evaluación; las políticas institucionales; los instrumentos que incentivan a los docentes-investigadores a internacionalizarse, etc., y el lugar que adquieren los países de la Región en dicha dinámica. Es decir ¿En qué consiste la internacionalización universitaria? ¿Qué elementos/ estímulos inciden sobre su orientación? ¿Quién generan dichos estímulos? ¿Existe una única forma de internacionalizarse? ¿Qué estrategias tienen en cuenta las universidades a la hora de gestionar los vínculos internacionales?

En la sección I, “*Aproximaciones al concepto de internacionalización Universitaria desde una perspectiva latinoamericana*”. El capítulo I, tiene el objetivo de poner en discusión el concepto internacionalización universitaria desde una perspectiva histórica y contextual, situada en la Región Latinoamericana, contemplando la diversidad del panorama universitario, pero también los factores que remiten a una identidad común como Región, teniendo en cuenta las diferencias estructurales respecto a los centros de poder mundial. En este sentido, desde un abordaje holístico y transversal a las diferentes dimensiones de la vida universitaria, se presentan las tensiones que emergen entre los conceptos de *internacionalización universitaria hegemónica* (exógena, mercantil y competitiva), respecto a la *internacionalización universitaria no hegemónica* (endógena, solidaria y colaborativa). En el capítulo II, Gabriela Siufi como especialista invitada, aporta a la discusión a partir de argumentar sobre la importancia que adquiere la *internacionalización solidaria* como un camino para fortalecer la Integración Regional, en el contexto actual, de cara a la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES)

a desarrollarse en Córdoba Argentina en el año 2018. En el capítulo III, se presenta un análisis del régimen de competencia que moldea los parámetros de evaluación académica y sus efectos para las universidades latinoamericanas, a partir de cuestionar la conformación del circuito de divulgación de la “ciencia de excelencia” y cómo se replica en el armado de *rankings* y en regulaciones nacionales tanto de evaluación académica como de política exterior. En contraposición se analiza la existencia de un conjunto de iniciativas regionales permite identificar la conformación de un régimen de solidaridad que busca contrarrestar los efectos de la mercantilización y privatización del conocimiento (público). En vistas a ello se pasa revista a iniciativas editoriales y a las acciones promovidas por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

En la sección II, “*Política y gestión de la internacionalización universitaria en América Latina*”. El capítulo IV, Vera Lúcia de Mendonça Silva analiza la Internacionalización de la Educación Superior en Brasil a partir de identificar a la movilidad como una de las principales estrategias de internacionalización que han implementado los gobiernos, en el caso de Brasil a partir de los programas que emite el CAPES y el CNPQ, y puntualiza en el caso la Universidad Estadual de Santa Cruz, observando que incrementa sus acciones en medio de ese proceso de mundialización del conocimiento de base instrumental, y establece sus relaciones de cooperación siguiendo la dinámica mundial. Pero también empieza a incrementar relaciones interinstitucionales en América Latina, lo que marca su interés en establecer relaciones de colaboración mutua con otras universidades de la región. El capítulo V, colegas de la Universidad Nacional de Pilar (Paraguay) tiene el objetivo de presentar las discusiones que se generaron, respecto a las orientaciones teóricas y las aplicaciones prácticas (experiencia) de la gestión de la internacionalización, por parte de los y las participantes del segundo curso virtual organizado por la RIESAL en el año 2015. Y en el capítulo V, Patricia Domench y Fiorella Wernicke, se proponen reflexionar respecto al rol de las oficinas de relaciones internacionales (ORIs) en la universidad, a partir del proceso de internacionalización de la Universidad Nacional de Avellaneda. En este sentido, en primer lugar, proponen discutir el objetivo y características del inicio del proceso de internacionalización en la universidad como institución, en segundo lugar puntualiza sobre el rol específico de las ORIs junto a las modalidades de gestión que pueden desarrollar, y por último, propone reflexionar sobre la puesta en marcha de herramientas tradicionales e innovadoras utilizadas para afrontar este proceso.

La sección III, “*La Internacionalización de la Investigación en Universidades Latinoamericanas*”, presenta a la internacionalización de la investigación en la universidad, como una dimensión de la internacionalización universitaria. Consecuentemente, entendiendo que existen diferentes estímulos a la internacionalización (programas de cooperación internacional, parámetros de evaluación, programas de integración educativa, convocatoria a redes de producción de conocimiento, etc.), en el capítulo VII, busca explorar el rol del Estado como motor de la internacionalización de la investigación en el ámbito de la universidad, a partir del caso de estudio del Fondo para la Investigación Científica y Tecnología (FONCYT) de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT) en Argentina, donde se observa la incidencia que ejerce la política científica sobre la orientación de la internacionalización, y los instrumentos que utiliza para su promoción, puntualizando en los actores, modalidades y dinámicas observadas. En tanto, en el capítulo VIII, se analiza la importancia de las diásporas científicas como un instrumento de internacionalización universitaria, a partir del análisis del Programa Raíces, emitido por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva Argentino, entendiendo que en el contexto de la Sociedad del Conocimiento pensar en términos de diásporas implica gestionar un espacio transnacional conformado por redes de intercambio. Ahora bien ¿Existe en los países latinoamericanos un compromiso real en sostener diásporas científicas? En tal caso ¿Cómo se organizan?

La segunda parte del libro, está compuesta por una selección de trabajos realizados por colegas que participaron del *Seminario Internacionalización Universitaria en América Latina. Herramientas de Política y Gestión*, dictado en el año 2015, por medio de la Plataforma Virtual de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, que permitió tener llegada a diferentes países de la Región. Esto se encuentra directamente relacionado a uno de los objetivos propuestos por la RIESAL, que consiste en ampliar la mirada sobre la internacionalización universitaria en América Latina, a partir de dar la voz a distintos actores, que den cuenta de la diversidad del panorama universitario y consecuentemente de la forma de abordar la internacionalización. Es decir, entender el proceso de internacionalización universitaria desde nuestras propias realidades y, a partir de ahí, proyectar políticas de internacionalización.

En la sección IV *Reflexiones sobre la orientación de la Internacionalización Universitaria hacia la Región*. En el capítulo IX, Magdalena Bas Vilizzio (docente e

investigadora de la Universidad de la República, Uruguay) aporta al análisis de las fortalezas y debilidades que presentan las universidades latinoamericanas en orientar la internacionalización universitaria hacia la región, a partir de las tres antinomias propuestas por Bruner (1997) en su obra “Educación: puerta a la cultura”. En consecuencia, se examinarán los pares antinómicos en el siguiente orden: creación versus reproducción de la cultura; caja de herramientas básicas de la cultura versus talentos innatos; construcción de conocimiento local versus conocimiento global, proponiéndose soluciones pragmáticas a cada relación dialéctica. El trabajo cierra con una serie de reflexiones finales y análisis de las perspectivas de la temática abordada. Y en el capítulo X los profesores Fabio Dandrea y Natalia Bertola, docentes de la Universidad Nacional de Río Cuarto, analizan la importancia de la gestión institucional de programas y proyectos que suponen una dinámica colaborativa en red, y presentan la conformación de un corpus para el estudio sistemático de la política de promoción del español de Argentina en el sector regional MERCOSUR, con base la concepción teórico-metodológica de Diseño Glotopolítico Institucional.

La sección V, *Estudios de caso sobre la Internacionalización Universitaria en América Latina*, tiene el objetivo de dar cuenta de diferentes formas de internacionalización en la Región latinoamericana. En este sentido, el capítulo XI, presenta el caso de la Internacionalización de FLACSO Argentina, entendido como un proceso genuino de alcance Regional. El capítulo XII, analiza la internacionalización de la Universidad de Granma, Cuba, en el período 2012-2014. Y por último, en el capítulo XIII, Germán Sánchez, Miguel Ángel Águilar y María Eugenia Martínez indagan sobre la Internacionalización de las Instituciones de Educación Superior en México.

En síntesis, el libro busca contribuir a potenciar el debate y la reflexión sobre Internacionalización Universitaria en la Región Latinoamericana, en base a una perspectiva histórica, contextual y propositiva.

Bibliografía

Boaventura De Sousa Santos (2005). *Renovar la Teoría Crítica y Reinventar la Emancipación Social*. Buenos Aires. CLACSO

- Brunner, José Joaquín. (2005). *Internacionalización transnacional de la educación superior*. [Fecha de consulta: 19 de abril de 2011]. Disponible en: http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/JJB_internacES.pdf
- Beneitone, P. (2008). Internacionalización del Currículo en América Latina y el Caribe. (Argentina). Presentación en power point en el Foro sobre Internacionalización de la Educación Superior, Universidad del Cauca, en marzo de 2008. [Fecha de consulta: junio de 2010]. Disponible en: <http://www.ascun.org.co/eventos/forointernacionalizacion/pablobeneitone.pdf>
- De Wit, Hans (1995). *Strategies or Internationalization of Higher Education: A comparative Study of Australian, Canada, Europe and United States*. Asociación Europea para la Educación Internacional, Amsterdam.
- Didou Aupetit, S. (2007). La internacionalización de la educación superior en América Latina: oportunidades y desafíos. Conferencia dictada en el Pabellón Argentina de la Ciudad Universitaria, Córdoba
- Gacel Avila J. (1999) “La política de internacionalización: estrategia de cambio institucional”, Educación Global, (3), (México) Asociación Mexicana para la Educación Internacional.
- Gacel-Ávila, J. (2000), La Dimensión de las universidades Mexicanas. En Revista de la Educación Superior. XXIX (3), N° 115. Julio-Septiembre. [Consultado en septiembre de 2011]. Disponible en: http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui/publicaciones/revsup/index.html
- Jaramillo, E. y De Lisio, A. (2004), Informe sobre la internacionalización de la educación superior en Venezuela. Caracas: IESALC. Universidad Central de Venezuela. [Fecha de consulta: 29 de octubre de 2010] Disponible en: <http://www.iesalcunesco.org.ve/programas/internac/Informe%20Internacionalizaci%C3%B3n%20-%20Venezuela.pdf>.
- Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and Checkpoints*. Monografía Investigativa. N°7. Oficina de Canadá para la Cooperación Internacional. Ottawa. (1999). “Internationalization of Higher Education”. En: J. Knight y H. de Wit (eds.) *Quality and Internationalization in Higher Education*. IHME/OECD, Paris.
- Oregoni, M., Piñero F. y Taborga A. (2014) “Proyección Integral de la Universidad Argentina hacia la Región Latinoamericana. Agenda, Actores e Instrumentos”. JORNADAS DE

EXTENSIÓN DEL MERCOSUR. UNCPBA. Disponible en: <<http://extension.unicen.edu.ar/jem/completas/340.pdf>>.

Oregoni, M. (2013) “Aspectos Político-Institucionales de la Internacionalización de la Universidad Nacional de La Plata”. Revista Argentina de Educación Superior. 5(6), 97-118. [Fecha de consulta: agosto de 2013] Disponible en <http://www.raes.org.ar/revistas/raes6_art2.pdf>

-----.(2013) La Universidad como actor de la Cooperación Sur-Sur. El caso de la Universidad Nacional de La Plata en la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Integración y Conocimiento N°2. Disponible en: <<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5893/691>>.

Theiler, James (2005). “Internacionalización de la educación Superior en Argentina”. En Knight, J. et. al.: *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional* (71-112). Banco Mundial.

Fuentes Documentales

Proyecto Internacionalización de la Educación Superior en el marco de la Integración Regional, 2013-2015.

Proyecto Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL) 2005-2017.

Resolución N° 377/16 del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. (CD 377/16)

Resolución N° 212/16 del Rectorado de la Universidad Nacional de Luján.

Resolución SPU/CI N° 3335/15 de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Argentina.

Resolución SPU/CI N° 379/13 de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de Argentina

PRIMERA PARTE

SECCIÓN I:

***“APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE INTERNACIONALIZACIÓN
UNIVERSITARIA”***

CAPÍTULO I:

APORTES CONCEPTUALES SOBRE INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA. UNA MIRADA DESDE AMÉRICA LATINA

Oregioni, María Soledad

Introducción

Vivimos en un mundo globalizado, la universidad no escapa a esto, por el contrario forma parte de estas dinámicas y contribuye a reproducirlas. Ahora bien ¿La universidad es un mero espectador, o actor pasivo del proceso de globalización? ¿O por el contrario, contribuye a este proceso de manera activa, a partir del proceso de internacionalización universitaria? A lo largo del capítulo se buscará dar respuesta a estos interrogantes. Presentando a la universidad latinoamericana como agente y actor de la internacionalización universitaria, desde una perspectiva histórica y contextual, y teniendo en cuenta que los procesos que se generan en el entorno institucional, nacional y regional constituyen parte de lo global.

Es decir, que a diferencia de la globalización, en tanto fenómeno que se extiende a expensas de la diversidad y autonomía de los estados nacionales, de la identidad de las culturas, y sobre todo de las necesidades humanas, en búsqueda de la conformación de un único mundo a escala planetaria, guiados por eficacia comercial y la competencia, como motores de progreso y desarrollo (Zarur, 2008). La internacionalización, asume la orientación que le otorgan: la universidad, en tanto agente y actor de la internacionalización; el Estado, a partir de diferentes instrumentos de promoción en su rol de agente de internacionalización, y las políticas regionales. En este sentido se contempla la diversidad, y el anclaje territorial de las Instituciones de Educación Superior. De acuerdo a Knight (2004), la internacionalización es usada en forma diferente en distintos países, por distintos usuarios. En este sentido, Beneitone (2014) considera que “todo cabe en la internacionalización”. Consecuentemente resulta necesario aportar claridad sobre este concepto.

El objetivo de este primer capítulo consiste en proponer herramientas conceptuales para analizar la internacionalización universitaria en la Región latinoamericana, teniendo en cuenta la diversidad del panorama universitario y la particularidad que presentan las distintas instituciones de Educación Superior (ES) en relación a su anclaje territorial. Consecuentemente no se pretende

generalizar ni homogeneizar sino, por el contrario, dar cuenta de dichas diferencias⁴. Pero también destacar los factores que remiten a una identidad latinoamericana en común, en un contexto regional con diferencias estructurales respecto a los centros de poder mundial. En este sentido, se destaca la categoría *centro-periferia* en producción de conocimiento, desde una perspectiva relacional, entendido que el centro es el que concentra los recursos materiales, cognitivos, instrumentales y simbólicos, mientras que la periferia los toma como punto de referencia en forma acrítica, generando vínculos académicos internacionales subordinados (Kreimer; 2010) fenómeno también conocido como “dependencia académica” (Beigel y Sabea; 2014).

Si consideramos la importancia de la universidad como lugar de generación de pensamiento crítico, el trabajo nos permite cuestionar dichos vínculos internacionales subordinados a los centros internacionales de producción de conocimiento y proyectar la internacionalización universitaria a partir de las estrategias de las propias instituciones de Educación Superior asignado a está *un poder de agencia relativo* en un contexto internacional complejo. En este sentido, se busca no caer en dicotomías facilistas, sino por el contrario mostrar la complejidad de los procesos. Consecuentemente, el análisis toma herramientas conceptuales de los campos de Estudios de la Educación Superior (identificando en trabajos anteriores como: perspectivas contextual; institucional y crítica)⁵; Estudios Sociales en Ciencia y Tecnología (particularmente a partir de las dinámicas internacionales en producción y distribución de conocimiento⁶) y Relaciones Internacionales (que tienen como antecedentes las teorías provenientes del estructuralismo latinoamericano, teorías de la dependencia, como así también teorías neo-granscianas que nos permiten identificar relaciones de poder y construcción de tendencias hegemónicas a nivel internacional⁷).

⁴ De acuerdo a Fernández Lamarra, América latina presenta una gran heterogeneidad en sus sistemas universitarios, marcada por la diversificación institucional y la disparidad en relación a la calidad. Desde las grandes universidades tradicionales, hasta las universidades “garage”(Fernández Lamarra; 2009)

⁵ Para profundizar en las distintas perspectivas de análisis sobre internacionalización de la Educación Superior y Universidad ver: Oregioni (2013).

⁶ El debate que se da en el campo de los Estudios Sociales en Ciencia y Tecnología se desarrolla en Oregioni (2014). Tesis doctoral: “Dinámica de la Internacionalización de la Investigación en La Universidad Nacional de La Plata”. UNQ.

⁷ Desarrollado en la Presentación de Oregioni (2015) “Hacia una reinterpretación de la Internacionalización de la Universidad en América Latina, desde una perspectiva contra hegemónica”, realizada en el III Encuentro de la RIESAL, en la Universidad Estadual de Santa Cruz, Brasil.

1. Aportes para analizar la internacionalización universitaria desde una perspectiva situada

El hecho de situarnos en la Región Latinoamérica, en general, y en el Cono Sur de América Latina, en particular, condiciona la definición de internacionalización universitaria. Desde esta latitud, y con el peso de los procesos históricos, los conceptos adquieren características específicas. En primer lugar, en términos históricos América Latina presenta vínculos internacionales asimétricos, dada las relaciones de poder que se plasman en el orden internacional. Consecuentemente predominaron los vínculos internacionales norte-sur, y la *orientación exógena* de las políticas de internacionalización universitaria, que han sido incentivadas por proyectos, actores e intereses extra-regionales. En segundo lugar, en el contexto de una nueva geopolítica global del conocimiento, han ganado lugar los procesos de *mercantilización de la Educación Superior*, mediante estrategias de transnacionalización de “servicios educativos”. Estos dos elementos, como se describe en el cuadro N° 1, forman parte, y vienen a caracterizar, a una concepción hegemónica de la internacionalización universitaria.

Cuadro N°1: Elementos Conceptuales

INTERNACIONALIZACIÓN HEGEMÓNICA	INTERNACIONALIZACIÓN NO- HEGEMÓNICA
EXÓGENA: Incentivada por proyectos, actores, intereses extra-regionales	ENDÓGENA: La estrategia de internacionalización se elabora acorde a la planificación de la universidad orientada por organismos nacionales y regionales.
MERCANTIL: La internacionalización se genera con fines de lucro. Prima la racionalidad económica.	SOLIDARIA: La internacionalización se construye a partir de lazos de cooperación internacional
COMPETITIVA: Compiten por prestigio y posicionamiento en rankings internacionales.	COLABORATIVA: Complementariedad de capacidades
Educación Superior como SERVICIO	Educación Superior como DERECHO

Fuente: Elaboración propia en base a: Oregioni, 2016.

Sin embargo, como se presenta en el cuadrante izquierdo del cuadro N° 1, a partir del análisis bibliográfico y estudios de casos, se pudo identificar otro tipo de prácticas que no se encuentren en consonancia con el pensamiento hegemónico. En este sentido, se destacan elementos que dan cuenta de otros rasgos que presenta la internacionalización universitaria en

América Latina, que la alejan del concepto de internacionalización hegemónico. Esto es la búsqueda por *proyectarse endógenamente*, en la medida que la estrategia de internacionalización se elabora acorde a la planificación de la universidad orientada por organismos nacionales y regionales. Y el ejercicio de prácticas de *internacionalización solidarias*, a partir de vínculos de cooperación entre las universidades. Son varios los autores latinoamericanos que presentan el concepto de internacionalización solidaria, entre ellos podemos mencionar a Naidof (2005); Rojas Mix (2005); Siufi (2009); Perrotta (2015) esta definición busca dar cuenta de los lazos que se generan en la búsqueda de beneficios mutuos y de co-construcción de conocimiento.

Las características antes mencionadas permiten identificar un tipo de *internacionalización no hegemónica* que se transforma en *contra-hegemónica*⁸ en la medida que encuentra instrumentos para la acción en pos de fomentar características de internacionalización diferentes a las tendencias dominantes a nivel internacional, en forma planificada. En este sentido, las redes de producción y difusión de conocimiento entre universidades de la Región, se constituyen en un instrumento de internacionalización contra-hegemónica (Oregioni, *et. al*; 2014). Por ejemplo, en trabajos previos (Oregioni; 2013), se analizó el rol que de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), creada en el año 1991, en proyectar una estrategia de internacionalización contra-hegemónica en un contexto regional, donde imperaba el modelo neoliberal en la Región y el mandato de Organismos Financieros Internacionales.

Como plantea de Sousa Santos (2008) “(...) el único modo eficaz y emancipador de enfrentar la globalización neoliberal es contraponerle una globalización alternativa, una globalización contra-hegemónica”. En este sentido, el papel de la Universidad es preponderante y presenta desafíos que deben atenderse para pensar modos posibles de contrarrestar las consecuencias neoliberales:

“La nueva transnacionalización alternativa y solidaria se apoya ahora en las tecnologías de la información y la comunicación, y en la constitución de redes nacionales y globales donde circulen las nuevas pedagogías, nuevos procesos de construcción y de difusión de conocimientos científicos y otros, nuevos compromisos sociales, locales, nacionales y globales. El objetivo consiste en recuperar el papel de la universidad pública en la definición y resolución colectiva de los problemas sociales, que ahora, aunque sean locales o nacionales,

⁸ Consultar Oregioni (2015), donde se trabaja el concepto de hegemonía y su vinculación con la internacionalización universitaria.

no se resuelven sin considerar su contextualización global. El nuevo contrato universitario parte así de la premisa de que la universidad tiene un papel crucial en la construcción del lugar del país en un mundo polarizado entre globalizaciones contradictorias” (De Sousa Santos, 2008).

En los últimos veinte años, en el Cono Sur, se pueden identificar políticas regionales que contrastan la tendencia de internacionalización hegemónica, como es el caso de las redes que surgen a partir de los programas del Sector Educativo del Mercosur que comienzan a desarrollarse en la década del noventa, e instalan el tema de la internacionalización universitaria en la agenda regional⁹. De esta forma, la internacionalización ha contribuido al proyecto de integración regional mediante: programas de movilidad; reconocimiento de títulos; generación de mecanismos de evaluación y acreditación, promoción de redes.

Además, los países de América Latina en diferentes oportunidades se han posicionado contra la mercantilización de la Educación Superior (ES), propia de la tendencia hegemónica internacional, entendiendo a la ES como un bien público y social (UNESCO 1998-2008), en contraste de la perspectiva de organismos internacionales como la Organización Internacional del Comercio (OMC) que hace referencia a la educación como un servicio comercializable, consecuentemente se instala en un paradigma competitivo, donde prima la competencia entre las instituciones de ES, por sobre el paradigma colaborativo que permitiría ampliar sus capacidades mediante la cooperación solidaria.

2. ¿Cómo se presenta la internacionalización universitaria en América Latina?

Partiendo de entender el proceso de internacionalización universitaria, desde una perspectiva histórica y contextual, donde las funciones sustantivas de la universidad cobran características específicas, a partir de: las relaciones de poder que se dan en el ámbito internacional, el lugar que ha tenido históricamente América Latina; y la particularidad y diversidad del panorama universitario en la Región. Se abordara el concepto: internacionalización universitaria, desde una

⁹ Esta política es asumida por algunos autores, como Naidof (2005) y Lamarra (2010), como la búsqueda de entendimiento mutuo entre las instituciones, mientras que otros autores, como Vallone et. al (2009) y Funes, (2015) la entienden como la posibilidad de negociar mejores condiciones en la incorporación al mundo globalizado. Ver: Ramirez (2016). Perrotta (2015), por su parte, hace referencia a diferentes modelos de regionalismo proyectan diferentes modelos de internacionalización de la Educación Superior, y en el caso del Mercosur, lo define como un modelo revisionista.

perspectiva holística, entendiéndolo como un fenómeno complejo, transversal a las actividades de investigación, docencia y extensión.

En este sentido, se identifica como afecta la internacionalización a las diferentes funciones de la vida universitaria, a partir de: 1) los estímulos que recibe; 2) las tensiones que se generan; y 3) los actores que participan, teniendo en cuenta que de acuerdo a Jesús Sebastián (2011) los actores tienen una función ejecutora respecto a la internacionalización universitaria, mientras que los agentes tienen una función promotora de la internacionalización. Comprender dicho panorama, es fundamental para generar políticas y estrategias de internacionalización exitosas.

Cuadro N° 2: Elementos transversales a la internacionalización universitaria

	Dimensiones	Instrumentos/estímulos	Tensiones	Actores	Agentes
IU	Educación	Educación transfronteriza Presencia de filiales extranjeras Programas de movilidad estudiantil y docente Educación virtual Programas de posgrado conjuntos Internacionalización del Currículum Formación en idiomas	Educación como derecho/ educación como servicio Internacionalización mercantil/ Internacionalización solidaria Diversidad idiomática / homogeneización lingüística.	Universidades Docentes Estudiantes	Multinacionales del conocimiento Sindicatos Agrupaciones Estudiantiles
	Investigación	Criterios de evaluación (<i>incidencia indirecta</i>) Programas y/o proyectos de cooperación internacional (<i>incidencia directa</i>) Desarrollo de tesis sándwich (co-dirigidas) Díasporas científicas Utilización de equipamiento conjunto Redes de producción de conocimiento Participación en programas de movilidad	Utilidad social/visibilidad internacional Cientificismo/autonomía Legitimidad/eficiencia- eficacia Pensamiento universal/pensamiento situado	Universidad Investigadores Becarios Pares de la “comunidad científica”	Organismos de CyT Organismos internacionales Programas Regionales
	Extensión	Programas de ayuda humanitaria Programas de integración regional Vinculación con movimientos sociales Articulación con pares no académicos Divulgación Talleres multiculturales Actividades de voluntariado Internacionalización en casa	Proyectos unidireccionales/ Proyectos interactivos	Universidad Extensionistas Empresas Movimientos Sociales Organizaciones de la Sociedad Civil	Organismos Regionales Organismos Internacionales Organismos gubernamentales

Fuente: Oregioni (2016/2017)

En el cuadro N° 2, se puede observar que la internacionalización es *transversal* a las funciones sustantivas de la universidad, alguno de los puntos mencionados se han abordado en trabajos anteriores, y otros se profundizarán en futuras investigaciones. El objetivo es dar cuenta de la complejidad del fenómeno, y la multiplicidad de aspectos que lo constituyen, es decir no da

lugar a abordajes simplistas o lineales sino que requiere tener una mirada holística para la planificación política y para la proyección institucional.

Al ingresar al estudio, respecto a la dinámica que adquiere la internacionalización en las diferentes funciones de la vida universitaria, se destaca la presencia de agentes, actores, percepciones e intereses que inciden en la orientación de la internacionalización, generando tensiones entre las formas de abordarla. Dichas tensiones dan cuenta del carácter político y no neutral del fenómeno, y de la incidencia que tienen las relaciones de poder a nivel internacional, en su orientación. Ya que, a medida que se desplazan lo nacional hacia lo global, el pensamiento hegemónico internacional (donde prima la lógica mercantil y el capitalismo académico) se fortalece, y no se cuestionan las relaciones de poder entre centros y periferias del conocimiento. En este sentido, el conocimiento se plantea como “universal” y “neutral” a las sociedades que le dieron origen. Sin cuestionar la deslocalización del conocimiento que trae aparejada la transnacionalización de la ES e identificándola como sinónimo de internacionalización.

Como se puede observar, a partir de los estudios de caso, en la implantación de la internacionalización universitaria emergen tensiones, entre “tipos” de internacionalización hegemónicos y no-hegemónicos, que conviven en las instituciones de ES. A continuación se mencionan distintas prácticas de internacionalización universitaria, donde se reflejan dichas tensiones, en el ámbito de: educación, investigación y extensión.

Internacionalización de la ES

En primer lugar, en la promoción del **idioma** como elemento de internacionalización, emerge una clara tensión entre el inglés como idioma homogeneizante (elemento de internacionalización hegemónica) y las lenguas originarias como elementos diversificadores, que dan cuenta de la diversidad idiomática y multicultural de la región latinoamericana (internacionalización no hegemónica). En este caso los actores de la internacionalización, pueden ser las propias universidades a partir de la generación de una política lingüística; los docentes a partir de la selección curricular; y los propios estudiantes provenientes en muchos casos de comunidades originarias en la defensa de su propia cultura. Asimismo, con el objetivo de orientar la internacionalización de las universidades hacia la integración Regional, se contempla la estrategia de difundir las lenguas oficiales del Mercosur desde las propias universidades.

En segundo lugar, la **internacionalización del currículum**, que manifiesta dos tendencias contrapuestas. Por un lado, la internacionalización de currículum para hacer frente a la globalización que presenta la diversidad de miradas sobre un objeto de estudio. Y, por otro lado, la construcción de un currículum uniformado, sometido a los designios del mercado, con una visión monocultural y anglocéntrica, directamente relacionada a la mercantilización de la Educación Superior. Ambos aspectos de la internacionalización del currículum, en tensión, implican cambios organizacionales complejos que trascienden las unidades de gestión, creadas a tal efecto, sino que también involucra otras dependencias, por ejemplo: secretarías académicas, y trascienden desde las áreas de relaciones internacionales hasta el aula (Beneitone; 2014).

Además, desde la mirada hegemónica de la internacionalización de la Educación Superior, se presenta al conocimiento en términos de atraso y/o modernidad, apelando a una concepción del desarrollo eurocentrica y lineal, donde los parámetros de “éxito” se basan en *rankings internacionales*, y las universidades son comparables independientemente del contexto en el que se desarrollan. En este sentido, al analizar la dinámica de internacionalización de las universidades en términos cuantitativos, se mide la cantidad de convenios, o movibilidades, pero no se tienen en cuenta los elementos cualitativos que sostienen los vínculos internacionales (Oregioni; 2015). Ya que los criterios de calidad hegemónicos se establecen a través de la ponderación de un conjunto de indicadores funcionales al modelo de universidad que consideran pertinente en un determinado contexto social y momento histórico. Tal como sostiene Pérez Rosetti:

“Los rankings priorizan la información resultante de la ponderación y los indicadores utilizados suelen ocupar un espacio de mucho menor visibilidad. Aunque se trata de una operación evaluativa, las listas de resultados finales fácilmente se vuelven hegemónicas por su fácil lectura, su gran adecuación a la difusión mediática y porque éste es, claro está, el impacto que se busca. Los rankings se sustentan en un modelo de calidad previamente definido y cerrado; encuentran, por lo tanto, lo que buscan y sus resultados son generalmente previsibles y consistentes con cierta imagen que algunas instituciones tienen a nivel internacional. Esto los hace aceptables y permite su circulación social sin que se repare demasiado en el modelo teórico que le da sustento. Dicho modelo teórico sostiene dos hipótesis, una respecto de cuáles son los indicadores relevantes en términos de excelencia y otra, respecto de cuál es la adecuada ponderación entre ellos al momento de realizar las

comparaciones. Los rankings no describen a las instituciones, ni la calidad, sino que la proclaman” (p. 7)

En esta misma línea de pensamiento, Altbach (2006) y Knigh (2010), plantean que los rankings se han convertido en parámetros a seguir para obtener prestigio internacional, consecuentemente constituyen en modelos a seguir para las universidades, en el marco de la internacionalización competitiva. Dado que establecen criterios de “calidad” desvinculados del contexto. En este sentido, los rankings especializados de Estados Unidos, Europa y Asia, se han constituido en modelos normativos, para las políticas e instituciones de Educación Superior de América Latina.¹⁰

Otro ejemplo, donde se identifica la internacionalización universitaria hegemónica, está dado en la equiparación de Internacionalización Universitaria respecto a ***transnacionalización de la Educación Superior***. Esto trae aparejado al menos dos problemas: 1) la deslocalización del conocimiento y 2) ausencia de regulaciones, desde una lógica mercantil que entiende a al conocimiento como mercancía. Manifestando una clara tensión entre el pensamiento universal respecto al saber situado; y entre la educación como derecho (que promueven sindicatos, movimientos estudiantiles, la internacional del conocimiento) respecto a la educación como servicio (que promueven agentes de internacionalización transnacionales, dispuestos a instalar filiales extranjeras). Esto se torna preocupante en este contexto, dado que transnacionalización educativa es un pilar del gobierno neoliberal (De Sousa Santos, 2005).

Distintos agentes de la internacionalización, como los Organismos Financieros Internacionales (BM, BID, OCDE, OMC), coinciden en su concepción de la Educación Superior como un bien comercializable. Por ejemplo, el Banco Mundial (BM) en la década del noventa del siglo XX, proponía concentrar los recursos en los niveles de educación básicos, y dejar la Educación Superior en manos del mercado, haciendo “más eficiente el manejo de los recursos públicos asignados a las universidades a través del desvío de la demanda social creciente a otro tipo diferenciado de institución educativas más acorde con el desarrollo de la ideología del mercado” (Mollis, 2005: 96). En este sentido, se buscaba que las universidades se internacionalicen en búsqueda de recursos presupuestarios (Yazabal, 2005). Por su parte, la

¹⁰ Entre los más influyentes a nivel global se encuentran: Ranking de Shanghái; Times Higher Education World University Rankings; QS Rankings; Ranking de Leiden; Center Ford World University Ranking; University Ranking by Academic Performance.

Organización Mundial del Comercio (OMC), a través de las negociaciones para un Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS), buscaba la liberalización de lo que consideran “servicios educativos”, argumentando que dada la presencia de proveedores privados en los sistemas nacionales de educación, el arbitraje de los conflictos no podía estar en manos del Estado, que era parte interesada, sino basarse en reglas de control y arbitraje internacional (Verger, 2010). Sin embargo, cuando la OMC habla de liberalizar el comercio de “servicios”, se refiere a la decisión de los Estados de resignar su derecho al uso de normativas que protejan a los prestadores nacionales vis a vis los extranjeros, permitiéndoles el libre acceso en su territorio y un trato equivalente al que reciben los prestadores nacionales. De esta forma, las críticas que vinculan la Internacionalización con la mercantilización y transnacionalización de la ES, se profundizan a partir de la incorporación de la ES en el marco del AGCS de la OMC como un bien más a ser progresivamente liberalizado (Yarzabal, 2005). Ya que abriría las puertas a la conformación de una ‘industria educativa a nivel mundial’ de la mano de actores externos que en muchos casos tienen como único objetivo la ganancia, afectando negativamente a la calidad educativa, la pertinencia social de la educación y la democratización en el acceso. En este sentido, Altbach (2014) denuncia al AGCS o GATS (por sus siglas en inglés) como un marco regulatorio que promueven las corporaciones multilaterales y los gobiernos interesados en exportar servicios educativos¹¹.

Las políticas de internacionalización universitaria son multidimensionales, forman parte y se ven influenciadas por el resto de las políticas públicas, consecuentemente, en un contexto donde ha cambiado la orientación política de distintos países Latinoamericanos (entre ellos Argentina) dando un giro hacia políticas neoliberales luego de casi dos décadas de gobiernos progresistas, amenazan resurgir los motivos que orientan a la internacionalización universitaria desde una perspectiva mercantil, basada en la transnacionalización de “servicios” educativos, ya que ante el recorte presupuestario experimentado en la educación e investigación públicas, se contempla la búsqueda de recursos externos por parte de las universidades.

Internacionalización de la Investigación

¹¹ Es importante destacar, que desde una mirada no hegemónica, la UNESCO (en tanto agente de internacionalización) en diferentes declaraciones manifestó la oposición a la mercantilización de la Educación Superior, apoyando su argumento en una interpretación de “internacionalización solidaria”. En el mismo sentido, qué lo han hecho los estados latinoamericanos reunidos en la Conferencia Regional de Educación Superior del año 2008.

Respecto a la internacionalización de la investigación como una dimensión de la internacionalización universitaria, manifiesta las siguientes tensiones, relacionadas con diferentes estímulos que se generan de manera *directa e indirecta*¹² sobre los investigadores y sus proyectos de investigación:

1) ***Utilidad social en tensión con visibilidad internacional***, ya que los científicos locales obtienen reconocimiento a partir de publicar sus conocimientos en revistas internacionales prestigiosas, esto en muchos casos lleva a que el conocimiento evaluado como publicable no se vincule con las problemáticas sociales relevantes para la región, dando lugar a lo que Kreimer y Thomas (2006) definieron como CANA (conocimiento aplicable no aplicado);

2) ***Cientificismo en tensión con la autonomía***, directamente vinculado con el punto anterior, Varsavsky (1969) hace referencia al cientificismo como la característica de los investigadores que se entregan de lleno a su carrera sin contemplar las características del conocimiento que generan, esto lleva a que para pertenecer a “circuitos internacionales de producción de conocimiento”, abandonen el deseo de definir los problemas cognitivos sobre los cuales desarrollar la investigación.

3) ***Legitimidad en tensión con eficiencia y eficacia***: tal como se menciona en Oregioni y Piñero (2009), generalmente se sostiene que los desarrollos científicos y/o tecnológicos son eficientes porque funcionan. Ahora bien, pocas veces se cuestiona qué implica dicho funcionamiento ¿Para qué funcionan? ¿Para quién? ¿Qué consecuencias tiene para el medioambiente? ¿Y sobre la sociedad? La eficacia de la ciencia presupone, desde el positivismo, que la ciencia y su desarrollo llevan al beneficio de la sociedad y a su desarrollo. Este ideal está ampliamente arraigado en la sociedad. Sin embargo, la legitimidad de la ciencia se logra a través del consenso en marcos institucionales, otorgándole una dimensión humana al desarrollo científico y tecnológico por referencia a valores, y por la propia elección frente a posibilidades diversas.

4) ***Pensamiento universal en tensión con pensamiento situado***, ante el contexto de globalización y la proliferación de mega redes científicas, esta característica se torna más preocupante, dado que la definición de los problemas cognitivos forma parte de una negociación,

¹² Estas tensiones se identifican a partir del estudio de la internacionalización de la investigación en distintas unidades de investigación de la Universidad Nacional de La Plata, en el marco de tesis doctoral (para profundizar consultar (Oregioni; 2014) “Incidencia directa e indirecta sobre la internacionalización de la investigación en la Universidad Nacional de La Plata”), y del análisis de bibliografía especializada proveniente del campo de Estudios Sociales en Ciencia y Tecnología.

y los científicos latinoamericanos tiene escasos márgenes de negociación, limitándose, en muchos casos, su participación en proyectos científicos multilaterales a recoger muestras exóticas (Kreimer; Levin, 2011). Ya que la dinámica de distribución de poder y de recursos a nivel internacional, genera diferentes formas de inserción en el mundo científico, y limita la definición de los problemas cognitivos a trabajar.

Como se destaca en la bibliografía especializada, la relación centro-periferia atraviesa la dinámica de producción de conocimiento, en la medida que el ‘centro’ se caracteriza por la concentración de recursos (materiales, cognitivos, humanos y simbólicos) destinados a la producción de conocimiento (Vessuri, 1984) y se convierten en un punto de referencia y objeto de imitación acrítica para los científicos de la periferia (Hodara, 2003). De esta forma, las prácticas de internacionalización hegemónicas orientan el conocimiento hacia los problemas cognitivos planteados en países centrales, que poseen mayor cantidad de recursos (cognitivos, materiales, humanos, etc.) considerando el conocimiento como “neutral” y “universal”, y con pocos márgenes de negociación de los problemas cognitivos sobre los que trabajan. Asimismo, se identifican prácticas de internacionalización de la investigación no-hegemónicas que adquieren dinámicas particulares, donde los investigadores realizan estrategias que les permite desarrollar su poder de agencia relativo (Oregioni; 2014).

Internacionalización de la Extensión

Por otro lado, a partir de la CRES 2008, se entiende a la extensión como una arista de la internacionalización universitaria, “que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados”. Además, en la Región se destacan diferentes instrumentos entre ellos: Unión Latinoamericana de Extensión; Congresos de extensión de AUGM; Comisión permanente de extensión creada por AUGM; Jornadas Anuales de Extensión MERCOSUR; etc. En el caso de Argentina, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) acordó en el plenario N° 8012/12 el 26 de marzo de 2012 en su Art. 1°: “Promover la inclusión de la dimensión Extensión en las políticas de internacionalización de la Educación Superior en las Instituciones Universitarias Públicas”.

En este sentido, se destacan distintos actores e instrumentos, que promueven la internacionalización de la extensión, que al igual que las otras dimensiones de la vida universitaria también presenta tensiones.

La principal tensión se manifiesta en la dinámica que adquiere la vinculación con el medio, es decir, si se parte de una perspectiva lineal, donde el único conocimiento válido es el conocimiento académico (internacionalización hegemónica), o de una perspectiva dialógica (no hegemónica) se contemplan otro tipo de pares, distintos a los pares académicos, que poseen conocimiento fundamental para identificar problemáticas puntuales que permitirían generar conocimiento pertinente a las necesidades de las sociedades latinoamericanas. Por ejemplo: actividades de voluntariado universitario a nivel regional, como es el caso de: “Identidad Mercosur”; programas de extensión AUGM; programas de ayuda humanitaria conjuntos con cancillería donde participan las universidades; proyectos conjuntos con movimientos sociales, etc.

En este sentido, con el objetivo de transitar hacia una internacionalización no-hegemónica, se plantea la importancia de proyectar la internacionalización hacia la integración de las universidades latinoamericanas desde una perspectiva integral, solidaria y endógena, a partir de diferentes instrumentos como la cooperación académica, incluir en la currícula la creación de redes temáticas multidisciplinarias y asociativas de universidades destinadas a desarrollar investigación científica pertinente a las problemáticas regionales, para ello resulta fundamental que la construcción de conocimiento se asiente sobre concepciones amplias que contemplen la diversidad que presenta Región latinoamericana, puntualizando sobre su historia, literatura, cultura, ciencia y arte (Rojas Mix; 2005) De esta forma, la universidad debe pensar la internacionalización en términos latinoamericanos, diferenciando la universidad para el desarrollo de la universidad para el mercado. Como se plantea en Oregioni y Piñero (2015), las redes constituyen instrumentos estratégicos para dicho fin, dado que permiten trabajar de forma colaborativa en función de problemas, a partir de complementar las diferentes funciones de la vida universitaria, y de vincularse en forma dialógica con pares no académicos que aportan otro tipo de saberes en la producción de conocimiento.

Desde esta perspectiva Fernandez Lamarra y Albornoz (2010), hacen referencia a la importancia de construir un Espacio Latinoamericano para la Educación Superior (ELCES), donde converjan universidades; Ministerios de Educación; Cancillerías; Organismos

Internacionales; Agencias de evaluación y acreditación; Centros de Estudio, etc. y que a diferencia de los espacios Iberoamericano y Europeo, reconozcan las características propias de la Universidad Latinoamericana. Esto lejos de homogenizar el panorama universitario en la Región, busca destacar y aprender de la diversidad y heterogeneidad existente. Y consecuentemente, desarrollar la internacionalización desde una perspectiva no hegemónica, endógena, solidaria, colaborativa, con el fin de profundizar la integración regional en el MERCOSUR y en el ELCES, hace de la internacionalización una herramienta para potenciar las universidades de la Región, y su vínculo con las sociedades en las que se encuentran insertas.

Reflexiones finales

Retomando el interrogante inicial ¿La universidad es un mero espectador, o actor pasivo del proceso de globalización? ¿O por el contrario, contribuye a este proceso de manera activa, a partir del proceso de internacionalización universitaria? Podemos observar que existen tendencias globales que adquieren características específicas en América Latina, sobre las cuales la universidad debe posicionarse y dar una respuesta, entendiendo los diferentes sentidos y motivaciones que se encuentran en pugna. Consecuentemente, puede elegir entre ser un mero actor pasivo, y sumar a las tendencias de internacionalización hegemónica, de carácter exógeno, competitivo y lineal, como la mercantilización de la Educación Superior. O discutir las estrategias de internacionalización desde una perspectiva activa, en tanto actor de la internacionalización y en función de la proyección institucional de la universidad. Como sostiene Pérez Lindo, “La universidad que no se piensa a sí misma y que no piensa las condiciones en las que la humanidad se construye a través del conocimiento está condenada a la alienación” (2000:15)

Consecuentemente, ante el avance de la globalización, las estrategias de internacionalización universitaria adquieren diferentes características, donde se observan instituciones de Educación Superior que se adaptan al entorno, siguiendo la pauta de la internacionalización hegemónica; otras que se comportan como actores y agentes de internacionalización, presentando estrategias que contribuyan a su proyección institucional desde una perspectiva endógena, que también puede ser contra-hegemónica; y un tercer grupo que no se integra al proceso de internacionalización hegemónico porque no tienen capacidad de adaptación, pero tampoco logra generar estrategias de internacionalización alternativas, es decir que actúan

como espectadoras pasiva, sin capacidad para conducir el proceso de internacionalización universitaria, que ya forma parte de la realidad de las universidades del siglo XXI.

Para finalizar, se destaca la importancia de la universidad como agente y actor de la internacionalización universitaria, en pos de generar estrategias no-hegemonicas, que permitan orintar la internacionalización hacia la integración de las universidades latinoamercianas desde una perspectiva endogena, e integral. Contemplando la complejidad del proceso de internacionalziación, y su carcatere no neutral.

Bibliografía

- Altbach, Philip (2006). *International Higher Education. Reflctions on Policy and Practice*. Boston College CIHE, Boston.
- (2004). Globalization and the university: Myths and realities in an unequal World. *Tertiary Education and Manangement*, 10, p. 3-25.
- Beigel, Fernanda y Sabea, Hanan (2014) “Introducción”, en *Dependencia Académica y Profesionalización en el Sur. Perspectivas desde la periferia*, Universidad Nacional de Cuyo, pp 15-30.
- Beneitone, Pablo (2014) “De la Cooperación internacional universitaria a la Internacionalización de la Educación Superior: ¿Cambio de paradigma o maquillaje conceptual?”, en: *Desde el Sur miradas sobre Internacionalización*, Universidad Nacional de Lanús, pp. 29-38
- De Sousa Santos, Boaventura (2008). “El rol de la Universidad en la construcción de una globalización alternativa”. En: *La educación superior en el mundo 2008: La financiación de las universidades. Universidad Politécnica de Catalunya*. España: Editorial Mundiprensa.
- (2005) *La Universidad en el Siglo XXI*, Laboratorio de Políticas Públicas, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Fernandez Lamarra, Norberto y Albornoz, Mario (2010). “La Convergencia de la Educación superior en América Latina y su articulación a los espacios Europeos y latinoamericano. Posibilidades y límites.” SP, v. 15, n 2, pp 9-44, jul. Campinas: Sorocaba.
- Fernández Lamarra, Norberto (2009). “La Convergencia de la Educación Superior. Hacia la Creación de un espacio común latinoamericano”. En Maneiro *Integración, cooperación*

- e Internacionalización de la Educación Superior*, p. 133-168. Universidad Nacional de San Luis.
- Funes, Mariano (2015). “Internacionalización de la Educación Superior en Argentina: conceptualización en contexto”. En *Desde el Sur: miradas sobre la Internacionalización*. RUNCOB, Buenos Aires, edición UNLA.
- Hodara, Joseph (2003). “Ciencia en la periferia de la periferia: hacia la formación de colegios virtuales”. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*.
- Knight, Jane (1999). *Internationalization: Elements and Checkpoints*. Monografía Investigativa. N°7. Oficina de Canadá para la Cooperación Internacional. Ottawa, 1994.
- “Internationalization of Higher Education”. En: J. Knight y H. de Wit (eds.) *Quality and Internationalization in Higher Education*. IHME/OECD, Paris.
- Kreimer, Pablo y Levin, Luciano. (2011). “Mapping trends and patterns in S&T Cooperation between the European Union and Latin American countries based on FP6 and FP7 projects”. In Gallard y Arvanitis (ed) *Research Collaborations between Europe and Latin America*, p 79-104.
- Kreimer, Pablo y Thomas, Hernán (2006). “Production des connaissances dans la science périphérique: l' hypothèse CANA en Argentine”. In: J. B. Meyer y M. Carton: *La société des savoirs. Trompe l'œil ou perspectives?* París, p. 143– 169.
- Mollis, M. (2005). Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas. *Luiz Antônio Cunha*, 85.
- Naidorf, Judith (2005). Relaciones académicas internacionales. Formas de enriquecer las relaciones bilaterales, presentado en III SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE ESTUDIOS CANADIENSES EN AMÉRICA LATINA, 14 – 15 marzo, La Habana.
- Oregoni, María Soledad y Piñero, Fernando (2015). Redes de Producción y difusión de conocimiento ¿Un Instrumento para orientar la internacionalización de la Universidad Argentina hacia América Latina? en Araya (comp.) *Aportes para los Estudios sobre Internacionalización de la Educación superior en América del Sur*, p. 51-7.
- Oregoni, María Soledad (2016) “La Internacionalización Universitaria desde una perspectiva situada. Tensiones y desafíos para la Región latinoamericana”. *Revista Internacional de Educación Superior [RIESup]*. Universidad de Campinas. <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/RIESup/article/view/7667>>

- (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de internacionalización universitaria? En Silvia Lago Martínez y Néstor Horacio Correa (Coordinadores) *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Editorial Tasseo Pres. Disponible en: <<https://www.teseopress.com/universidadyciencia/chapter/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-internacionalizacion-universitaria-2/>>.
- (2014a). Aspectos Sociales de la Internacionalización de la Investigación, una propuesta de abordaje. *Revista Iberoamericana en Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Disponible en: <<http://www.revistacts.net/volumen-10-numero-30/307-articulos/693-aspectos-sociales-de-la-internacionalizacion-de-la-investigacion-una-propuesta-de-abordaje>>.
- (2014b) *Incidencia directa e indirecta de la Internacionalización de la Investigación en la Universidad Nacional de La Plata, desde una perspectiva multidimensional* (En línea). Trabajo presentado en VIII JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP, 3 AL 5 DE DICIEMBRE DE 2014, Ensenada, Argentina. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4311/ev.4311.pdf>
- (2013) La universidad como actor de la cooperación sur- sur. El caso de la UNLP en la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo”. *Revista Integración y Conocimiento* N° 2. <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/589>>
- Oregioni, María Soledad; *et. al.* (2014) “Proyección Integral de la Universidad Argentina hacia la Región Latinoamericana. Agenda, Actores e Instrumentos”. JORNADAS DE EXTENSIÓN DEL MERCOSUR. UNCPBA. Disponible en: <<http://extension.unicen.edu.ar/jem/completas/340.pdf>>.
- Perez Lindo, Augusto (2009). “Contexto, Tendencias y Políticas de la Educación Superior”, en: Mainero (comp.) *Integración, cooperación e Internacionalización de la Educación Superior*, pp. 101-108. Universidad Nacional de San Luis.
- Pérez Rosetti, Carlos (s/r). Propuesta para construir un sistema de indicadores para la Educación superior en Iberoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: <http://www.octsoei.org/indicadoreseducacion/attachments/article/13/CPR_%20Propuesta%20para%20construir%20un%20sistema%20de%20Indicadores.pdf>
- Perrotta, Daniela (2015). La Región Sudamericana como Arena Política para la Internacionalización de la Universidad. En Araya (comp) *Aportes para los Estudios*

- sobre Internacionalización de la Educación Superior en América del Sur. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, p. 21-50.
- Ramírez, Beatriz (2016). ¿Internacionalizar? ¿Por qué? ¿Para qué? La Internacionalización de las Universidades en Argentina. Tesis del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación. UNTREF-UNLA-USAM.
- Rojas Mix, Manuel (2005). Siete Preguntas Sobre la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI, en Educación Superior ¿Bien Público o Bien de Mercado? Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.
- Sebastián, J. (2011) Dimensiones y métrica de la internacionalización de las universidades en Revista Universidades de la UNAM, México. Disponible en: <<http://www.udual.org/CID U/Revista/51/Revista51.pdf>>
- Siufi, Gabriela (2009) Cooperación Internacional e Internacionalización de la Educación Superior. Venezuela: UNESCO-IESALC.
- Vallone *et. al* (2009) Cuadernos Iberoamericanos de Integración. Contribuciones de la educación a la Integración Regional: el caso del Mercosur Educativo. Madrid, España: Plaza y Valdés Editores.
- Verger, A. (2006) “La liberalización educativa en el marco del AGCS/GATS: Analizando el estado actual de las negociaciones”, en Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 14 (9).
- Vessuri, Hebe (1984. El papel cambiante de la investigación científica académica en un país periférico, en E. Díaz, Y. Texera y H. Vessuri (eds.) La ciencia periférica. Ciencia y sociedad en Venezuela, Monte Ávila Editores, Caracas, p. 37-72, 1984.
- (1996) Scientific Cooperation among Unequal Partners: the Strait-Jacket of the Human Resource Base. (171-185). En: J. Gaillard (ed.). Coopération Scientifiques Internationales. Les Sciences Hors D'occident au Xxe Siècle. París: ORSTOM.
- Yarzabal, L. (2005). “Internacionalización de la Educación Superior: de la cooperación académica al comercio de servicios”. En: Pugliese, J. (Ed.) Educación superior ¿Bien público o bien de mercado? Los debates sobre la Internacionalización desde los noventa a la actualidad. Buenos Aires: MECyT – SPU.

CAPÍTULO II: LA INTERNACIONALIZACION SOLIDARIA COMO UN CAMINO PARA FORTALECER LA INTEGRACION REGIONAL

María Gabriela Sufí García¹³

Introducción

Entablar un diálogo sobre acciones de internacionalización y de integración en las instituciones de educación superior de la región nos conduce a preguntarnos sobre el sentido y la misión de las universidades latinoamericanas y caribeñas; sobre cómo formar ciudadanos y profesionales comprometidos con el desarrollo integral de la región; para qué propósito; qué tipo de alianzas institucionales e interinstitucionales son necesarias para este designio; y qué papel debe ocupar la universidad en la proyección de un futuro más equitativo para los habitantes de nuestra región.

En vistas a la Conferencia Regional de Educación superior (CRES-2018), que se llevará a cabo en el mes de junio de 2018 en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), coincidiendo con la celebración del aniversario de la Reforma Universitaria de 1918, aquel movimiento estudiantil universitario que diera su grito libertario precisamente en la Universidad Nacional de Córdoba, desde donde se expandiría luego por todo el continente, es oportuno y pertinente comprometernos con una internacionalización solidaria, focalizada en la cooperación horizontal educativa en la región de Latinoamérica y el Caribe.

Sembrar la internacionalización solidaria en el ámbito de la educación superior, apunta a vigorizar y crear nuevos programas para la cooperación y la integración en la región; a establecer alianzas para el perfeccionamiento de la actividad científico-tecnológica; a la creación de fondos de fomento específicos con prioridades regionales que favorezcan la complementación de los esfuerzos de los distintos países y el aumento de la calidad académica y científica de nuestras instituciones; a conectar en redes a nuestros cerebros distribuidos por el globo, dándole oportunidades y comprometiéndolos con su país y región. Asimismo es tarea primordial valorar nuestros patrimonios culturales y ambientales, difundiendo y defendiendo nuestras

¹³ María Gabriela Sufí García. Lic. en Psicología (Universidad Nacional de Tucumán). Experto Universitario en Planificación y Gestión de Proyectos de Cooperación al desarrollo en los campos de la educación, la ciencia y la cultura (UNED). Máster Universitario en Innovación y Desarrollo de Competencias en Educación Superior. (Universidad de Deusto). Profesor, Investigación independiente, Consultor de instituciones nacionales e internacionales. Asesor de la Comisión de Asuntos Internacionales del CIN (Argentina), Director de Proyectos de Cooperación Internacional e Internacionalización de la Educación Superior, a nivel bilateral y multilateral. Profesor estable de la materia "Gestión de la Cooperación Internacional", Maestría en Educación Superior, Universidad Nacional de La Matanza, Argentina.

particularidades originarias, especialmente en estos tiempos de incertidumbre global y del aumento vergonzoso de la desigualdad humana a nivel mundial.

Pensar las acciones internacionales conjuntas, desde una visión solidaria, acerca nuevas temáticas y retos tales como la cooperación al desarrollo, la vinculación con las diversas comunidades, el desarrollo humano sustentable, la cultura de la paz, la formación permanente y la educación a lo largo de la vida. Pero fundamentalmente proporciona la posibilidad de pensar a la universidad como un agente motor de transformación para las sociedades y replantear su responsabilidad frente al resto del sistema educativo y como parte del mismo.

La cooperación internacional entre instituciones de educación superior es un elemento intrínseco en los procesos de generación del conocimiento científico y del desarrollo humano para la innovación, pero no será posible pensar una estrategia solidaria latinoamericana sino iniciamos la tarea al interior de nuestras casas de estudio y de nuestros propios sistemas educativos y científicos, con planes de desarrollo que establezcan prioridades institucionales y académicas que den respuesta a las exigencias de las nuevas representaciones sociales y a sociedades más justas.

1. Internacionalización En Casa

Siguiendo a J. Knight (1997), las motivaciones de las instituciones de educación superior para la internacionalización pueden concentrarse en cuatro grupos: políticas, económicas, académicas, culturales y sociales. En un trabajo teórico posterior, Knight (2005) refiere a motivaciones de la internacionalización según 1) *razones fundamentales de nivel nacional*: desarrollo de recursos humanos, alianzas estratégicas, generación de ingresos/transacciones comerciales, creación de instituciones, el desarrollo cultural y social y entendimiento mutuo. Y 2) *razones fundamentales de nivel institucional*: misión y visión de la universidad, población estudiantil, perfil del profesorado, localización geográfica, fuentes de financiación y nivel de recursos, así como también la orientación hacia intereses internacionales, nacionales y locales.

Con mayor o menor énfasis, la mayoría de los autores señalan que el interés por la internacionalización de la educación superior y la ciencia está estrechamente vinculado con las circunstancias particulares de los países y de los establecimientos. Los amarres locales de los procesos de internacionalización, central mediante los programas de política pública o incluso

institucional, son por ende una dimensión de su desarrollo pero también una vertiente a tomar en cuenta para su comprensión (Didou Aupetit, 2014)

¿Cuáles son las razones que fundamentan nuestros planes, acciones y prácticas de internacionalización en nuestras instituciones universitarias?

Para poder pensar, debatir y diseñar un modelo de internacionalización solidaria con el resto de las instituciones de la región, debemos analizar primero como opera el paradigma de la internacionalización al interior de nuestras universidades.

Se infiere de los diferentes estudios, encuestas y relevamientos realizados en los últimos años por diversos organismos nacionales e internacionales, que en la mayoría de las universidades de la región la internacionalización es incipiente (aunque en la última década se observan avances importantes); pende de programas promovidos y financiados por organismos nacionales y asociaciones internacionales (fuera de la región); se concentra en algunos sectores; y está muy orientada a una *perspectiva individual*, es decir enfocada en una participación basada en el estudiante, investigador o docente, de forma “particular”. Son pocos los casos en los que la comunidad universitaria, y sobre todo sus autoridades tienen una concepción de la internacionalización como un proceso que va a traer rédito colectivo con impacto institucional, lo que condice con el escaso presupuesto que se destina a estas acciones y a la poca inclusión de la temática en Estatutos y planes estratégicos universitarios.

En mi visión particular, considero que las experiencias de movilidad internacional conllevan un aprendizaje perdurable, la posibilidad de vivir un tiempo en otro país, implica para la mayoría de los estudiantes un salto cualitativo en su formación, ya sea por la adquisición de nuevos conocimientos y prácticas, por el aprendizaje de otras lenguas y modos de vida, y el establecimiento de contactos académicos y personales (los estudios de seguimiento y de impacto de becarios beneficiados de estas actividades así lo muestran). Igualmente para los docentes y gestores universitarios, las misiones que se realizan a instituciones extranjeras suelen ser muy meritorias y tiene un alto valor para sus currículos. Pero si realmente vamos a pensar la internacionalización de la Educación Superior en una región con cerca de 625 millones de habitantes¹⁴ y más de 22 millones de estudiantes¹⁵, deberíamos pensar en una inversión integral

¹⁴ El número de habitantes en América Latina ascendió hacia mediados de 2016 a 625 millones de personas, seis millones más de los que se estima que había a mitad de 2015, según las últimas proyecciones de población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

¹⁵ La matrícula sectorial en educación superior se ha quintuplicado en menos de cuarenta años en todo el mundo, y

en este proceso, acompañada de un plan con objetivos claros, acciones y financiamiento, que no se limite solo a fomentar la movilidad en el exterior, sino más bien que colabore con logros específicos fijados por los propios países. Impulsar la movilidad de investigadores, gestores, profesores, estudiantes y administrativos, tiene sentido en la medida en que esto venga acompañado de acciones académicas como la doble titulación en las carreras, proyectos científicos, de transferencia o de innovación, planes de mejoramiento de la calidad y otras gestiones de mayor impacto en las estructuras universitarias.

Si vamos a priorizar la internacionalización como un proceso de gestión y vincularla con los acciones inherentes a la vida universitaria, requeriremos de inversión sostenida en el tiempo, tanto a nivel institucional como nacional y regional. No se trata solo de ocupar nuestro tiempo en buscar que podemos encontrar más allá de las fronteras, sino especialmente en reflexionar sobre que tenemos para ofrecer desde nuestras instituciones, por ejemplo la creación de cátedras de cultura latinoamericana o la enseñanza del español para extranjeros, que ya son proyectos visibles en varias universidades argentinas.

Las relaciones internacionales en los ámbitos académicos constituyen un vehículo vital para promover el desarrollo y la universalización de la enseñanza en el mundo contemporáneo. Debemos impulsar y trabajar en el diseño de una estrategia nacional para la internacionalización, que mejore la coordinación de las políticas promovidas por diferentes actores en cada país. La misma debe realizarse sobre la base de estudios que releven cuales son las *necesidades y áreas estratégicas prioritarias*. Implementar modelos de control de gestión y metodologías de apoyo, orientan la estrategia a seguir en la gestión de los procesos y contribuyen a su éxito, ya que trabajan sobre la *planificación, seguimiento y evaluación de las acciones que se proponen*.

En lo personal, a nivel de la estrategia de la internacionalización en casa promuevo como marco de acción la *innovación social responsable*, entendida como una competencia organizativa de la universidad, desde sus ámbitos sustantivos (docencia, investigación, extensión y gestión) para transformarse y promover soluciones a los desafíos del entorno social y global. Estas respuestas novedosas a los problemas, se construyen con la participación de sujetos y actores sociales, y con características de rapidez, pertinencia, eficacia, eficiencia, sostenibilidad y

particularmente en América Latina y el Caribe, donde se concentra alrededor del 13% de la matrícula global, que registra actualmente unos 170 millones de estudiantes y que se proyecta con un crecimiento sostenido hacia el año 2025, donde se estima llegaría a unos 260 millones. UNESCO (2014). "Education Sector. Technical Notes on Quality Assurance in Higher Education". Working Document.

justicia generando prioritariamente valor y transformación social. En este sentido, quiero citar específicamente *el modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR)*¹⁶ que en su dimensión internacionalización propone los siguientes componentes: política de fomento de internacionalización; proyectos de investigación internacionales; trabajo de enfoque social en redes internacionales; movilidad académica internacional; y programas de formación conjunta (grado y postgrado). El desafío que nos propone el modelo ISUR, entendido como un arquetipo, es que las *universidades puedan visualizar e implementar una capacidad organizacional, instrumentando dinámicas de análisis, de aprendizaje y de gestión institucional, hacia la innovación social.*

2. Internacionalización Solidaria en la Región

La internacionalización solidaria se concibe como bien público y derecho social, por lo que ha de estructurarse bajo los principios de la reciprocidad y del respeto a la diversidad (Gazzola, 2007). El papel que hoy deben asumir las instituciones de educación superior (IES) consiste en estrechar los vínculos entre los universitarios de los diversos países, para contrarrestar los particularismos y fomentar la ayuda entre los pueblos, mediante una acción metódica al servicio de la ciencia y la cultura.

Las condiciones adversas en deben afrontar algunas IES de la región, pueden ser menguadas y subsanadas con ayuda de la solidaridad internacional, promoviendo programas que permitan reducir los desequilibrios existentes y facilitando el acceso a los conocimientos y su transferencia. La cooperación internacional debe basarse ante todo, en la asociación y la búsqueda colectiva de la calidad y la pertinencia. Una propuesta concreta sería diseñar programas de posgrado en red de alta calidad en red, que puedan ser dictados por referentes académicos de las universidades más reconocidas de la región, y dictarlos de forma rotativa en países cuyas universidades tienen escasas ofertas de formación de cuarto nivel y deben enviar a sus docentes al exterior para adquirir estas competencias.

Si bien habitamos un continente amplio y disperso, la distancia ya no debería constituir un impedimento para trabajar conjuntamente con colegas de otras latitudes. En este nuevo

¹⁶ Este Modelo de Innovación Social Universitaria fue desarrollado en el marco del Proyecto Alfa Tuning en su segunda fase, por parte del Grupo del Área de Innovación y Responsabilidad Social Universitaria, integrada por 16 universidades (14 latinoamericanas y 2 europeas) lideradas por la Universidad de Deusto en la persona del académico y experto en innovación social y universitaria, Aurelio Villa. La Universidad Nacional de Jujuy integró este grupo y participó del estudio piloto que se realizó en la aplicación del modelo de evaluación.

escenario dinámico e interconectado, a través de las tecnologías de la información y la comunicación, las universidades latinoamericanas y caribeñas cuentan con un conjunto de plataformas compartidas, en las que articulan proyectos y políticas de convergencia, en muchos casos las mismas han sido estimuladas por la ampliación de los lazos económicos integracionistas a nivel subregional. Este es un fenómeno constatable en numerosas experiencias desarrolladas en todo el continente, entre ellas las implementadas en el ámbito del MERCOSUR, algunas surgidas de acuerdos interuniversitarios, otras establecidas formalmente por entendimientos intergubernamentales.

Solo por citar un ejemplo, desde estas plataformas y otras estructuras similares se vienen impulsando proyectos relacionados con la *diversidad cultural y la interculturalidad en educación superior en América Latina*, dando unos primeros signos de respuesta a una deuda histórica respecto de una población que tiene una relación “alarmantemente inequitativa” con la Educación Superior. Según información de IESALC-UNESCO (2016)¹⁷, se pueden constatar experiencias de este tipo de proyecto en México a través del Instituto Politécnico Nacional y el Programa de Investigación interdisciplinaria de la Universidad Autónoma Metropolitana y la experiencia de construcción de la Universidad Comunitaria de San Luis de Potosí; en Venezuela, la experiencia de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, a través de Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”, en su Programa Académico de Formación intercultural bilingüe y la creación de la Universidad Indígena; en Colombia, Universidad del Área Andina con comunidades indígenas y afro-descendientes, además de la propuesta de construcción social de la Universidad y la Inclusión para la formación de maestros; en Perú, la de las organizaciones indígenas de la Amazonía peruana y el Instituto Tecnológico; en Chile, la experiencia del Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio de la Universidad de Valparaíso con el propósito de formar Profesores en Educación Intercultural; en Brasil, la experiencia de formación de educadores en el área de Lengua, Arte y Literatura de la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. Estas son algunas de la experiencias que demuestran avances en camino respecto del reconocimiento social y cultural a la condición originaria de nuestra región, con saberes y conocimientos ancestrales que colocan la religiosidad cultural desde Quetzalcóatl, Huitzilopochtli, dioses Aztecas, el Tepeu

¹⁷ Ver **Observatorio de Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior**
http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2474&Itemid=642&lang=es

Gucumazt del Popol Vuh dentro de la voluntad Maya, y el Viracocha incaico, pilares del conocimiento de esta diversidad latinoamericana.

Las estrategias de cooperación deben servir para la elaboración de una **cultura política participativa** que posibilite a las instituciones que como las universidades, vertebran el tejido social dinamizar y profundizar el funcionamiento democrático de las instituciones públicas. Es momento de llevar a la práctica otras estrategias basadas en la responsabilidad social y la equidad.

3. Algunas referencias a la educación superior en la región

En el mayor estudio realizado en tiempos recientes por la OCDE sobre la educación terciaria en la sociedad del conocimiento, los autores inician con la siguiente afirmación: “La política para la educación superior es crecientemente importante en las agendas nacionales” (Santiago et al., 2008, vol. 1:13)¹⁸ Luego, los autores identifican cuáles son, a nivel global, los principales retos que enfrenta la política pública en el campo de la educación terciaria, en ocho áreas fundamentales: i) gobernanza de la educación superior, ii) financiamiento, iii) calidad, iv) equidad, v) rol de la educación superior en investigación e innovación, vi) carrera académica, vii) vínculos con el mercado laboral, y viii) internacionalización. (Brunner, 2014)

Los actuales sistemas de educación superior a nivel mundial se hacen cargo de una formación masiva de profesionales altamente diferenciada y heterogénea (en términos verticales y horizontales); donde junto a la universidad aparecen nuevas instituciones (muchas veces lucrativas) de formación profesional; contribuyen en conjunto con el sector privado y otros actores a la producción científica y de la alta cultura; se financian de diferentes formas con distintas fuentes; y se organizan en base a indicadores estandarizados de calidad que tienden a medir objetivamente el otrora ambiguo valor reputacional de las instituciones. (Bellei, 2013). Según José Brunner, *esta heterogeneidad en el caso de los sistemas de educación superior latinoamericanos está dada básicamente por su tamaño, sus tasas de participación, sus relaciones con el Estado, sus volúmenes de financiamiento, el peso relativo de la matrícula privada y la “baja capacidad asociativa y de cooperación”* (Brunner, 2008).

¹⁸ Este estudio se basó en la revisión de las políticas y sistemas de 24 países con características nacionales muy distintas: Australia, Bélgica, Chile, China, Croacia, España, Estonia, Federación Rusa, Finlandia, Francia, Grecia, Islandia, Japón, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República de Corea, Suecia y Suiza.

Históricamente la universidad latinoamericana ha tenido diferentes modelos, no existe un patrón latinoamericano de Universidad, como tampoco hay un estándar europeo de Universidad. No es posible definir el sistema de educación superior latinoamericano y caribeño como un conjunto homogéneo, por el contrario, está lleno de matices y en la última década tuvieron importantes transformaciones respecto de: reformas legislativas de educación superior; modos de acceso a la universidad; sistemas de aranceles y mecanismos de selección; creación de agencias de evaluación y acreditación de la calidad; condiciones para el ingreso a la docencia; y ampliación de cupos a sectores tradicionalmente menos favorecidos. El análisis correspondiente a los diferentes casos nacionales excede a este artículo y deben ser estudiados en el marco del contexto histórico y político de cada país, para comprender el real impacto de los mismos y el modelo de educación superior que se está impulsando en cada sociedad.

Podemos realizar una primera clasificación de la IES de ALyC, entre públicas y privadas. Pero independientemente de que sea mayoritariamente pública o privada la gestión de las universidades, conviven muchos modelos en el continente, diferentes mecanismos de financiamiento, formas de propiedad, y una enorme heterogeneidad de tamaños y finalidades. En estas diferencias, aunque importante, el eje público-privado no es el único, y tampoco opera de modo binario: hay un continuo público-privado con distintos grados de control social y mercantilización (Brunner, 2008).

El documento Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013, revela que del total de instituciones registradas (15.214) en el año 2010 en Iberoamérica, un 24% son universidades u organizaciones equivalentes –de ellas, 69% privadas– y 76% instituciones no-universitarias de educación superior. La gran mayoría de todas estas instituciones son exclusivamente docentes, incluso en el caso de las universidades. Efectivamente, éstas no constituyen una categoría homogénea, a pesar de la presión de los fenómenos de isomorfismo estudiados por la literatura neoinstitucional (DiMaggio y Powell, 1991). Al contrario, el propio concepto de universidad ha experimentado una verdadera explosión de significados, muchos de los cuales resultan irreconocibles desde la perspectiva de los modelos ideales asociados a distintas “ideas de universidad”: napoleónica, humboldtiana, del cardenal Newman, de Jaspers, Ortega y Gasset, Hutchinson, Kerr y los pensadores y forjadores de la universidad iberoamericana (Gregorutti, 2014; Brunner, 2012; García Guadilla, 2008).

Por todo lo expuesto, es fundamental que los gobiernos dialoguen con los sistemas de Educación Superior en un sentido continental, porque somos una región variada, extensa y en algunos casos poco integrada en ciertas áreas. Por ejemplo un tema que debe trabajarse de forma articulada entre universidades y gobiernos es el de reconocimiento de títulos universitarios. Los mecanismos en cada país para la convalidación y reválida de diplomas son muy variados y la mayoría de las veces burocráticos y lentos, dejando sin respuestas a los miles de profesionales que necesitan ejercer su actividad profesional en otro Estado. Debemos seguir insistiendo con los acuerdos de mutuos reconocimiento de estudios, títulos y diplomas, sobre la base de garantías de calidad, así como la formulación de sistemas de créditos académicos comunes aceptados en toda la región. Si bien existen avances importantes en materia de firmas de acuerdos bilaterales entre estados y entre universidades de diferentes países, y en ámbito del Mercosur Educativo existen propuestas¹⁹ concretas relacionadas con las carreras acreditadas por el Sistema ARCUSUR, todo es muy promisorio. La conclusión es que la región aún no cuenta con un *Acuerdo Latinoamericano y Caribeño de reconocimiento profesional de títulos universitarios*.

Entonces, dada la diversidad de los sistemas de educación superior en Latinoamérica y el Caribe, a este proceso de convergencia deberán sumarse, los Ministerios de Educación, las Cancillerías, los organismos internacionales, las agencias de evaluación y acreditación, así como los centros de altos estudios y de investigación y todas las organizaciones académicas, sociales, de profesores y de estudiantes que lo faciliten. La internacionalización es un reto que implica el compromiso del país y de las instituciones a fin repensar la articulación de los procesos de educación superior de cara a las nuevas demandas económicas, sociales, políticas, culturales y productivas. Por ello es importante adoptar estrategias de internacionalización comprehensivas, integradas y pertinentes a las políticas de desarrollo del país y de la región. Esto podrá sin duda mejorar los niveles de calidad del sistema educativo mediante alianzas estratégicas interinstitucionales, además de preparar adecuadamente los egresados con el perfil internacional, intercultural y global que requiere el nuevo siglo (Fernandez Lamarra, 2014). Entendiendo siempre que la cooperación Sur-Sur no viene a reemplazar la corporación Norte-Sur sino a complementarla y a permitir a los gestores, académicos y sobre todo a los científicos salir de una lógica de agenda de trabajo marcada solamente por los grandes problemas de sesgo universal.

¹⁹ Para profundizar ver conclusiones del Seminario Regional de Reconocimiento de Títulos. Sector Educativo del Mercosur. Ciudad de Montevideo, Uruguay, 2 y 3 de julio de 2015.

4. Cooperar en vez de Competir. Hacia la CRES 2018

La Conferencia Regional de ES (CRES-Cartagena 2008) declaró que la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. La Declaración y el Plan de Acción aprobados, argumentan que la educación superior de AL y C no va a tener una inserción competitiva en la sociedad del conocimiento si se la aborda aisladamente como países; pero entre todos, identificando nichos estratégicos en que se pueda realmente alcanzar el nivel internacional, se podrá construir una nueva competitividad que tenga como objetivo final el desarrollo humano, el desarrollo económico sustentable de nuestros países y nuestra región. Se impone, por tanto, la implantación solidaria y transformadora de espacios académicos comunes.

Se destaca que las Redes académicas han hecho a nuestras instituciones de educación superior actores con vocación de integración regional y que mediante la constitución de las mismas, los actores universitarios pueden unir y compartir el potencial científico y cultural que poseen para el análisis y propuesta de solución a problemas estratégicos, que depende de la realización de esfuerzos mancomunados entre las IES y los Estados. Son, asimismo, los protagonistas indicados para articular de manera significativa las identidades locales y regionales, y colaborar activamente en la superación de las fuertes asimetrías que prevalecen en la región y en el mundo en el marco de la globalización.

Respecto de Integración regional e internacionalización, la Declaración dice “es fundamental la construcción de un Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (**ENLACES**), el cual debe formar parte de la agenda de los gobiernos y los organismos multilaterales de carácter regional. Ello es básico para alcanzar niveles superiores que apunten a aspectos fundamentales de la integración regional: la profundización de su dimensión cultural; el desarrollo de fortalezas académicas que consoliden las perspectivas regionales ante los más acuciantes problemas mundiales; el aprovechamiento de los recursos humanos para crear sinergias en escala regional; la superación de brechas en la disponibilidad de conocimientos y capacidades profesionales y técnicas; la consideración del saber desde el prisma del bienestar colectivo; y la creación de competencias para la conexión orgánica entre el conocimiento académico, el mundo de la producción, el trabajo y la vida social, con actitud humanista y responsabilidad intelectual” . **Justamente esto es lo que necesitamos para la región y ya ha sido propuesto y definido.**

Desde la creación de ENLACES, se vienen llevando diferentes encuentros entre Consejos de Rectores, Asociaciones de Universidad y Redes para poner en marcha el mismo. No ha sido fácil, existen posiciones diversas con relación a cómo será la organización y desempeño de este espacio, pero se va construyendo de a poco una zona común de articulación de todo el sistema universitario. Entonces, está abierto el desafío de ser capaces de generar una organización continental respetable, reconocida por todos, que fije esquemas a los cuales podamos ir contribuyendo. Se espera que en los próximos meses ENLACES termine de consensuar un Estatuto y que esté funcionando en 2018 en el marco de la próxima CRES que se llevará a cabo en la Universidad Nacional de Córdoba, lo que implicará tener un espacio de articulación global a nivel Latinoamericano y el Caribe y la internacionalización regional cobrará una dimensión más ágil y productiva.

¿Cómo plantear una agenda que tenga instrumentos concretos, o que se construya a partir de proyectos factibles con una agenda prioritaria? En ese sentido en la Conferencia Regional de Educación Superior en Córdoba en 2018 tiene que darse no sólo una continuidad sino también una transformación de los planteamientos de la Conferencia Regional de La Habana en 1996, de la Conferencia Mundial de 1998 y su seguimiento en la Conferencia del 2009, en aquello que nos interesa desde el punto de vista político para que podamos operar en el escenario de la contemporaneidad. Si no somos capaces de pasar de nuestra retórica, en la cual tenemos consenso, a una práctica solidaria y transformadora, con proyectos concretos, con metas específicas y con evaluación de nuestra capacidad de acceder a las metas, y con evaluación de nuestras dificultades, parece muy difícil que la integración universitaria latinoamericana y caribeña se transforme en algo real y deje de estar solo en el nivel de las propuestas y las declaraciones.

América Latina tiene que replantearse que la cooperación Sur-Sur, inter América Latina y con otras regiones similares a América Latina, es un requisito necesario y fundamental si estamos dispuestos a forjar un futuro distinto que nos reserve un lugar mucho más justo en un orden mundial que hoy nos excluye y que nos reserva el peor de los lugares (Tamarit, F, 2013)

Las competencias internacionales que buscamos para nuestros estudiantes y alumnos no deben ser lucrativas sino más bien cooperativas, capacidades mucho más amplias de formación que lleven a que estas competencias internacionales promuevan nuevas formas de interacción a

nivel global y local y al campo de la democracia participativa y la ciudadanía glocal ²⁰. Si no modificamos el perfil de nuestros estudiantes, que están llamados a convertirse en nuestros futuros políticos, académicos, diplomáticos, ciudadanos, científicos, entonces ¿quiénes implementarán las reformas que proponemos para el mediano y largo plazo?

Reflexiones Finales

La desigualdad extrema en el mundo está alcanzando cotas insoportables. Según un reciente Informe de Oxfam²¹ en la actualidad *el 1% más rico de la población mundial posee más riqueza que el 99% restante de las personas del planeta*. Según los cálculos de Oxfam en 2015, sólo 62 personas poseían la misma riqueza que 3.600 millones (la mitad más pobre de la humanidad), en 2010, eran 388 personas. Desde el inicio del presente siglo, la mitad más pobre de la población mundial sólo ha recibido el 1% del incremento total de la riqueza mundial, mientras que el 50% de esa “nueva riqueza” ha ido a parar a los bolsillos del 1% más rico. La creciente desigualdad económica también agrava la desigualdad entre hombres y mujeres. El Fondo Monetario Internacional (FMI) ha revelado recientemente que los países con una mayor desigualdad de ingresos suelen tener también mayores diferencias entre hombres y mujeres en términos de acceso a servicios sanitarios, educación, participación en el mercado laboral y representación en las instituciones, por ejemplo en los parlamentos. De las 62 personas más ricas del mundo, 53 son hombres. En lugar de tener una economía que esté al servicio de la prosperidad de todas las personas, de las generaciones futuras y del planeta, hemos creado un modelo económico que beneficia sólo al 1%. ¿Cómo hemos llegado a esta situación? Y, ¿por qué?

Desde el sistema universitario, tenemos la gran responsabilidad de reflexionar sobre la inequidad a nivel mundial y la desigualdad histórica en nuestra región. Asimismo parte de esto tiene que ver con involucrarnos con el resto del sistema educativo de cada país. Así como hablamos de que la pobreza, la inclusión, la falta de desarrollo humano, requiere de una mirada técnica, mejorar el sistema de educación inicial, primario, secundario y terciario no universitario también requiere de los saberes que se producen en la Universidad y en Latinoamérica existen muchos países productores de conocimiento sobre la educación en general y también en aspectos

²⁰ Podemos definir la glocalización desde una perspectiva económica que refiere a la persona, grupo, división, unidad, organización o comunidad que está dispuesta y es capaz de "pensar globalmente y actuar localmente".

²¹ OXFAM. 18 de enero de 2016. <https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-es_0.pdf>

específicos de la formación disciplinar. La academia debe salir al encuentro de la sociedad y del sistema educativo. La internacionalización solidaria teje una red para aprender de las experiencias valiosas de otros países compartir prácticas y alertar sobre riesgos o errores cometidos.

La experiencia de las Redes y Asociaciones universitarias, así como los diferentes foros, da muestra de que hay instancias de diálogo entre las universidades, que en algún sentido ya están consolidadas, dado que los actores ya se conocen, articulan y trabajan juntos. Ahora son tiempos de trabajar colectivamente con los sistemas de Educación Superior, respetando cada particularidad y prestando atención, desde una mirada internacional y cooperativa, a las temáticas ambientales, a la seguridad ciudadana, a la revalorización de la cultura regional, y a los problemas de pobreza, salud y esperanza de vida. Desde las Redes y Asociaciones es factible promover proyectos conjuntos de investigación y el establecimiento de instrumentos de comunicación que favorezcan la circulación de la información y el aprendizaje; así también podemos pensar en la creación de instituciones de carácter regional que combinen la educación virtual y la presencial que incorpore como riqueza la diversidad cultural y el plurilingüismo.

Requerimos de sistemas estadísticos sólidos y confiables que permitan la realización de los diagnósticos para estudios comparativos desde las perspectivas nacionales y hacia una visión regional. Deben gestionarse sitios virtuales que articulen los sistemas nacionales de información sobre educación superior de la región para propiciar el mutuo conocimiento y la elaboración de políticas públicas e institucionales pertinentes. Sin datos certeros no podemos programar actividades en el presente, y menos aún proyectar acciones futuras. Si bien las instituciones cuentan con datos sobre su accionar, los mismos están dispersos o solo en las mentes de las personas. Por eso se requiere organizar las acciones que se realizan, a través de un mecanismo de gestión de procesos académicos: transparentes, eficientes, accesibles, colaborativos, controlados y descentralizados, que permita *sistematizar, realizar seguimiento, evaluar y extraer información* que contribuyan a elaborar acciones estratégicas para su mejora e impacto.

El desafío de la Integración Regional responde a la urgencia de articularnos ante la convicción de que frente a la crisis y condiciones de los países desarrollados, nadie, ningún país, independientemente de su tamaño puede hacerle frente en soledad. En esa dirección, el rol del Estado, sus políticas públicas y la gestión cotidiana constituyen condiciones necesarias para el éxito del complejo proceso de integración, que junto a todos los sectores y actores de la sociedad, debe darse en condiciones nuevas donde desde todos los países de la región debemos aprender y

adquirir experiencia en trabajar en común, con liderazgos compartidos, sumando nuestras múltiples potencialidades y en código de internacionalización solidaria.

Bibliografía

- Antognazzi, I. y Redondo, N. comps. (2009) *Qué universidad necesitan los pueblos*. Buenos Aires: Hacer la Historia.
- Bellei, C. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile, Chile: Imbunche Ltda.
- Brunner, J.J. (2008). *La educación superior latinoamericana a la luz de Bolonia*. En Brunner, J.J. & Peña, C. (Eds.) *Reforma de la Educación Superior*. Santiago, UDP.
- Brunner, J. J., & Villalobos, C. (Eds.). (2014). *Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Santiago de Chile: Ediciones Diego Portales.
- Didou Aupetit, S. y Jaramillo De Escobar, V. (Coord.) (2014): *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina: Un Estado del Arte*. (Caracas, UNESCO-IESALC).
- Fernández Lamarra, N. (2010): *Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina*. México DF: ANUIES.
- García Guadilla, C. (2010) “Heterogeneidad y concentración en las dinámicas geopolíticas del conocimiento académico”. En Mollis, M, et al (ed) *Reflexiones y preguntas para el caso de América Latina en Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: desafíos y perspectivas*. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; Instituto de Investigaciones Gino Germani. 1 ed. Pag. 135-164.
- Gazzola, A.L. (2007), Prologo al libro de Didou y cols. “Experiencias de convergencia de la educación superior en América Latina”. México: UNESCO/CINVESTAV.
- IESALC (2014): *La educación superior pública y privada en América Latina y el Caribe. Contexto de internacionalización y proyecciones de políticas públicas*. Caracas, UNESCO.
- IESALC-UNESCO. “Declaración de la CRES 2008. La educación superior como derecho humano y bien público social”. Conferencia Regional de Educación Superior. CRES, Cartagena de Indias, Colombia, 4 al 6 de junio de 2008

- Knight, J. (2005). “Un modelo de internacionalización. Respuestas a nuevas realidades y retos”. En De Wit, H et al, editores. Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional. Banco Mundial en co-edición con Mayol Ediciones. Bogotá. Colombia. Pág. 1-39
- Napoli, F. P. (2013). Internacionalización de la educación superior: la cooperación institucional regional como instrumento solidario para afrontar la globalización. *VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano. La Universidad como objeto de Investigación “Universidad y democracia en Argentina y América Latina” que tuvo lugar en la Facultad de Humanidades de la UNSL.*
- Tamarit, F. (2015). El desafío de la Universidad Latinoamericana es apostar de forma solidaria con nuestras sociedades a la tarea de la integración regional. *Integración y Conocimiento*, (3).
- UNDP (2010). *Regional Human Development Report for Latin America and the Caribbean 2010.*
- UNESCO. Declaración de la CMES 2009. Conferencia Mundial de Educación Superior. París, 5 al 8 de julio de 2009

CAPÍTULO III: RÉGIMEN DE COMPETENCIA *VERSUS* RÉGIMEN DE SOLIDARIDAD: LA INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA A PARTIR DE LA EVALUACIÓN EN AMÉRICA LATINA²²

Daniela Perrotta²³

1. Introducción

La internacionalización ocupa un lugar central en los discursos sobre la universidad, en las políticas universitarias y científicas, así como en las prácticas de las instituciones y los actores de la educación superior (Perrotta, 2016a). Algunos autores postulan que es posible considerar a la internacionalización como una función nueva de la universidad que se adiciona a las tradicionales misiones de formación, investigación y extensión; otros consideramos que se trata de una dimensión transversal a todas ellas (Oregioni, 2014; Perrotta, 2014b).

En lo que refiere a los *discursos*, diversos organismos internacionales e instituciones regionales producen documentos con recomendaciones de política y diseminan ideas sobre los supuestos beneficios de la internacionalización de la educación superior. Asimismo, la prensa internacional especializada en educación superior (como el suplemento del periódico *The Times* del Reino Unido o el portal *Inside Higher Ed* de los Estados Unidos) replica y naturaliza este tipo de argumentos. Una de las acciones más contundentes y que genera una opinión pública global a favor de la internacionalización es la publicación de los rankings universitarios que establecen jerarquías mundiales basadas en el prestigio de las universidades. Los rankings están internacionalizando un modelo de puntual de universidad (Perrotta, 2016a).

²² Este trabajo es una versión revisada y actualizada de dos trabajos anteriores y que fueron insumos para el curso virtual de RIESAL en el 2015: Perrotta, D., Saforcada, F. y Babini, D. (2014) “Política académica y evaluación de las ciencias sociales”, presentación en el marco del Encuentro de discusión sobre política académica y evaluación en Ciencias Sociales organizado por el Instituto de Estudios y Capacitación de CONADU (IEC-CONADU) y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) el 26 de agosto de 2014 en Buenos Aires; Perrotta, D. (2015) “Las políticas de la evaluación en un escenario de internacionalización de la educación superior: tensiones y desafíos para América Latina”, presentado en el Seminario “Internacionalização da universidade latinoamericana: políticas e estratégias” organizado por la RIESAL y la Universidade Estadual da Santa Cruz, los días 23 y 24 de marzo de 2015 en Ilhéus.

²³ Investigadora Asistente del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora adscripta al Centro de Estudios en Ciudadanía, Estado y Asuntos Políticos (CEAP) de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Coordinadora del Sistema Latinoamericano de Evaluación Universitaria (SILEU) del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

A nivel de las *políticas públicas*, en la actualidad los países han encaminado estrategias para fortalecer las iniciativas de cooperación internacional y desarrollar nuevas acciones en materia de internacionalización de la universidad y el conocimiento. Al mismo tiempo, la gran mayoría de los acuerdos regionales cuentan hoy con una agenda de políticas o iniciativas para la universidad y la producción de conocimiento conjunto. En efecto, las políticas y tendencias gestadas en la escala internacional, regional y nacional de acción están configurando un complejo entramado de regulaciones que afectan la gobernanza de la educación superior (Perrotta, 2016c). Comprender este proceso implica, entonces, asir tres niveles de acción política: el global (o internacional), el regional y el nacional. Estos tres niveles aluden a diferentes escalas de regulación de la internacionalización, que se suceden como capas, encontrándose, la mayoría de las veces, superpuestas (Perrotta, 2013).

Lo anterior impacta en las *prácticas* de las universidades y los actores universitarios, generando políticas institucionales para promover la internacionalización: desde acciones de movilidad académica e iniciativas de reforma curricular hasta mecanismos de evaluación de instituciones, programas académicos y la trayectoria de los investigadores y profesores (Perrotta, 2012). Ello ha derivado en la creación de estructuras de gestión para encaminar la internacionalización: hasta hace unos veinte años atrás –en Argentina– las universidades no contaban con oficinas dedicadas exclusivamente a la cooperación internacional / relaciones internacionales o, si se encontraban, éstas no ocupaban un rol relevante (Perrotta, 2010). Hoy en día, todas las universidades cuentan con estructuras de este tipo, desde las más grandes a las más pequeñas; desde las más antiguas a las más nóveles; con diferentes formatos organizacionales; públicas y privadas. Esto también se puede observar en las estructuras de gobierno (Ministerios) y en las organizaciones gremiales de docentes y estudiantes.

De las múltiples aristas de la internacionalización de la educación superior, este trabajo se centra en aquellas acciones promovidas (directa o indirectamente) por las regulaciones de la actividad académica. Para los actores, la evaluación de su carrera académica con criterios de *performance* de la internacionalización ha redundado en cambios en las culturas académicas²⁴

²⁴ Por *cultura académica* se entiende al “universo de pensamiento múltiple y diverso que caracteriza las maneras de ser y hacer de los científicos [y universitarios]. Está conformada por representaciones, motivaciones, concepciones e ideas acerca de los objetivos de las tareas de docencia, investigación, extensión y transferencia, que condicionan sustancialmente sus modos de realizarlas. Desde esta perspectiva, la cultura académica no es consecuencia de opiniones consensuadas por los diferentes actores en su proceso de conformación, ni producto de la integración y la cohesión que conforman un sistema unificado y armónico de perspectivas plurales [... Sus dimensiones] dejan

(Naidorf, 2009) como parte de las actuales condiciones de producción intelectual²⁵ (Naidorf, 2012; Perrotta, 2012). En otras palabras, este trabajo busca analizar cómo a partir de la internalización²⁶ o diseminación local de criterios de evaluación estandarizados internacionalmente se incide en la promoción de un régimen de competencia global que promueve un modelo *mainstream* de internacionalización²⁷. En contextos periféricos y dependientes, las respuestas regionales sustentadas en un régimen de solidaridad permiten configurar modelos alternativos de internacionalización de la universidad que actualizan los debates sobre el rol de la ciencia y la universidad en la promoción del desarrollo.

El régimen de competencia del mercado de publicaciones académicas –controlado por dos editoriales multinacionales– se configuró a partir de la diseminación de una falsa noción de calidad académica y ciencia de excelencia medida por la publicación de artículos en un conjunto selecto de revistas que detentan una posición hegemónica. Este indicador de “calidad / excelencia” se utiliza como un componente central de elaboración de rankings internacionales, como medida de comparación del “estado de la ciencia y la tecnología” entre países y como parámetro para valorar la *performance* individual de investigadores.

América Latina ha tenido siempre una inserción periférica en los circuitos de producción, diseminación y consumo de conocimiento, y la relación entre la ciencia central y la ciencia periférica ha sido motivo de reflexión persistente en especial en la discusión sobre el desarrollo. No obstante, la sutileza del momento actual refiere al mercado internacional de publicaciones científicas que no está regulado por la “corporación académica” o el “complejo público-privado ciencia, tecnología, innovación”; sino que por empresas editoriales multinacionales. Algunos de los problemas para la ciencia y la universidad en América Latina revisitan viejas discusiones y otras apuntan a cuestionar este formato de divulgación de los

abierta la posibilidad de ambigüedad, conflicto y desintegración, ya que en ella están comprendidos los valores académicos y los del mercado, la dimensión histórica, los conflictos y los obstáculos institucionales, las medidas de política que modifican los valores académicos y las características particulares que se observan en la nueva generación de investigadores” (Naidorf, 2009: 21-22).

²⁵ Las *actuales condiciones de producción intelectual* (ACPI) refieren a: 1- el aumento de la competencia entre pares; 2- la hiperproductividad medida cuantitativamente; 3- la tensión entre individualización de la evaluación y la promoción del trabajo grupal y en redes; 4- la burocratización de la investigación; 5- el labor a corto plazo y por proyectos específicos; 6- la tensión entre la hiperespecialización y los abordajes multi-trans-interdisciplinarios; 7- la búsqueda permanente de subsidios; 9- la presión por realizar investigaciones pertinentes (Naidorf, 2012).

²⁶ Internalización resultante de procesos globales de difusión de políticas. Véase: Perrotta (2016b).

²⁷ La noción de régimen la tomamos de las Relaciones Internacionales como el conjunto de principios implícitos o explícitos, normas, reglas y procedimientos de decisiones alrededor del cual las expectativas de los actores convergen en una determinada área de las relaciones internacionales (Krasner, 1983).

resultados de la producción de conocimiento –¿cuántos de estos “papers” se leen?, ¿cuántos son “útiles”?–.

Este trabajo presenta un análisis del régimen de competencia que moldea los parámetros de evaluación académica y sus efectos para las universidades latinoamericanas. Para ello se indaga la conformación del circuito de divulgación de la “ciencia de excelencia” y cómo se replica en el armado de rankings y en regulaciones nacionales tanto de evaluación académica como política exterior. En especial, interesa visualizar la incidencia en las Ciencias Sociales y Humanidades. A continuación, el trabajo propone que la existencia de un conjunto de iniciativas regionales permite identificar la conformación de un régimen de solidaridad que busca contrarrestar los efectos de la mercantilización y privatización del conocimiento (público). En vistas a ello se pasa revista a iniciativas editoriales y a las acciones promovidas por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Finalmente, el trabajo culmina con interrogantes para promover la discusión general y delimitar una agenda de investigación.

2. Geopolítica del conocimiento: la incorporación periférica de América Latina

En América Latina la producción de conocimiento científico y tecnológico se realiza casi exclusivamente en sus universidad, mayoritariamente, en las públicas. Por lo tanto, las políticas universitarias y las políticas científicas y tecnológicas (CyT), si bien diferentes, aluden a un mismo conjunto de actores e instituciones. Esta imbricación se torna más evidente cuando colocamos el foco de atención sobre la evaluación.

En el contexto actual, es posible afirmar que las *políticas de evaluación de países centrales* se internalizan o *diseminan localmente*. ¿Qué política evaluativa se ha internacionalizado y ello ha redundado en la diseminación local en variados contextos nacionales? (promoviendo, a su vez, formas de internacionalización de la universidad): la sobrevaloración de un criterio de medición de la calidad basado en la productividad de los y las académicas a partir de la identificación de la excelencia académica con publicación de artículos o *papers*: así se juzgan las universidades internacionalmente en los rankings (1), así se establecen comparaciones regionales y nacionales (2) y así también se pondera el trabajo académico individual (3). La intensificación del mercado académico –con un potente mercado editorial que establece un régimen de competencia entre países, instituciones y actores– ha profundizado la inserción periférica y heterónoma de países y regiones como las nuestras. Las consecuencias de

este fenómeno de sujeción son la pérdida de soberanía científica, de autonomía universitaria y de promoción de proyectos de desarrollo orientados a resolver características estructurales como la desigualdad, la exclusión y la sostenibilidad ambiental.

2.1. Viejos problemas, nuevos desafíos

La participación de América Latina en los circuitos centrales de producción de conocimiento ha sido un tema de debate recurrente desde la propia región, debate que estuvo centrado en las condiciones estructurales de nuestros países y cómo esto incide en las posibilidades y limitaciones de encaminar desarrollo y autonomía²⁸. Puntualmente, con la creación de organismos regionales de producción de conocimiento y formulación de políticas públicas a partir de los años cincuenta, se produce un mojón en el entendimiento de las relaciones de dependencia, subdesarrollo y periferia –conforme las diferentes escuelas y paradigmas que abordaron estos procesos–²⁹: la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) en 1948; el Centro para el Desarrollo Económico y Social de América Latina (Desal), en 1952; la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (Celade), Escolatina, todas en 1957; el Instituto para la Integración de América Latina y el Caribe (INTAL) en 1965; el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) en 1967, entre otras; fueron epicentros de la producción de conocimiento social crítico sobre la realidad latinoamericana. En estos circuitos intelectuales y académicos de Santiago de Chile y Buenos Aires, primero, al que se sumarán México DF, San Pablo y Caracas con las dictaduras militares en el Cono Sur, luego, se generaron teorías autonómicas que pusieron en cuestión los objetivos y las formas de hacer ciencia, en general, y ciencia social, en particular. Este proceso coincidió también con la creación de escuelas y programas de formación de posgrado que permitieron una intensa circulación de estudiantes en las capitales académicas de la región (Beigel, 2013; Gentili y Saforcada, 2012). En el marco de estos espacios de encuentro y circuitos de movilidad

²⁸ Esto no es un fenómeno del siglo XX, ya en 1821 José Martí postulaba: “la universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas a acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria. Los políticos nacionales han de reemplazar a los políticos exóticos. Injértese en nuestras Repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras Repúblicas” (Martí, 1891).

²⁹ Esto no quiere decir que el conocimiento crítico estuviera ausente de otros circuitos. Al contrario, en estos años se produce una expansión significativa del sector universitario en la región. Nuestro propósito es destacar la formación universitaria de posgrado y las redes de investigación integradas regionales que sirvieron de sustento a estas formulaciones teórico conceptuales.

intelectual se gestaron teorías sociales autónomas cuyos constructos impactaron en lo que hoy llamamos el Sur Global: desde el estructuralismo económico latinoamericano y los dependentistas, hasta los enfoque des/pos/de-coloniales de la mano de Raúl Prebisch, Aldo Ferrer, Celso Furtado, Theotonio Dos Santos, Andre Gunder Frank, Ruy Mauro Marini, Pablo González Casanova, Aníbal Quijano, Agustín Cueva, Florestán Fernández, Orlando Fals Borda, entre muchos otros³⁰.

A estos canales autonómicos institucionalizados, científicos de las disciplinas exactas y naturales también abonaron –y de manera sustantiva– al debate sobre la ciencia y la tecnología en América Latina (Paikin, Perrotta, y Porcelli, 2016). En especial, nos referimos a los autores que comúnmente se conocen como la Escuela de Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología y Desarrollo: Jorge Sábato, Amílcar Herrera, Gregorio Klimovsky, Jorge Katz, Miguel Wionczek, Luisa Leal, Oscar Varsavsky, Helio Jaguaribe, Gustavo Bayer, Osvaldo Sunkel, Francisco Sagasti, entre otros (si bien no institucionalizaron “la” escuela y mantenían diferencias en términos de la radicalidad de las posturas)³¹. Este grupo, conformado por investigadores, tecnólogos e ingenieros buscó examinar las posibilidades para establecer una propuesta de desarrollo tecnológico a partir de la inserción de políticas sectoriales y nacionales como variable fundamental del desarrollo económico y social integral de América Latina. Así, se proponen un conjunto de políticas científicas y tecnológicas para apuntalar las políticas de industrialización incipientes de estas economías dependientes (Dagnino, Thomas, y Davyt, 1996; Martínez Vidal y Marí, 2002).

Uno de los planteos más radicales fue el de Oscar Varsavsky que en 1969 criticó el cientificismo y promovió, en cambio, una ciencia politizada. Un *cientificista* es aquel investigador que se ha adaptado al mercado científico y que renuncia a preocuparse por el significado social de su actividad, desvinculándola de los problemas políticos y aceptando de manera acrítica las normas y valores de los grandes centros internacionales de producción de

³⁰ CLACSO recientemente creó la colección “Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño” como parte de su política editorial para promover el acceso abierto a la obra de algunos de los más destacados autores de las ciencias sociales de América Latina y el Caribe. Véase: <http://www.clacso.org.ar/antologias/>

³¹ En un intento de sistematización de estos escritos, Jorge Sábato publicó en 1975 el libro “El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia – tecnología – desarrollo – dependencia”, una compilación de trabajos de estudios latinoamericanos con ideas originales y análisis rigurosos de la relación entre esas variables. Esta obra fue re-editada en el año 2011 por Oscar Galante, a cargo del Programa de Estudios del Pensamiento Latinoamericano en Ciencias, Tecnología y Desarrollo (PLACTED) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT) de Argentina como forma de revisitar los aportes para problematizar la relación ciencia, tecnología y desarrollo nacional en el escenario postliberal de la primera década del siglo XXI.

conocimiento. Así, el cientificismo refuerza nuestra dependencia cultural y económica respecto de los países centrales. En países como los nuestros, este científico es un frustrado perpetuo ya que, para ser aceptado en los altos circuitos de la ciencia, debe dedicarse a temas más o menos de moda. Pero en tanto estas tendencias se implantan en el Norte, su tarea se inicia siempre con desventaja de tiempo respecto de los investigadores de los países centrales. En este contexto, su acción se dirige a mantener lazos estrechos con el equipo científicos centrales y conformarse con trabajos complementarios o de menor importancia de los que allí se producen. El caso contrario – y donde se encuentra su propuesta al *status quo* existente– son los científicos rebeldes, cuya sensibilidad política los lleva a rechazar el sistema social reinante en toda América Latina que consideran irracional, suicida e injusto, aquellos que no aceptan el papel que el modelo les asigna de ciegos proveedores de instrumentos para aquellos que puedan adquirirlos y sospechan de la pureza y neutralidad de la ciencia así como del apoliticismo de los que imponen temas, métodos e instrumentos. Estos actores tienen la opción de hacer ciencia politizada: “dedicarse a preparar el cambio de sistema social como cualquier militante político” (Varsavsky, 1994: 101). Se trata de una ciencia no sólo revolucionaria sino revolucionada (Naidorf y Perrotta, 2015). Así, la ciencia politizada es una opción superadora de la propuesta desarrollista, a la vez que una ciencia revolucionada en estado de proyecto (Naidorf y Perrotta, 2015). Es una ciencia con compromiso social y dispuesta a revisar metodológicamente los parámetros que forman parte del edificio científico en función del cambio social (Naidorf, 2015).

Estas corrientes de pensamiento en ciencia, tecnología y sociedad hicieron mella en numerosos intelectuales y académicos que, con posterioridad, han revisitado y actualizado los constructos para comprender las complejidades de la producción de conocimiento (en la universidad) en escenarios nacionales, regionales y globales cambiantes. A título ilustrativo, desde el campo de estudios de la ciencia, tecnología y sociedad (CTS) es posible citar los trabajos de: Vessuri (2006); Dagnino, et al. (1996); Kreimer (2007); Kreimer (2006); Vaccarezza (2011); Martínez Vidal y Marí (2002); Vasen (2012), entre otros. A los que se suman, con miradas desde la sociología política y la geopolítica del conocimiento, los trabajos de: Beigel (2010), Naidorf (2009), Mauro (2015) y García Guadilla (2010). Excede las posibilidades de este trabajo realizar un análisis de cómo se ha revisitado el corpus de pensamiento CTS en las dinámicas actuales, así como los análisis puntuales vinculando la política científica y la política universitaria con el desarrollo nacional; o bien la inserción de las ciencias (sociales) latinoamericanas en el circuito

mainstream. No obstante, destacamos dos ideas-fuerza: por un lado, la contraposición *autonomía versus dependencia académica* de Fernanda Beigel (2010); por el otro, la conceptualización de *integración subordinada* de Pablo Kreimer (2006).

Fernanda Beigel (2010) distingue tres usos del constructo autonomía académica, a saber: 1) “la efectiva especialización que tiene lugar en la construcción de ‘lo académico’ como espacio social, materializado principalmente en la institucionalización del sistema universitario y la creación de agencias públicas de investigación científica” (Beigel, 2012: 14), lo que se conoce como “autonomía universitaria”; 2) la existencia de una libido específica que comparten los agentes que participan de un campo y que se constituye en la búsqueda del reconocimiento de los pares corporizada en prestigio y materializada en fuentes de consagración que son objeto de disputa –en AL el prestigio institucionalmente reconocido fue un capital simbólico de gran relevancia–; 3) “la ‘internacionalización’ del campo científico y las distintas fuerzas que operan en la circulación internacional de las ideas” (Beigel, 2012: 17). Sobre la internacionalización destacamos con Sousa Santos (2005), Vessuri (2010) y García Guadilla (2010) la posibilidad de referir tanto a la reproducción estereotipada de concepciones científicas como a formas alternativas de cooperación orientadas a contrarrestar la hegemonía científica de grandes potencias. Por su parte, el concepto de “dependencia académica” refiere a “situaciones de dominación que devienen en la posición de un campo académica en el sistema académico mundial” (Beigel, 2010: 17) (también, Borón, 2008 y Follari, 2008). En esta diferenciación de centros y periferias en la actividad científica, el sistema académico mundial fue configurándose de manera histórica por un triple principio de jerarquización construido históricamente en la intersección de la institución de origen, la lengua y la disciplina. En el marco de éste, el circuito central se erigió sobre la base de la diferenciación entre científicos internacionalizados e investigadores restringidos a circuitos nacionales o “marginales” (Beigel y Salatino, 2015).

Por su parte, Pablo Kreimer (2006) había identificado este fenómeno a partir de la noción de integración subordinada: aquellos grupos de investigación que tienen una inserción internacional (se encuentran internacionalizados) pero bajo sus actividades secundarias o periféricas: los controles, las pruebas, los tests de conocimiento, que ya fueron establecidos y estabilizados como tales por el grupo que coordina la distribución de temas y actividades (y que suele estar localizado en los países centrales) (Kreimer, 2006: 205). Estos investigadores que se encuentran “integrados” a la ciencia internacional, desempeñan una porción fragmentada de

líneas de trabajo mayores que responden a problemas conceptuales más amplios. Su actividad es significativa para el desarrollo global del problema, pero no se involucran en acciones que impliquen *per se* avances significativos en términos conceptuales. Así pierden autonomía – entendida como la capacidad de decisión propia– de la elección de la agenda de investigación y la forma de desarrollarla; ya que esas agendas en las que trabajan, dado su escaso poder de negociación, responden a intereses sociales, cognitivos y económicos de los grupos e instituciones “centrales” (Kreimer, 2006: 205-206). Esto deviene en la tensión entre la relevancia social de las investigaciones y la visibilidad internacional de esos grupos de investigación (e instituciones) (Oregioni; 2014).

En síntesis, si la dependencia académica y/o la integración subordinada han sido problemas recurrentes para la universidad y la producción de conocimiento; la actual gravitación del mercado de publicaciones imprime características singulares a esos fenómenos. Por lo tanto, la próxima sección analiza *cómo la conformación de un mercado editorial global impacta en la elaboración de parámetros de evaluación que se diseminan internacionalmente como componente de lo que es y no es ciencia de excelencia, lo que son y no son universidades de excelencia, los académicos que son o no son excelentes.*

3. El régimen de competencia del mercado editorial diseminado localmente

El sistema académico mundial ha sido siempre desigual y América Latina se inserta de manera periférica. El desafío actual es que el criterio que establece jerarquías se configura en el mercado editorial a partir de la universalización de la bibliometría³² como herramienta de evaluación de la ciencia, profundizando así las tendencias en pos de la mercantilización de la educación y la privatización del conocimiento científico. De esta manera, a las anteriores críticas respecto de la posición heterónoma de América Latina en la producción de conocimiento –como engranaje o acople de las agendas e instituciones de CyT de los países centrales –, se agregan los impactos de la internacionalización de un régimen de competencia (mercado de publicaciones) manejado por un grupo reducido de editoriales multinacionales.

³² La bibliometría se ha convertido en un término genérico para un amplio rango de perspectivas orientadas a la cuantificación de los productos, de los patrones de colaboración y del impacto de la investigación científica. Se distinguen dos ventajas: por un lado, de los datos bibliométricos sobre la producción intelectual, al permitir conocer de cada académico qué investiga, con quién lo realiza y cuándo y dónde se realizó el estudio. Por el otro, la posibilidad de realizar comparaciones sistémicas del desempeño científico de instituciones, países y regiones en diferentes campos disciplinares (Tijssen y Van Leeuwen, 2003: 2). Los indicadores principales de la bibliometría son los de: producción, circulación, dispersión, uso de la literatura científica, visibilidad o impacto y colaboración (Okubo, 1997).

De las diferentes dimensiones de este fenómeno, me interesa dedicarme en este apartado a la *relación excelencia – calidad – productividad – dependencia*: cómo el régimen de competencia que caracteriza a la ciencia internacional que se presenta como una búsqueda de excelencia está manejado por un conjunto selecto de revistas, su prestigio, sus mecanismos de visibilidad y su autoridad (Vessuri, Guédon, y Cetto, 2014); y esto redundando en nuevas formas de dependencia académica para la región (Beigel, 2010, 2013, 2014).

Lejos de ser una cuestión técnica y neutral, *la conformación de este criterio de calidad/excelencia es el resultado de un proceso político ya que implica elegir entre concepciones divergentes de calidad*. Esto es, privilegiar unos intereses por sobre otros y, consecuentemente, que algunos actores tengan más presencia y voz que otros en el proceso de diseñar e implementar esos mecanismos para evaluar la calidad. Si bien se ha asumido de manera generalizada que la evaluación de la calidad consiste en la aplicación de un procedimiento técnico, esto enmascara la situación de conflicto de fondo –el conflicto en cuanto existen divergencias entre lo que se considera calidad y porque evidencian relaciones de poder cimentadas a lo largo del tiempo que, en este caso, han derivado en una forma productivista y efficientista de concebir la calidad–. En efecto, las agencias u organismos que regulan la calidad, al conferir o denegar la autoridad necesaria para que se oferte tal o cual programa o que una universidad sea ponderada más o menos que otra, inciden en estrategias, diseños y decisiones de esos actores e instituciones, así como en la distribución de recursos (Skolnik, 2010).

La diseminación de esta forma de evaluar a los actores y, consecuentemente, jerarquizar a la universidad y la producción de conocimiento puede resumirse a partir de tres pasos: el primero, tomar como proxy de calidad la productividad medida en cantidad de resultados de investigaciones publicados; el segundo, tomar como proxy de calidad la productividad medida en cantidad de artículos publicados en un conjunto selecto de revistas (*journals*); el tercero, tomar como proxy de calidad el factor de impacto de ese conjunto selecto de revistas para establecer jerarquías en la contabilización de publicaciones. El resultado de este proceso es *que la calidad reconocida internacionalmente se distribuye en un club selecto de revistas que constituyen el núcleo de la excelencia académica*; y la consecuente identificación –por exclusión– de lo que aquí no ingresa como ciencia de “menor calidad”.

La primera deriva de este proceso de construcción de calidad fue la conformación de un consenso subjetivo compartido en torno de la importancia del conteo de publicaciones como

medida de productividad académica. En efecto, constituye una práctica extendida a la hora de evaluar los antecedentes de un profesor-investigador para otorgar un subsidio, beca, *tenure*³³, promocionarlo en la carrera, etc.; todas prácticas en las cuales no se esperaría razonablemente que el número de publicaciones de cuenta de la capacidad de esa persona para hacer la tarea en cuestión. Michael Skolnik (2000) denomina a esta práctica de valorar la cantidad de una publicación por sobre su calidad como el síndrome de “*publicar o perecer*” y, al analizar en profundidad los términos de esta obsesión creciente por el número de publicaciones, permite desentrañar su carácter errático. Su trabajo resulta interesante, pues realiza un rodeo por todas las afirmaciones que suelen justificar la cuantificación de las publicaciones.

Un segundo elemento de debate que comenzó a circular para poder evaluar la producción de conocimiento se vinculó a una necesidad de *accountability*, de dar cuenta de qué resultados se alcanzaban a partir del aumento del financiamiento a la actividad CyT luego de la segunda Guerra Mundial en los países centrales. De esta manera, se comenzó a pensar en un criterio de eficiencia de esas publicaciones a partir de la siguiente fórmula: si el valor de esa información está vinculado a su utilización, la calidad del trabajo se mide a partir del impacto que produce en su comunidad de referencia (léase, la comunidad académica) medido por cuántas veces ese trabajo es “consumido” y, por lo tanto, citado (simplificando la fórmula: si más se utiliza, entonces es de calidad).

Los índices existentes al momento recibieron críticas: primero, se realizaban de manera manual en disciplinas específicas. Si bien los juicios emitidos por especialistas eran valiosos ya que permitían profundizar en diferentes aspectos, la indexación manual demandaba mucho tiempo y una mano de obra intensiva. Además, en la medida en que aumentaba el material a ser indexado, crecía de manera proporcional su costo. Segundo, la indexación se realizaba por campo de conocimiento y ello derivada a la generación de compartimentos estancos y una falta de conexión más simultánea entre los académicos de diferentes campos. Vinculado a estas dos críticas, comenzaba el boom por la autonomización e informatización de procesos. Así, a principios de la década de los años sesenta, Eugene Garfield creó el primer índice de citación: el

³³ Utilizamos la palabra en el idioma inglés por no contar con un término en español que refleje cabalmente lo que implica la voz inglesa. Una *tenure* se asocia con títulos de los puestos de más alto nivel en una universidad, como el profesor y profesor asociado, de carácter titular —es decir, de difícil remoción de por vida— y que cumple con requisito de la institución: sólido historial de investigación (publicada), visibilidad académica, docencia y experiencia servicios administrativos.

Science Citation Index o SCI® (ahora perteneciente a Thompson Reuters³⁴) a partir de una serie de proyectos que fueron financiados por el gobierno de los Estados Unidos³⁵. Nace así el índice de citación que lista los documentos que son citados en la sección de referencias bibliográficas de los artículos (*papers*) publicados en un conjunto selecto de revistas académicas (*journals*), junto con la fuente de cada cita –esto es, el artículo o artículos en los que dichos documentos aparecen entre las referencias bibliográficas–, generando un entramado o red de artículos.

Siguiendo a De Bellis (2009: xx-xxi) el índice de citación permite tres tipos de operaciones implícitas en la red de patrones de referencia colectiva. Primero, *la citación como herramienta de búsqueda de referencias*: usar un documento relevante en la búsqueda de nuevos documentos de autores que, al igual que uno, han juzgado como pertinente y –seguramente por las mismas razones– decidieron citarlo. Segundo, *la citación como una herramienta de análisis histórico y sociológico*: explorar cualitativa y cuantitativamente los vínculos intelectuales entre autores que se citan, identificar documentos clave en un campo de conocimiento, describir la estructura y sus reconfiguraciones y mapear las especialidades científicas. Tercero, *la citación como una herramienta para el control de la calidad*: medir, a partir de la frecuencia de las citas, el impacto cognitivo de artículos, revistas y autores. De esta manera, el índice de citación tiene usos extra-bibliográficos para la sociología, la historia, la política científica y la gestión de la ciencia: “las citas son tomadas como indicadores de algo más que una simple relación entre sujetos: estructuras sociales y cognitivas, parentesco o influencia intelectual y calidad de la investigación” (De Bellis, 2009: xxv).

Los tres grandes competidores globales que elaboran índices de citación son: *Thompson Reuters*, que adquirió el SCI® pionero elaborado por Garfield, devenido en el *Institute for Scientific Information* (ISI); *Elsevier* que desarrollo el índice *Scopus*; y *Google*, con el servicio

³⁴ <http://ip-science.thomsonreuters.com/cgi-bin/jrnlst/jloptions.cgi?PC=K>

³⁵ El primer proyecto fue patrocinado por la *Armed Forces Medical Library*: buscaba investigar el papel de la automatización en la organización y la recuperación de la literatura médica. Se esperaban eliminar los problemas asociados con el juicio humano subjetivo en la selección de los descriptores y los términos de indexación. Al eliminar el elemento humano, Garfield buscó aumentar la velocidad con la que la información era incorporada en los índices, así como aumentar la rentabilidad de los índices. El supuesto de partida fue que los artículos de revisión en la literatura de las revistas dependían fuertemente de las citas bibliográficas que remitían al lector a la fuente original publicada de una idea o concepto destacado. Al captar esas citas, Garfield creía que el investigador podía ver de inmediato el enfoque adoptado por otro científico para apoyar tal o cual idea o metodología basada en las fuentes que el autor del artículo publicado había consultado y citado como pertinentes en su bibliografía. Los términos de recuperación, las citas, las palabras clave y los descriptores fueron cuidadosamente asignados por un indexador profesional (tomado de: <http://wokinfo.com/essays/history-of-citation-indexing/>; último acceso 17 de febrero de 2017).

Google Scholar. Exceptuando a Google, que amerita un análisis aparte, tanto Thompson Reuters como Elsevier son dos grandes editoriales multinacionales, reforzando las tendencias en pos de la privatización del conocimiento de un mercado segmentado en revistas centrales y periféricas.

El factor de impacto (FI) de SCI® es la medida que utilizó Garfield para la citación de las revistas: es una estimación de la puntuación promedio de las citaciones de sus artículos en un lapso de tiempo relativamente corto. Se calcula para un determinado año a través de una división simple entre un numerador y un denominador. El numerador es el número de citas recibidas en el año de elaboración por sobre (todos) los ítems publicados en dicha revista durante los dos años anteriores. El denominador es el número total de artículos “citables” (artículos de investigación, revisiones y notas) emitidos por la revista durante esos dos mismos años (De Bellis, 2009: 186). Existen otras fórmulas para desarrollar el factor de impacto (véase una descripción sucinta de éstos en: Nigam y Nigam (2012)).

En términos de política científica y universitaria, *los índices de citación no sólo dan cuenta de los sistemas de comunicación científica, sino que, en especial, de la distribución de premios y castigos y de la jerarquización de países, universidades y académicos en circuitos segmentados.*

3.1. Recapitulando los efectos del énfasis del régimen de competencia basado en la bibliometría sobre América Latina

Tal como mencionamos, *publicar o perecer* es la máxima que rige las decisiones de los y las académicos en tanto forma parte del núcleo de las políticas de evaluación de la ciencia y la universidad. Esta medida de productividad presenta los siguientes problemas: primero, siguiendo a Skolnik (2000) los conteos de publicaciones pueden ser tratados como indicadores de calidad o bien como indicadores de productividad, siendo muy tenue la línea divisoria entre ambos aspectos. Desde el sentido común, se podría enlazar la idea de que un índice cuantitativo es un mejor indicador de productividad que de calidad. En efecto, en la literatura sobre la profesión académica, suele definirse la productividad en términos del número de publicaciones –de hecho, cita un listado interesante de documentos al respecto–. Sin embargo, Skolnik (2000) coloca al descubierto que la noción de productividad se refiere a la relación entre los ingresos (*inputs*) y los

resultados (*outputs*)³⁶; por lo tanto, la operación de vincular el número de publicaciones con la productividad de un académico es por demás falaz y termina equiparando productividad con producto. Profundizando en esta línea argumentativa, al momento –señala el autor– no se cuentan estudios que vinculen el tiempo utilizado en la actividad académica con la cantidad de publicaciones producidas. Esta imposibilidad de contar con una unidad de trabajo torna difícil el cálculo de un índice de productividad científica. Hay una tendencia generalizada a utilizar de manera equívoca al término: de hecho, lo que resulta sorprendente es que pese a la diversidad de tradiciones existentes en el campo académico (conservadores, liberales, marxistas, posmodernistas, deconstructivistas), todas acepten que la calidad de la producción de un investigador pueda medirse por el número de publicaciones.

En segundo lugar, el número de publicaciones como indicador de calidad refiere a las diferentes y posibles valoraciones que una persona realiza sobre la calidad *vis a vis* la cantidad. Es decir, si un académico utiliza la misma cantidad de tiempo para preparar un artículo como para producir diez, resulta esperable que el de mayor calidad sea el primero y no la decena restante. Esta es, entonces, una decisión eminentemente personal producto de la valoración de la calidad por encima de la cantidad, y de cómo esta valoración se vincula a la estructura de recompensas que espera el investigador en cuestión. Por este motivo, Skolnik (2000) considera que es más relevante realizar indagaciones de trayectorias personales de investigadores o biografías; ya que permiten aprehender las decisiones personales. El problema radica en el para qué se utilizan esos números: para puestos de trabajo, ascensos, premios, subsidios, prestigio, etc. Lo que muestran los números –de-construyendo el indicador– es: ambición, competitividad, astucia individual para ser publicado/citado, relegamiento de otras actividades (como enseñar o realizar funciones administrativas) y, ante todo, poder³⁷. Esas críticas de Skolnik fueron

³⁶ La Real Academia Española define el término productividad como “2. f. Capacidad o grado de producción por unidad de trabajo, superficie de tierra cultivada, equipo industrial, etc.; 3. f. Econ. Relación entre lo producido y los medios empleados, tales como mano de obra, materiales, energía.” Tomado de http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=productividad. Acceso: 15 de marzo de 2012.

³⁷ En el año 1992, en lo que se conoce como la Masacre de la Universidad de Concordia (Montreal), cuatro profesores del departamento de ingeniería fueron asesinados a balazos por un profesor que había intentado de manera fallida en múltiples oportunidades conseguir una *tenure*. Uno de los motivos más conmovedores del caso para la comunidad académica fue el hecho de que quienes habían obtenido este beneficio, y particularmente uno de ellos, contaban con un número prolífico de publicaciones que llamaba la atención: en efecto, la mayor cantidad de publicaciones se debía a que en la posición de poder en la que se encontraba podía asirse del trabajo de otros y publicarlos bajo su firma (Skolnik, 2000).

elaboradas para analizar las condiciones de producción intelectual en países centrales y son válidas para países periféricos (Naidorf, 2012).

Para realidades como las latinoamericanas, es menester incorporar otros elementos perjudiciales, a saber: primero, la elección de los temas de investigación se centran en aquellas agendas prioritarias para las revistas donde se aspira a publicar, las cuales, como vimos, refuerzan la internacionalización subordinada y ajena a las necesidades y/o demandas de conocimiento locales; segundo, la enajenación respecto de los contextos particulares de producción de conocimiento se refuerza en tanto la lengua (¿franca?) de comunicación de las actividades académicas de excelencia es el inglés, tensionando la necesidad de la apropiación local de ese conocimiento; tercero, la posibilidad de publicación en ese club de revistas –habiéndose cumplido las dos condiciones anteriores: elaborar un artículo, por lo general en inglés, sobre temáticas relevantes para esa revista– está dada por el pago de una matrícula o *fees* para los servicios editoriales; cuarto, como corolario de lo anterior, el conocimiento producido en sistemas públicos de CyT de Latinoamérica es accesible a partir del pago de “descarga” de esos artículos –en otras palabras, se atenta con el derecho al acceso al conocimiento y su democratización–; quinto, la diferenciación ciencia de excelencia (a partir del patrón generado por el régimen de competencia basado en el mercado editorial) y el “resto” de la ciencia tiene efectos perniciosos para América Latina a partir de considerar que la ciencia que no es “de excelencia” no tiene valoración (ni cabida). Esto es nocivo porque, precisamente, los temas que no son relevantes para el circuito central de comunicación científica, son los temas que los sistemas públicos de producción de conocimiento de Latinoamérica tienen que abordar por su importancia intrínseca para el desarrollo local, nacional, regional. Por último, en tanto la premisa que guía la publicación de artículos en América Latina es el “derecho a compartir” (Vessuri, et al., 2014), se genera una falsa dicotomía entre acceso abierto – calidad: si está accesible, entonces no es de calidad. Esta es una premisa que ha calado hondo en las culturas académicas y que su deconstrucción se vincula al movimiento de generación de indicadores de calidad del acceso abierto no comercial.

3.2. Rankings y mediciones: el régimen de competencia en acción

El régimen de competencia del mercado editorial se fomenta a partir de prácticas de evaluación de la educación superior que generan criterios de ordenamiento –jerarquías– de países, instituciones y académicos. Aquí presentamos dos de los circuitos de construcción de esas

diferenciaciones que segmentan los criterios de validación de la actividad académica: los rankings internacionales y los índices de publicaciones.

Los rankings internacionales delimitan un mapa global de distribución de prestigio que refuerza el mercado académico internacional, en general, y el mercado editorial internacional, en especial. En la práctica, determinan decisiones de política universitaria y científica, inciden en las prácticas de las instituciones y en el comportamiento de los actores universitarios. Al igual que todo sistema de evaluación, valoración, rendición de cuentas y acreditación, resulta menester identificar los intereses y valores que están en juego en la disputa por la definición de la calidad y cómo medirla. Esto implica visibilizar quiénes son los actores y qué intereses tienen en la construcción de los rankings. Hay varios rankings, aquí destacamos tres.

El **Ranking de Shanghai** –*Shanghai Jiao Tong University*– fue creado en 2003 para dar respuesta a un triple interés nacional de China: primero, establecer la posición de las universidades chinas en el mundo; segundo, medir la brecha de las universidades chinas respecto de las universidades de investigación más dinámicas; tercero, identificar estrategias para convertir a las instituciones de educación superior chinas en “universidades de clase mundial” – entendidas éstas como aquellas que se caracterizan por tener excelencia en investigación, académicos líderes, libertad académica y atmosfera intelectual, auto-gobierno, instalaciones adecuadas, fondos suficientes para la investigación y la docencia, etc. (Mok, 2012)–. El Ranking *The Times Higher Education (THE) Supplement* (Londres) se desarrolló en 2004, cuando el medio contrató a QS Quacquarelli Symonds Limited para que compile un ranking alternativo al elaborado en China. Este ranking luego comienza a ser utilizado además por US News. En este caso, el interés radicaba en comparar internacionalmente universidades y poder analizar con más detalle un mercado educativo que adquiriría dimensiones globales. En 2010, el ranking **THE World University Rankings** comienza a ser elaborado por Thomson-Reuters y QS Quacquarelli reconvierte su ranking en el que se conoce como *Top Universities (QS World University Rankings®)* que, a su vez, tiene una alianza con la editorial Elsevier.

El Ranking de Shanghai publica una lista de 500 universidades (de un total de aproximadamente más de 15.000 instituciones de educación superior) y se basa en la utilización de seis indicadores. Como se observa en la Tabla 1, se concentra en la *performance* de la investigación (90%), donde se asigna una importancia especial a la historia de la universidad y se coloca el foco en las ciencias naturales, exactas y sociales (en detrimento de las artes y

humanidades). A título ilustrativo, se contabiliza la cantidad de premios Nobel y medallas de Matemática por cantidad de estudiantes que ha recibido esa institución.

Por su parte, la primera versión del THE World University Ranking (el que elaboraba QS) publicaba una lista de entre 500 y 600 universidades, de las que diferenciaba a las Top 200 de ese listado. También se basaba en seis indicadores de *performance*: 40% del puntaje se asigna a medidas bibliométricas, 50% a resultados de encuestas a pares y graduados, y un 10% a la diversidad internacional (véase Tabla 1).

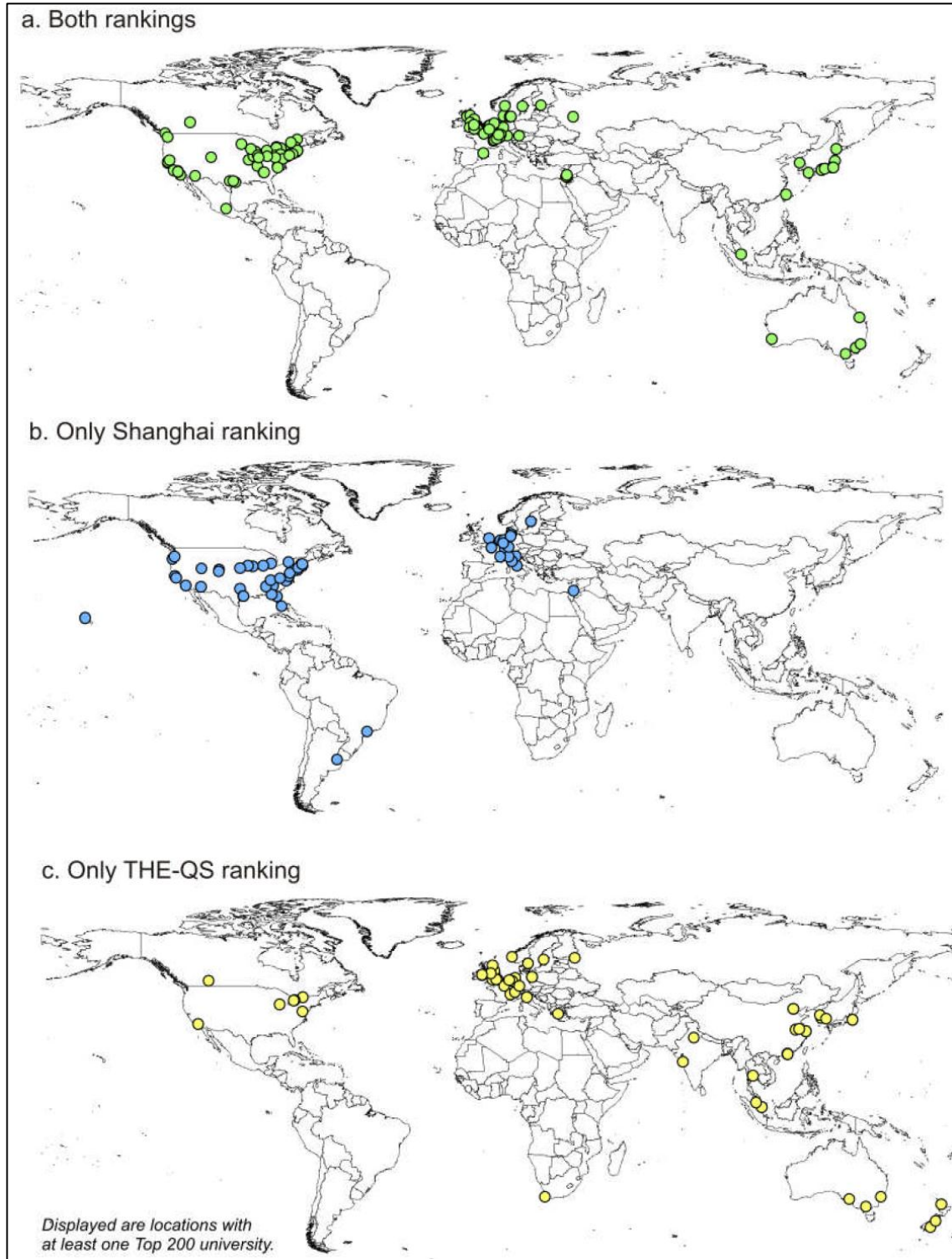
Tabla 1. Indicadores del Ranking de Shangai y The Times – QS.

Tema	Shangai	THE-QS
Calidad educación	Premios Nobel y Medallas en “alumni” (10)	Puntaje de Staff / estudiantes (20)
Calidad profesores	Premios Nobel y Medallas en profesores (10)	Puntaje dado por los reclutadores (10)
Reputación	Investigadores altamente citados (Thompson ISI) (20)	Puntaje dado por los pares revisores (40)
Resultados de investigación	Artículos publicados en Nature y Science (20) Artículos publicados en WoS (20)	Citaciones en Scopus (20)
Tamaño de la IES	Desempeño del staff académico (10)	Puntaje a profesores internacionales (5)
Desempeño internacional		Puntaje a estudiantes internacionales (5)

Fuente: tomado de Jöns y Hoyler (2013: 50)

De la instantánea de resultados del año 2009 (recordemos: un año antes de que el THE pasara a estar gestionado por Thompson-Reuters), Jöns y Hoyler (2013) muestran la geografía global de la distribución de prestigio generada por esos rankings.

Imagen 1. Ubicación de las 200 universidades Top en los rankings de Shanghai y THE-QS



Fuente: tomado de Jöns y Hoyler (2013: 55). Referencias: a. Ambos rankings; b. Solo ranking de Shanghai; c. Solo ranking THE-QS.

La imagen anterior da cuenta de la existencia de cuatro clústers regionales: América del Norte, Europa, Este Asiático y Australia. Tanto América del Sur como África se encuentran por

fuera de esta distribución, dando cuenta de la disparidad Norte-Sur y de la escasa presencia de universidades no anglófonas ya que se mide con criterios de excelencia diseñado con estándares anglo-americanos. América del Sur aparece en el mapa de universidades en el caso del ranking de Shanghai: se observa que Buenos Aires (Argentina) y San Pablo (Brasil) son los dos focos con universidades de clase mundial. Esto se debe a que Shanghai refuerza la medición en lo que se conoce como “dependencia de la trayectoria” (*path dependence*) basada en el prestigio de estas instituciones y, como se observó en la Tabla 1, en la presencia de Premios Nobel y/o Medallas Field. Al contrario, en el caso del ranking THE-QS, la mirada está colocada en universidades de más reciente creación y en las percepciones que diferentes actores tienen de estas universidades (ya que buena parte del puntaje viene de una encuesta global, (Ordorika y Rodríguez Gómez, 2010), lo que tiene a reforzar indicadores de productividad académica e internacionalización (por esto resaltan las universidades emergentes de la región Asia Pacífico). Consecuentemente, esto genera un juego de espejos entre los formatos institucionales que promueve cada ranking (Jöns y Hoyler, 2013), lo que deriva en situaciones esquizofrénicas para formular políticas científicas y universitarias. En suma, la geografía política de distribución de prestigio da cuenta de las desigualdades económicas y socio-culturales pero también una visión estrecha de la ciencia y la academia, capturada por las culturas de la auditoría académica anglófona y neoliberal.

Dos de los tres rankings están administrados por las dos grandes empresas editoriales multinacionales: THE World University Rankings a Thompson-Reuters y QS World University Rankings a Elsevier. Por lo tanto, las posiciones de las instituciones universitarias en éstos se vinculan, en buena medida, a los índices bibliométricos que elaboran desde *Web Of Science* y *Scopus* (véase sección anterior).

Tomemos el caso del ranking de revistas elaborado por Scimago (Scopus) –véase Tabla 2–, el primer país que aparece en el ranking es Brasil en el puesto 15°, seguido por México en el 29°, Argentina en el 37°, Chile 45° y Colombia 50°. En otras palabras, los países que se encuentran en el top 50 de esta clasificación son los circuitos centrales de producción de conocimiento de la región latinoamericana tradicionales (México, Argentina, Chile y Brasil) a los que se sumó Colombia y que son, casualmente, los países que cuentan con una estructura de gobierno específica para la ciencia y la tecnología (véase RICyT web) y que destacan, por ejemplo, por tener numerosos acuerdos bilaterales en ciencia, tecnología e innovación (Kern y

Perrotta, 2016). Por lo tanto, dentro del circuito periférico latinoamericano se evidencian asimetrías de capacidades que segmentan y diferencian países, instituciones y actores

Tabla 2. Ranking SCImago Journals – 2016 (top 50)

Ranking	País	Documentos	Documentos citados	Citaciones	Auto-citaciones	Citaciones por documento	Índice H
1	United States	9360233	8456050	202750565	94596521	21,66	1783
2	China	4076414	4017123	24175067	13297607	5,93	563
3	United Kingdom	2624530	2272675	50790508	11763338	19,35	1099
4	Germany	2365108	2207765	40951616	10294248	17,31	961
5	Japan	2212636	2133326	30436114	8352578	13,76	797
6	France	1684479	1582197	28329815	6194966	16,82	878
7	Canada	1339471	1227622	25677205	4699514	19,17	862
8	Italy	1318466	1217804	20893655	4825002	15,85	766
9	India	1140717	1072927	8458373	2906102	7,41	426
10	Spain	1045796	966710	14811902	3510196	14,16	648
11	Australia	995114	894315	16321650	3464749	16,4	709
12	South Korea	824839	801077	8482515	1801111	10,28	476
13	Russian Federation	770491	755186	4907109	1474887	6,37	421
14	Netherlands	746289	682627	16594528	2639487	22,24	752
15	Brazil	669280	639527	5998898	2007696	8,96	412
16	Switzerland	541846	501917	12592003	1652258	23,24	744
17	Taiwan	532534	516171	5622744	1208385	10,56	363
18	Sweden	503889	471036	10832336	1631188	21,5	666
19	Poland	475693	460979	4083631	1044070	8,58	401
20	Turkey	434806	407064	3509424	854126	8,07	296
21	Belgium	407993	378807	7801077	1076566	19,12	593
22	Iran	333474	323299	1954324	729365	5,86	199
23	Israel	295747	274748	5826878	775709	19,7	536
24	Austria	295668	273467	5052810	663061	17,09	487
25	Denmark	290994	269364	6405076	891841	22,01	558
26	Finland	257159	242853	4940153	749075	19,21	479
27	Greece	246202	226914	3186313	504455	12,94	354
28	Czech Republic	237910	230048	2204922	507502	9,27	322
29	Mexico	232828	221611	2305554	469296	9,9	316
30	Norway	229276	209259	3951661	606499	17,24	439
31	Hong Kong	219177	206011	3494244	445101	15,94	392
32	Singapore	215553	202089	3135524	389066	14,55	392
33	Portugal	214838	201562	2544577	483861	11,84	334
34	South Africa	188104	172424	2125927	454537	11,3	320
35	Malaysia	181251	175146	888277	239643	4,9	190
36	New Zealand	180340	162720	2940051	436745	16,3	387
37	Argentina	159172	150927	1965624	405797	12,35	300
38	Ireland	150552	135523	2382077	269113	15,82	364
39	Hungary	147901	140910	1914820	298090	12,95	329
40	Ukraine	145332	142812	732429	198882	5,04	188
41	Romania	141731	138041	752219	181584	5,31	187

42	Egypt	137350	133147	1009954	198941	7,35	184
43	Thailand	123410	117565	1182686	190912	9,58	236
44	Saudi Arabia	111117	106187	748069	122715	6,73	195
45	Chile	101841	97250	1203308	226651	11,82	257
46	Pakistan	94285	90034	546210	146901	5,79	166
47	Slovakia	80765	78484	653526	129689	8,09	195
48	Croatia	79154	76097	548687	110824	6,93	194
49	Slovenia	71408	68494	725498	131629	10,16	204
50	Colombia	60402	57407	468135	69810	7,75	186

Fuente: Obtenido en línea en <http://www.scimagojr.com/>

En síntesis, se observa un ciclo de retroalimentación auto-sostenido en la necesidad de publicar o perecer en el lugar correcto; donde los incentivos generados por la evaluación de la actividad académica –desarrollada globalmente, aplicada localmente– promueven la internacionalización *mainstream*. El régimen de competencia se expresa de manera multinivel en: micro, en la transformación de la profesión académica en una actividad orientada a la divulgación de la investigación en esos circuitos centrales de elite, desincentivando la utilización del tiempo en otros roles (como la docencia, la extensión y la gestión) y con las consecuencias que ya se mencionaron sobre la desvinculación de la investigación con las “demandas, necesidades y/o utilidades” locales; meso, la orientación de la política institucional hacia metas de rendimiento internacional vinculadas al marketing para un triple objetivo de mejorar la percepción de éstas en los rankings generados a partir de encuestas, acceder a financiamiento y atraer estudiantes internacionales; macro, la definición de la política universitaria y la política científica a partir de esas tendencias internacionalizadas que se encuentran, al mismo tiempo, vinculadas a un interés de política exterior –ya sea defensiva como ofensiva– que busca mejorar la imagen internacional del país desde la CTI.

4. Respuestas autonómicas regionales: en pos de un régimen de solidaridad

Hacia fines de los años noventa, Pedro Krotsch (el fundador del campo de estudios de la universidad en Argentina) indicaba que: “las universidades ya no pueden optar por cooperar, crear interdependencias y configuraciones. Existen determinaciones estructurales que las obligan a ello” (Krotsch, 1997: 21). Así, inauguraba las primeras problematizaciones de lo que hoy llamamos internacionalización de la universidad señalando una cuestión nodal para países periféricos (y universidades –públicas– en estos países): existen constricciones estructurales del orden económico internacional que afectan a las universidades y la búsqueda de respuestas ha de ser por la vía de la cooperación regional. Una respuesta que se anida a las diferentes formas por

las que América Latina ha procesado su búsqueda de desarrollo y autonomía política a lo largo de la historia (Paikin, et al., 2016) y, en el caso de la universidad, ha generado un modelo distintivo a partir de la Reforma Universitaria de 1918 (Naidorf, 2009; Tunnermann, 1998).

De la misma manera que a mediados del siglo XX se crearon experiencias colaborativas para apuntalar la universidad y la producción de conocimiento en América Latina (véase sección 2.1.), con la conformación del régimen de competencia, la *región-en-tanto-actor* también ahora se ha posicionado en la discusión global sobre el mercado editorial y su incidencia en la producción de conocimiento, abordando –de esta manera– uno de los elementos nodales de la internalización de prácticas globales de evaluación. Las iniciativas de evaluación alternativas aún se encuentran fragmentadas, poco generalizadas y con escasa visibilidad. No obstante, diferentes modalidades de construcción de región están siendo ensayadas y, a nuestro parecer, su profundización incidirá en el debate internacional (y la gobernanza global) de estos temas.

En el caso de la discusión sobre el mercado editorial, América Latina busca promover intereses, valores e identidades vinculadas a la promoción y defensa del derecho al conocimiento, su democratización y la consideración de este como un bien común. Por lo tanto, el eje articulador de las acciones es la campaña por el acceso abierto no comercial al conocimiento. En lo que refiere puntalmente a evaluación institucional o de carreras de grado/posgrado, la región ha encaminado experiencias de acreditación desde acuerdos de integración regional u organismos regionales (como es el caso del Mercado Común del Sur –MERCOSUR– y del Consejo Superior Universitario Centroamericano –CSUCA–); si bien no difieren sustantivamente de experiencias nacionales de acreditación. La propuesta más radical en este aspecto la lleva adelante CLACSO con la conformación de un Sistema Latinoamericano de Evaluación Universitaria (SILEU). En este caso, el eje articulador refiere a la vinculación universidad (y producción de conocimiento) – búsqueda de sociedades igualitarias. De esta forma, el epicentro de estas acciones regionales y transnacionales –con un foco especial en las Ciencias Sociales y las Humanidades– es CLACSO, con una actualización de su misión institucional al tiempo que corre.

De esta manera, esta sección condensa las propuestas regionales que buscan dar respuestas propositivas al régimen de competencia global y la internacionalización *mainstream* de la universidad que se promueve, configurando así un régimen de solidaridad regional con impacto global.

4.1. La democratización del conocimiento: campaña por el AA no comercial y repositorios latinoamericanos³⁸

Si el régimen de competencia se estructura a partir del mercado editorial que jerarquiza y segmenta la producción de conocimiento a nivel global, el régimen de solidaridad parte del reconocimiento de que la investigación en América Latina se realiza a partir de fondos públicos, por lo tanto, su disseminación debe ser encaminada por estrategias que promuevan su acceso libre y gratuito vía internet. Bajo esta premisa, la campaña de acceso abierto (AA) al conocimiento de CLACSO “promueve un modelo de acceso abierto al conocimiento como un bien común, que sea gestionado en forma solidaria e inclusiva”³⁹. Para ello, CLACSO participa activamente en la comunidad internacional que discute las comunicaciones científicas⁴⁰ y realiza acciones con diferentes actores sociales y políticos. Además tiene un rol gravitante para la formulación de políticas de acceso abierto en diferentes países de la región (a título ilustrativo, expertos de CLACSO participaron en la redacción del proyecto de ley de AA de Argentina que fue aprobado en mayo de 2013).

Los instrumentos para llevar adelante esta tarea son de tres tipos, a saber: primero, el armado de repositorios digitales para el acceso de estas publicaciones; segundo, la creación de sistemas de indicadores de calidad de las publicaciones en AA; tercero, foros y actividades para dar el debate público en la agenda global.

CLACSO cuenta con tres instrumentos –o plataformas– en AA: la Librería Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales⁴¹, que tiene todas las producciones elaboradas desde CLACSO así como de sus centros miembros disponibles en su versión digital para la descarga gratuita; la Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe⁴², una iniciativa colaborativa para difundir la producción de los centros miembros y los programas de CLACSO gestionada en red con instituciones de la región y fuera de ella;

³⁸ El armado de esta sección recoge mi experiencia de trabajo en CLACSO y la valiosa información proporcionada por Dominique Babini, coordinadora del programa de acceso abierto al conocimiento. Sus presentaciones pueden ser consultadas en: <https://es.slideshare.net/babini>.

³⁹ Ver: http://www.clacso.org.ar/difusion/ley_apoyo_acceso_abierto_2014/apoyo_acceso_abierto.htm

⁴⁰ CLACSO ha firmado: 1- Declaración Berlín de Acceso Abierto; 2- Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación DORA (traducción de la Declaración al español); 3- Declaración de COAR- *Confederation of Open Access Repositories*, para que se acorten o eliminen los períodos de espera para que las publicaciones científicas estén disponibles gratis en Internet; 4- Declaración de La Haya.

⁴¹ <http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/inicio.php>

⁴² <http://biblioteca.clacso.edu.ar/>

CLACSO.TV⁴³, una plataforma en línea para la difusión de entrevistas, documentales y diversos registros audiovisuales producidos por CLACSO y con aportes de otros socios. Estas acciones buscan democratizar el acceso investigaciones de calidad así como visibilizar la producción latinoamericana⁴⁴.

El armado de estos repositorios y de los portales de revistas en AA no comercial en la región parte del reconocimiento de que el factor de impacto no es indicativo de la calidad de un artículo, sino que éste ha de ser analizado de manera individual y por medio del sistema de pares ciegos; pero, al mismo tiempo –conforme DORA– que el valor de impacto ha de ser considerado en todas las publicaciones con indicadores tanto cuali como cuantitativos, e incluyendo la influencia de éstos trabajos sobre políticas públicas y prácticas. Los tres repositorios de la región son: Redalyc, Latindex y SciELO.

Redalyc⁴⁵ – Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal es de origen mexicano (Universidad Autónoma del Estado de México, UAEM) y busca consolidar el liderazgo de su sistema de información científica a partir de un acervo científico de alta calidad, bajo constante monitoreo. También, busca desarrollar códigos tecnológicos que permitan reforzar el acceso abierto al conocimiento científico. Finalmente, tiene como meta generar métricas científicas alternativas para apoyar la toma de decisiones en materia de comunicación de la ciencia para autores, editores, centros de investigación, universidades, consejos de ciencia y tecnología, entre otros.

Latindex⁴⁶ – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, es un sistema de Información sobre las revistas de investigación científica, técnico-profesionales y de divulgación científica y cultural que se editan en los países de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Fue propulsada en 1995 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Su misión es difundir, hacer accesible y elevar la calidad las revistas académicas editadas en la región, a través del trabajo compartido.

⁴³ <<http://www.clacso.tv/>>

⁴⁴ En el período enero-diciembre 2015: desde la Librería se efectuaron más de 480 mil descargas; 14.070.408 consultas y/o descargas recibidas en el Repositorio Digital de CLACSO (Sala de Lectura, Portal Multimedia) y el Portal de Revistas CLACSO-Redaly (promedio mensual de 1.172.534 de consultas y/o descargas); 30.633 veces fueron vistas en el último año las diversas presentaciones realizadas por CLACSO sobre temas acceso abierto al conocimiento (fuente: Slideshare); CLACSO.TV publicó más de 80 registros de paneles, conferencias y debates, y contó con más de 190.000 reproducciones en su canal de Youtube. (datos obtenidos del Informe de Actividades 2015).

⁴⁵ <http://www.redalyc.org/home.oa>

⁴⁶ <http://www.latindex.unam.mx/latindex/inicio>

SciELO⁴⁷ – *Scientific Electronic Library Online* (Biblioteca Científica Electrónica en Línea) de origen brasileño, nació de la cooperación entre la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de São Paulo (FAPESP), el Centro Latinoamericano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud (BIREME) e instituciones de Brasil e internacionales relacionadas con la comunicación científica. Su objetivo es diseminar, perfeccionar y mantener el Modelo SciELO, compuesto por tres elementos: primero, la Metodología SciELO que permite la publicación electrónica de ediciones completas de las revistas científicas, la organización de bases de datos bibliográficas y de textos completos, recuperación de textos por su contenido, la preservación de archivos electrónicos y la producción de indicadores estadísticos de uso e impacto de la literatura científica. La metodología también incluye criterios de evaluación de revistas. Segundo, la aplicación de la Metodología SciELO en la operación de sitios web de colecciones de revistas electrónicas. Tercero, desarrollar alianzas entre los actores nacionales e internacionales de la comunicación científica para su difusión⁴⁸.

Si bien cada una de estas iniciativas tiene sus particularidades, lo que buscan es la conformación de mecanismos de comunicación científica de calidad y basados en la democratización del conocimiento. En este camino, uno de los aspectos más gravitantes es la conformación de indicadores de calidad propios, que busquen contraponerse a la utilización del factor de impacto. Sobre este punto, también la alianza CLACSO – Redalyc junto a académicos especializados en la temática así como promotores del AA, han elaborado un programa de trabajo en pos de la construcción de esos indicadores de AA y de las comunicaciones académicas (véase: Alperin, Babini, y Fishman (2014). Así, se están dando avances sustantivos contra la falsa dicotomía “AA – ausencia de calidad”.

4.2. La evaluación de las ciencias sociales de tipo dialógica y no punitiva

Partiendo de la premisa de que las políticas de evaluación inciden en las prácticas de las instituciones y de los actores universitarios y científicos –con elementos perjudiciales para la

⁴⁷ <http://www.scielo.org/php/index.php?lang=es>

⁴⁸ El caso de SciELO ha de ser analizado con precaución. Inicialmente, forma parte del movimiento de reconocimiento de la calidad intrínseca de las producciones científicas de la región (conforme un conjunto de prácticas que giran en torno a la evaluación a doble ciego). No obstante, SciELO ha decidido en los últimos años promocionarse como un repositorio de ciencia de excelencia conforme a los parámetros de las iniciativas WoS – Scopus. Por este motivo, ha firmado un acuerdo en 2014 con Thompson-Reuters para tener su índice de citación en WoS. Sobre más información, consúltese: <http://blog.scielo.org/es/2014/02/28/scielo-citation-index-en-el-web-of-science/> Esta decisión responde a la política exterior de Brasil de posicionarse como un actor global, en este caso, a partir de la diplomacia científica (Perrotta, 2016a).

promoción de la ciencia vinculada al desarrollo nacional y regional modificando las culturas académicas con las actuales condiciones de producción intelectual (Naidorf, 2012)–; entonces, prácticas de evaluación alternativas tendrían el potencial para incidir en las universidades y los académicos en pos de la promoción de otros valores. Esta premisa junto con una fuerte crítica a las agencias internacionales de evaluación con presencia en América Latina, derivó en la formulación de un mecanismo de evaluación específico para las ciencias sociales.

Respecto de las críticas formuladas, se argumentó que las políticas de evaluación institucional y de acreditación de carreras y cursos de educación superior han sido implementadas en América Latina desde mediados de la década de los años noventa, en línea con el proceso de reforma estructural neoliberal del Estado. La mayoría de los países cuenta con una agencia de evaluación y acreditación o algún tipo de institucionalidad *ad hoc*. Las mayoría de estas agencias son estatales, aunque, en aquellos países en los que el impacto de la privatización y mercantilización de la educación superior ha sido más intenso, se han conformado agencias privadas e, inclusive, agencias acreditadoras internacionales pueden actuar sobre las instituciones nacionales. Estos procesos presentan rasgos contradictorios. Por un lado, han contribuido a la conformación de mercados académicos a nivel nacional y regional a partir de la distribución de prestigio. Al mismo tiempo, en algunos países han evitado profundizar tendencias privatizadoras en el sector al regular que, por ejemplo, los proyectos de creación de universidades privadas deben pasar por un proceso de evaluación encaminado por estas agencias estatales (Perrotta, 2014a).

Sobre esta base, la importancia de que CLACSO se involucre se vincula con cuatro cuestiones centrales: primero, si bien las políticas de evaluación y acreditación ya se encuentran establecidas, en la región aún no se encuentran generalizados estos procesos en las Ciencias Sociales; segundo, la red CLACSO puede aportar una mirada particular sobre la formación, la investigación y la diseminación y circulación del conocimiento en ciencias sociales y humanidades, asociada a una perspectiva crítica, latinoamericana y comprometida con las sociedades de la región; tercero, encaminar una iniciativa de evaluación institucional y acreditación internacional específica para las ciencias sociales y humanidades puede constituir una estrategia potente para la institucionalización y el reforzamiento de este campo en América Latina y el Caribe desde una posición de mayor autonomía académica; cuarto, CLACSO debe incorporarse a la discusión política de los criterios y las políticas de acreditación, evaluación y

persecución de la calidad académica, discusión que hasta el momento se encontraba hegemonizada por visiones orientadas al mercado. Con todo, el sentido principal del SILEU es discutir, desde un punto de vista autónomo, regional y crítico, los sentidos, los criterios y las políticas de calidad académica de las instituciones y los países de la región.

Así, desde el 2014 el SILEU se propone realizar un proceso de evaluación de la calidad académica integral de carreras de grado y posgrado de las ciencias sociales y humanidades. Su esquema de implementación es gradual y los criterios que guían el proceso de evaluación de la calidad se basa en los siguientes ejes y principios:

1. Ponderar la producción y circulación de conocimiento crítico latinoamericanos y caribeños, cuestionador de la realidad social y orientado a la construcción de sociedades más justas e igualitarias.
2. Estimular de prácticas cooperativas y solidarias al interior de las instituciones, entre instituciones y con actores del Sur global.
3. Detectar y reducir de desigualdades –género, etnia, clase social, etc.
4. Fomentar prácticas de democratización en perspectiva integral: participación en espacios de discusión política, órganos de gobierno, circulación de conocimiento público.
5. Desarrollarse en base al principio del intercambio, el diálogo y el acuerdo entre la institución.
6. Contribuir a la mejora de las Ciencias Sociales y Humanidades, entendiendo al proceso de evaluación en términos del acompañamiento de las instituciones y actores universitarios de tipo no punitivo.

La dinámica que rige todo el proceso se basa en el principio del intercambio, el diálogo y el acuerdo entre la institución que encaminará la evaluación (CLACSO), el grupo de pares y la institución universitaria evaluada, de modo tal de que las acciones resulten del consenso y el acuerdo entre las partes. Consecuentemente, el sentido de la evaluación consiste en contribuir a la mejora de las carreras universitarias en ciencias sociales y humanidades, entendiendo al proceso de evaluación en términos del acompañamiento de las instituciones y actores universitarios de tipo no punitivo.

La prueba piloto del SILEU se llevó adelante en el año 2015 y a partir del 2016 comenzaron las convocatorias abiertas a la evaluación de este tipo. Además de formular un sistema de evaluación basado en criterios alternativos, se busca establecer un banco de prácticas

inclusivas de la educación superior y generar un espacio de diálogo para el fortalecimiento de las ciencias sociales y humanidades en la región.

Entre los criterios de calidad que establece el SILEU, se encuentran: la ponderación de todas las funciones de la universidad por igual y, consecuentemente, que la evaluación individual del cuerpo docente no esté dada por su *performance* académica medida por la productividad (cantidad de publicaciones) sino que también por su desempeño profesional vinculado a la disciplina, así como la puesta en marcha de proyectos de extensión. En lo que refiere a las relaciones internacionales, se priorizan los relacionamientos con la región latinoamericana por sobre las actividades de cooperación con países centrales. Se observan las políticas institucionales que apuntan a la inclusión de diferentes colectivos, a la democratización de la toma de decisiones en diferentes niveles y a la búsqueda de igualdad de género.

5. Consideraciones finales: del régimen de competencia al régimen de solidaridad

Este trabajo presentó la conformación de un régimen de competencia estructurado a partir del mercado editorial internacional de comunicación científica que moldea los parámetros de evaluación académica. Así, se analizó la configuración del circuito de divulgación de la “ciencia de excelencia” y cómo se replica en el armado de rankings y en regulaciones nacionales tanto de evaluación académica como política exterior. Este régimen de competencia se permea en las políticas de evaluación internacionales que se diseminan localmente y ello impacta de manera negativa en los sistemas universitarios y científicos de regiones periféricas como la nuestra. Se observó, pues, cómo la calidad reconocida internacionalmente como “ciencia de excelencia” se distribuye en un club selecto de revistas; y por oposición, se excluye a lo que allí no ingresa y cataloga como ciencia de “menor calidad” o “sin calidad”. En términos de política científica y universitaria, los índices de citación promovidos por editoriales transnacionales inciden en la distribución de premios y castigos para instituciones y actores; y promueven la jerarquización de países, universidades y académicos, pero también generan circuitos segmentados al interior de los países periféricos (reproduciendo un fenómeno similar a lo que marcó Varsavsky entre científicistas y científicos politizados).

Para hacer frente al régimen de competencia, América Latina está moldeando un régimen de solidaridad que se estructura en los principios de: democratización del conocimiento, promoción de perspectivas críticas y autonómicas, garantía del acceso a derechos (derecho a la

educación, derecho al acceso al conocimiento), orientación de la universidad/ciencia a demandas sociales vinculadas al desarrollo y la inclusión. De esta manera, las iniciativas que presentamos abonan a estos objetivos. Las mismas se encuentran en fase de diferente desarrollo o popularización y no están exentas de tensiones en torno a su orientación o finalidad. No obstante, este conjunto de rasgos salientes permite dar cuenta de la conformación de un régimen de solidaridad regional de la producción, validación y circulación de conocimiento (público) en América Latina con aspiraciones globales. Esto significa que la campaña por el AA (que incluye la generación de herramientas, indicadores y metodologías) así como las formas alternativas de evaluación, pueden formar parte de discusiones globales para la gobernanza de la ciencia y la universidad. En especial, pueden contribuir a modificar el estado actual de situación en otras regiones periféricas del Sur Global. Resulta claro pues que la regulación de la evaluación es multinivel y que las políticas públicas nacionales se vinculan a un entramado complejo de regulaciones, normas y prácticas que son tanto locales, como nacionales, regionales e internacionales.

La promoción de nuevas prácticas de evaluación vinculadas a un circuito de divulgación científica no comercial elaborados en un marco regional tiene el potencial de promover, por extensión, procesos de internacionalización solidarios ya que los componentes colaborativo, dialógico, de no reciprocidad, democratizador y de acceso a derechos son colocados en primera plana, como un valor nodal de la propuesta de universidad y de ciencia y tecnología. Los desafíos que persisten refieren tanto a la visibilización de estas prácticas como a su popularización; así como a la reflexión más profunda de la cuestión de la utilidad o finalidad de la universidad (y de la ciencia) en contextos periféricos.

Anexos:

- 1) 4° Declaración de la XXV Asamblea General Ordinaria de CLACSO sobre el acceso abierto al conocimiento gestionado como un bien común (Medellín, 10 de noviembre de 2015). Disponible en: <<https://www.clacso.org.ar/conferencia2015/asamblea.php>>
- 2) 2° Declaración de la XXV Asamblea General Ordinaria de CLACSO sobre la evaluación universitaria y científica (Medellín, 10 de noviembre de 2015). Disponible en: <<https://www.clacso.org.ar/conferencia2015/asamblea.php>>

Bibliografía

- Alperin, Juan Pablo, Babini, Dominique, y Fishman, Gustavo. (2014). *Indicadores de acceso abierto y comunicaciones académicas en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Beigel, Fernanda. (2010). *Autonomía y dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)*. Buenos Aires: Biblos.
- (2013). Centros y periferias en la circulación internacional del conocimiento. *Nueva Sociedad*(245), 110-123.
- (2014). Introduction: Current tensions and trends in the World Scientific System. *Current Sociology*, 62(5), 617-625.
- Beigel, Fernanda, y Salatino, Maximiliano. (2015). Circuitos segmentados de consagración académica: las revistas de Ciencias Sociales y Humanas en la Argentina. *Información, cultura y sociedad*(32), 11-36.
- Borón, Atilio. (2008). *Consolidando la explotación: La academia y el Banco Mundial contra el pensamiento crítico*. Córdoba: Editorial Espartaco Córdoba.
- Dagnino, Renato, Thomas, Hernán, y Davyt, Amílcar. (1996). El pensamiento en ciencia, tecnología y sociedad en Latinoamérica: una interpretación política de su trayectoria. *Redes*, III(7), 13-51.
- De Bellis, Nicola. (2009). *Bibliometrics and citation analysis: from the science citation index to cybermetrics*: Scarecrow Press.
- Follari, Roberto. (2008). *La selva académica: Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- García Guadilla, Carmen. (2010). Heterogeneidad y concentración en las dinámicas geopolíticas del conocimiento académico. Reflexiones y preguntas para el caso de América Latina. En Marcela Mollis (Ed.), *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: desafíos y perspectivas* (pp. 135-164). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Gentili, Pablo, y Saforcada, Fernanda. (2012). *Ciencias Sociales, producción de conocimiento y formación de posgrado*. Buenos Aires: CLACSO.
- Jöns, Heike, y Hoyler, Michael. (2013). Global geographies of higher education: The perspective of world university rankings. *Geoforum*, 46, 45-59.

- Kern, Alejandra, y Perrotta, Daniela. (2016). La cooperación Unión Europea-América Latina en ciencia y tecnología. Perspectivas en el marco de la agenda global de desarrollo sostenible. [Mimeo].
- Krasner, Stephen D. (1983). *International regimes*. New York: Cornell University Press.
- Kreimer, Pablo. (2006). ¿Dependientes o integrados?: La ciencia latinoamericana y la nueva división internacional del trabajo. *Nómadas*(24), 199-212.
- (2007). Estudios sociales de la ciencia y la tecnología en América Latina: ¿ para qué?, ¿ para quién? *Redes*, 1(1), 55-64.
- Krotsch, Pedro. (1997). La universidad en el proceso de integración regional: el caso del MERCOSUR. *Perfiles Educativos*, XIX(76-77), 116-137.
- Martí, José. (1891). *Nuestra América*.
- Martínez Vidal, Carlos, y Marí, Manuel. (2002). La Escuela Latinoamericana de Pensamiento en Ciencia, Tecnología y Desarrollo. Notas de un Proyecto de Investigación. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*(4).
- Mauro, Sebastián. (2015). *Universidad pública y desarrollo. Innovación, inclusión y democratización del conocimiento*. Buenos Aires: IEC CONADU - CLACSO.
- Mok, Ka Ho. (2012). Global Aspirations and Strategizing for World-Class Status: New Modes of Higher-Education Governance and the Emergence of Regulatory Regionalism in East Asia. En Adam. Nelson y Ian P. Wei (Eds.), *The global university: past, present and future perspectives* (Vol. 1, pp. 25-54). New York: Palgrave Macmillan.
- Naidorf, Judith. (2009). *Los cambios en la cultura académica de la universidad pública*. Buenos Aires: EUDEBA.
- (2012). Actuales Condiciones de Producción Intelectual. Una aproximación a la situación de los investigadores de las universidades públicas argentinas. En Judith Naidorf y Ricardo Pérez Mora (Eds.), *Las condiciones de producción intelectual de los académicos en Argentina, Brasil y México*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2015). La reactualización del pensamiento latinoamericano en ciencia y tecnología. *Cuadernos del Pensamiento Crítico, Segunda Época*(24), 1-2.
- Naidorf, Judith, y Perrotta, Daniela. (2015). La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades. *Revista de la educación superior*, 44(174), 19-46.

- Nigam, Anjana, y Nigam, Pramod K. (2012). Citation index and impact factor. *Indian Journal of Dermatology, Venereology, and Leprology*, 78(4), 511.
- Okubo, Yoshiko. (1997). *Bibliometric indicators and analysis of research systems: methods and examples*. Paris: OCDE.
- Ordorika, Imanol, y Rodríguez Gómez, Roberto. (2010). El ranking Times en el mercado del prestigio universitario. *Perfiles educativos*, 32(129), 8-29.
- Oregoni, María Soledad. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de internacionalización universitaria? En Silvia Lago Martínez y Nestor Correa (Eds.), *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Buenos Aires: TESEO.
- Paikin, Damián, Perrotta, Daniela, y Porcelli, Emanuel. (2016). Pensamiento Latinoamericano para la integración. *Crítica y Emancipación*(16).
- Perrotta, Daniela. (2010). Las agendas de educación superior y de ciencia y tecnología en el MERCOSUR: alcances y desafíos de la cooperación. In FLACSO Argentina Área de Relaciones Internacionales (Eds.) (Vol. N° 52, Disponible en http://rrii.flacso.org.ar/web/wp-content/uploads/2010/11/FLA_Doc522.pdf
- (2012). La dimensión internacional en las actuales condiciones de producción intelectual: entre la potencia creativa y la jaula de hierro. En Judith Naidorf y Ricardo Pérez Mora (Eds.), *Las actuales condiciones de producción intelectual en Argentina, Brasil y México* (pp. 151-171). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2013). *El regionalismo de la educación superior en el proceso de integración regional del MERCOSUR: políticas de coordinación, complementación, convergencia y armonización en las iniciativas de acreditación de la calidad de carreras de grado (1998-2012)*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica Argentina, Buenos Aires.
- (2014a). Acreditación universitaria regional y ciencias sociales: en pos de una perspectiva latinoamericana y caribeña. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano - Segunda Epoca*(13), 1-3.
- (2014b). El regionalismo de la educación superior en el MERCOSUR como vector de internacionalización: un acercamiento desde la política regional de acreditación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 5(5), 68-92.

- . (2016a). *La internacionalización de la universidad: debates globales, acciones regionales*. Los Polvorines: IEC-UNGS.
- . (2016b). Mercosur's Regional Policies in Higher Education: The Diffusion of Accreditation and Quality Assurance Policies. En Andrea Bianculli y Andrea Ribeiro-Hoffman (Eds.), *Regional Organizations and Social Policy in Europe and Latin America: A Space for Social Citizenship?* (pp. 185-205). London: Palgrave Macmillan UK.
- . (2016c). Regionalism and higher education in South America: a comparative analysis for understanding internationalization. *Journal of Supranational Policies of Education*, 4, 54-81.
- Sábato, Jorge A. (2011). *El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia – tecnología – desarrollo – dependencia* (1975 ed.). Buenos Aires: MINCYT - Biblioteca Nacional.
- Skolnik, Michael. (2000). Does counting publications provide any useful information about academic performance? *Teacher Education Quarterly*, 15-25.
- . (2010). Quality assurance in higher education as a political process. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 1-20.
- Sousa Santos, Boavenura. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Tijssen, RJW, y Van Leeuwen, T. (2003). Bibliometric analyses of world science. Extended technical annex to chapter 5 of the Third European Report on S&T Indicators. *Leiden: Centre for Science and Technology Studies (CWTS)*.
- Tunnermann, Carlos. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, 9(1), 103-127.
- Vaccarezza, Leonardo Silvio. (2011). Ciencia, tecnología y sociedad: el estado de la cuestión en América Latina. *Ciência & Tecnologia Social*, 1(1).
- Varsavsky, Oscar. (1994). *Ciencia, Política y Cientificismo* (1969 ed.). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina (CEAL).
- Vasen, Federico. (2012). Los sentidos de la relevancia en la política científica. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 7(19), 11-46.

- Vessuri, Hebe. (2006). *Universidad e investigación científica : convergencias y tensiones* (1. ed.). Buenos Aires: CLACSO.
- (2010). The current internationalization of social sciences in Latin America. Old wine in new barrels? En M. Kuhn y Weideman (Eds.), *Internationalization of the Social Sciences and Humanities* (pp. 135-157). Bielefeld: Transcript.
- Vessuri, Hebe, Guédon, Jean-Claude, y Cetto, Ana María. (2014). Excellence or quality? Impact of the current competition regime on science and scientific publishing in Latin America and its implications for development. *Current Sociology*, 62(5), 647-665.

SECCIÓN II:

***LA GESTIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA EN
AMÉRICA LATINA***

CAPÍTULO IV: UNIVERSIDAD Y DIMENSIÓN INTERNACIONAL: EL CASO DE LA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

*Vera Lúcia de Mendonça Silva**

1. Universidad: perspectiva internacional

La internacionalización de los estudios superiores es un tema corriente en los análisis sobre los cambios por los cuales pasa la Universidad para adecuarse a los imperativos de los sectores productivos. El debate pasa por la inquietud sobre su función bajo el actual proyecto mercantil que la acomete. Los trabajos sobre sus circunstancias procuran identificar cuál es su sentido social como bien público en una economía de mercado, en donde todo es visto como mercancía en un “*mecanismo de oferta-procura-precio*” (Polanyi, 1989).

Nacida universal y con la misión social de generar conocimientos, no hay dudas sobre las perspectivas de la universidad, pero sí sobre el sentido de su acción en un ambiente de negocios. La institución ha sido llamada a producir un conocimiento utilitario. Eso significa que sus procesos de docencia e investigación deben tener carácter productivista, competitivo y cosmopolita. Conforme Barnett (2001:39), se trata de “reorientar funciones del conocimiento, los proyectos de investigación, los currículos y la misión que tiene respecto de la sociedad” pues, según el autor, ya no basta la formación académica, sino que requiere ahora también la adquisición de “habilidades transferibles” para poder competir en el mercado laboral (*ibíd.*). De todo ello se puede inferir que se está construyendo un tipo de conocimiento “instrumental”, como lo señala Barnett, para formar un tipo de profesional, el experto, en función de las demandas del mercado laboral. Al fin y al cabo, la razón de todo ese proceso es incrementar la economía de los países desarrollados.

La nueva función no ha surgido de un proceso interno, sino que ha sido impulsada desde afuera por las políticas de los gobiernos. De este modo, se ha originado en los países desarrollados y trasladado a todas las regiones del mundo, bajo la idea de colaboración, que se manifiesta en las redes de investigación, la movilidad principalmente de estudiantes y la integración de las carreras.

* Doctora en Sociología por la Universidad de Salamanca, con estudios de posdoctorado en la misma universidad. Actualmente, es profesora titular en la Universidad Estadual de Santa Cruz, Brasil. Directora del Núcleo de Estudios Sociedad, Educación y Políticas Públicas (NESEP). Correo electrónico: veralu@uesc.br.

Hoy se volvió rutina la internacionalización de las actividades académicas. Bajo la forma de convenios bilaterales y multilaterales, los acuerdos interinstitucionales se expanden principalmente entre países de economías desiguales y se establecen siguiendo la asimetría propia de las condiciones disímiles de desarrollo socioeconómico. Así, Universidades reconocidas en los rankings internacionales realizan convenios con universidades pequeñas de las más distintas regiones del mundo. Intereses distintos las reúne: por un lado, el deseo de expandirse en el mercado académico y atraer estudiantes y personal calificado; por el otro, el deseo de acceder a las mejores condiciones de investigación e incluso de darse a conocer. También se han expandido los acuerdos entre universidades de países de desarrollo económico y avance científico similar, sea entre Norte y Norte o entre Sur y Sur. Pero en se tratando de las alianzas entre instituciones del Sur, su alcance es mucho menor respecto a los acuerdos entre Sur y Norte, lo que se debe a los obstáculos que se interponen entre ellas debido a la falta de incentivo de los gobiernos.

De las estrategias de internacionalización existentes, la movilidad es la que más ha recibido atención por parte de los gobiernos. Para ellos, los estudios internacionales posibilitan una formación profesional en contextos que viabilicen experiencias tanto científicas como culturales y lingüísticas. Para los estudiantes, por otro lado, tales estudios suministran condiciones más favorables de competitividad en el mercado laboral, debido al incremento de las currículas (Luchillo, 2006; Puyol, 2007).

Dados los intereses ya mencionados, resulta necesario resaltar, además, que la movilidad reúne distintos intereses de las universidades de los países en colaboración. Para los países desarrollados, la movilidad es una fuente más de ingreso a su economía, ya que incrementa las matrículas y tasas en sus universidades⁴⁹. En el mismo sentido, están los gastos con manutención del estudiante y los (continuos o esporádicos) de sus acompañantes (familia, amigos). Además, permite atraer a destacados científicos extranjeros para incrementar su I+D⁵⁰. Tales contingencias han conducido a muchas universidades a traspasar sus fronteras para ejercer influencia y atraer tanto a estudiantes como a profesores; con ello se ha generado una competitividad internacional sin precedentes en la historia de la universidad. El Proceso de Bolonia es un ejemplo, al aspirar a consolidar a Europa como la sociedad del conocimiento y exportar su modelo para el mundo, con el argumento de la tradicional experiencia en formación de las universidades europeas. Es notable

⁴⁹ Las universidades de Estados Unidos, por ejemplo, sobreviven de pagos de matrícula (Moles Plaza, 2006).

⁵⁰ Entre varios estudios, se puede citar a Moles Plaza, 2006.

su posición de referencia para el debate sobre internacionalización en las otras regiones del mundo. Su prestigio se presenta en los convenios establecidos y en los cambios que las universidades están sufriendo para adecuar sus estudios al proyecto europeo de una formación más técnica, más flexible y con posibilidades de reconocimiento internacional de los títulos académicos.

Hoy millares de estudiantes circulan por el mundo para estudiar en universidades fuera de su país. Conforme los últimos datos de la OCDE, en 2012 había 4,5 millones de estudiantes matriculados en universidades extranjeras, 400 mil más que en 2010. De ese total, cerca del 82% estaban matriculados en países del G20; y de tal porcentaje el 75% en los países de la OCDE⁵¹. Los países más elegidos por los estudiantes son Estados Unidos (16%), Reino Unido (13%), Alemania (6%), Australia (6%), Francia (6%) y Canadá (5%) que, en conjunto, suman el 52% de la matrícula.

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes internacionales pertenecen a países que no forman parte de la OCDE⁵², dado que el 53% de los matriculados es originario de Asia. América Latina y Caribe matriculan al 6% del conjunto de los que estudian en los países de la OCDE y recibe el 1,5% (71.468) de los que estudian fuera de su país⁵³. Brasil sigue esta tendencia de estudios en los países de la OCDE dado que concentra allí el 89% de su matrícula, de la cual 55% está en Europa y 22,7% en Estados Unidos.

Los datos son significativos en materia de aumento unilateral de la movilidad. Se trata de un movimiento internacional hacia los países desarrollados, los mismos que concibieron el proyecto y estimulan su puesta en práctica en todo el mundo. La dimensión del plan se revela en las políticas de inmigración de estos países, que empiezan a ser más flexibles para facilitar el visado y el empleo, tanto a estudiantes como a investigadores extranjeros, con la intención de atraerlos (Moles Plaza, 2006.).

Esa perspectiva de la internacionalización de la enseñanza superior se difundió en el ambiente académico y hoy ya se la toma como un desafío. Por cierto, la universidad no puede

⁵¹ Vease Education at a glance, OCDE 2012 y 2014.

⁵² Y más del doble de hace una década y media; en el 2000, circulaban entorno de 2,1 millones de estudiantes por universidades extranjeras.

⁵³ Según el último informe de la OCDE, "Growth in the internationalisation of tertiary education has accelerated during the past several decades, reflecting the globalisation of economies and societies, and also the expansion of tertiary systems and institutions throughout the world"(el aumento de la internacionalización de la educación terciaria se ha acelerado durante las pasadas décadas reflejando la globalización económica y de las sociedades, así como la expansión del sistema terciario e de las instituciones al rededor del mundo) (OCDE, 2012: p. 364) .

escapar al patrón que le es impuesto por su función social. Pero hay otras circunstancias de relaciones que se vienen incrementando bajo esta perspectiva dominante de internacionalización. Y es sobre ella que se va a tratar a continuación, a través del análisis del caso de una universidad brasileña: la Universidad Estadual de Santa Cruz. Se trata de un universidad que incrementa sus acciones en medio de ese proceso de mundialización del conocimiento de base instrumental, y establece sus relaciones de cooperación siguiendo la dinámica mundial. Pero también empieza a incrementar relaciones interinstitucionales en América Latina, lo que marca su interés en establecer relaciones de colaboración mutua con otras universidades de la región. Tal análisis se va a construir considerando las contingencias de las políticas de Brasil para la enseñanza superior.

2. La perspectiva de la dimensión internacional de la universidad en Brasil

El actual contexto de la enseñanza superior obliga a los países a reflexionar sobre sus sistemas universitarios y (re)orientar sus actividades académicas en base acuerdos internacionales.

En América Latina, los gobiernos han seguido “potencialmente” la dinámica mundial de impulsar la dimensión internacional de sus universidades. De este modo, el proceso de internacionalización se generó desde fuera de los sistemas universitarios, sin un debate entre los que conforman la universidad; y aquí, principalmente bajo el patrón de la UE. Sus objetivos son los mismos: formar personal altamente capacitado para ingresar en un mercado laboral internacional y desarrollar la I+D, uno en función del otro. De igual manera, favorecer la competitividad de las universidades en los niveles regional e internacional. Conforme lo ya señalado, las relaciones de alianza predominantes son con las universidades de los países de la OCDE. Sin embargo, se ha incrementado la variedad de actividades realizadas entre las universidades de los países de la región. La constitución de redes de investigación y la movilidad de estudiantes y profesores, son algunas de las estrategias de colaboración, lo que deja entrever su intención por debatir las cuestiones más próximas y cercanas. Se apuesta por una relación más equilibrada entre las universidades, al considerar la proximidad económica y el avance científico afín de los países. Ciertamente, hay que considerar también las particularidades que existen en los procesos económicos y políticos de cada país, así como de sus sistemas académicos. Tales características también favorecen relaciones en condiciones asimétricas, lo cual estimula el deseo de algunos por ejercer el liderazgo regional en materia de integración de los sistemas de

educación superior, como es el caso de Brasil y Argentina.

Brasil ha incrementado los convenios interinstitucionales con sus vecinos, especialmente para la colaboración en investigaciones y en estudios de grado y postgrado. Se trata de dos acciones ya corrientes en el ambiente universitario regional, a pesar del predominio de la cooperación con los países desarrollados. Estas acciones buscan consolidar un modelo de enseñanza que atienda al proyecto de crecimiento y sirva a la integración económica regional. Esto significa adoptar el objetivo de los países desarrollados en materia de enseñanza superior: vincular el conocimiento académico a las demandas económicas coyunturales.

Las políticas de internacionalización están bajo el control de dos órganos: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) y Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Ambas desarrollan programas de formación de estudios de grado y postgrado, fomentan los intercambios de docentes y estudiantes y desarrollan los convenios institucionales de cooperación científica con universidades extranjeras (De Mendonça Silva, 2013; Krawczy, 2008). Conforme lo ya señalado, los acuerdos se establecen principalmente con los países de la OCDE y la UE, especialmente para la formación de recursos humanos. Los convenios con universidades de América Latina y Caribe todavía son escasos; se han firmado con apenas cuatro países: Argentina, Cuba, Haití y México. Se trata de alianzas instituidas en función del desarrollo conjunto en materia de investigación, formación de recursos humanos, ayuda humanitaria y proyección regional, todo lo cual puede ser identificado en la siguiente tabla.

Tabla 1
Convenios de CAPES/Brasil en América Latina y Caribe

País	Cantidad	Tipo de convenio	Finalidad
Argentina	3	CAPG CAFT PROBITE MINCyT	-Intercambio postgrado -Intercambio postgrado -Investigación-terapia celular -Investigación en rede y intercambio
Cuba	2	MES/Proyectos CAPES/MES/CUBA	-Investigación e intercambio -Docencia: bolsas de postgrado para estudios en Brasil
Haití	1	Pro-Haití	Emergencia: formación de recursos humanos para reconstruir el país
México	1	CAPES/SER	Becas de postgrado para estudios en Brasil

Fuente: Elaboración propia con datos retirados de la pag.web de la CAPES.

Como se puede observar, las relaciones binacionales predominantes son con Argentina y Cuba. Se trata de alianzas que señalan una semejanza en sus objetivos: desarrollar proyectos de investigación en red y formar recursos humanos en función de su avance científico. Con México, la relación es unilateral, pues el convenio no implica intercambio de alumnos, y los estudios son costeados por Brasil; esto señala el interés del gobierno brasileño en proyectarse en el otro país. Con Haití la relación es humanitaria, no académica. Es decir, las colaboraciones científicas entre Brasil y otros países de la región son exiguas, lo que demuestra la insuficiencia de las políticas de los gobiernos para el desarrollo de actividades conjuntas. Tal circunstancia se refleja en los intereses de las universidades, y por ello se da la dificultad de incitar a los científicos y estudiantes para participar en la “construcción colectiva de un saber regional que permita enfrentar críticamente los desafío colocados a las sociedades en esta fase de la economía globalizada” (Krawczy, *Op.Cit*, p.44).

3. Sobre la movilidad internacional de los estudiantes brasileños

Como ocurre en otros países, la movilidad es la principal acción del gobierno brasileño en materia de internacionalización. Existe varios programas para estimular la pasantía de estudiantes sobre todo de grado en el extranjero, siendo clasificados por sus especificidades: tipos de convenios, universidades convenidas, áreas del conocimiento contempladas, perfil del estudiante, etc. Un caso particular es el de un programa denominado “Pro-Uni – Salamanca/España”. Este Programa tiene por objetivo estimular la movilidad de estudiantes de baja renta para estudios de primer grado en la Universidad de Salamanca, mediante un convenio especial entre CAPES y el Banco Santander. La negociación establece que CAPES financia a los estudiantes durante los estudios preparatorios de admisión a la universidad (6 meses), más el primer cuatrimestre de estudios a los que aprueben los exámenes en la carrera elegida⁵⁴. Pasado ese período, el Banco Santander facilita una beca durante lo que resta de estudios.

Aparte del Pro-Uni, un otro programa especial es el “Programa de Licenciaturas Internacionales (PLI). Se trata de convenios establecidos con 12 universidades de dos países de la Unión Europea: Portugal (10 universidades) y Francia (2 universidades). La meta es capacitar a futuros profesores de educación de primaria, facilitando a los estudiantes de diplomaturas realizar dos años de estudios en estos países. El convenio está subsidiado por CAPES, por medio de becas

⁵⁴ Los estudiantes que no aprueban los exámenes retornan a Brasil.

de estudios. El PLI es el segundo mayor programa de movilidad de Brasil, con el 13,8% de participación en la totalidad de los estudios internacionales.

Otro programa de las mismas proporciones del PLI es el BRAMEX (Brasil-México), originado de un acuerdo de cooperación entre el Grupo Coímbra de Universidades brasileñas y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Su objetivo es promover el intercambio entre las universidades de Brasil y México. La experiencia académica es de un cuatrimestre y las instituciones de destino son decididas a cada semestre, tanto en Brasil, como en México. Es decir, la movilidad no es continua. Para ese convenio no hay becas, pero la universidad de origen ayuda con los gastos del viaje, y la de destino ofrece las condiciones de permanencia, además de la eximición de pagos en la universidad.

Estos programas son considerados como acciones de movilidad de los estudiantes de grado bajo acuerdos delimitados. Pero el mayor programa de movilidad es el denominado “Ciencia sin Fronteras”, el cual es reconocido como la principal política de enseñanza superior del gobierno. El programa se distingue de los dos anteriores sobre todo por las áreas del conocimiento atendidas, extensión de los convenios y metas, como se va a señalar a seguir.

4. El mayor programa de movilidad de Brasil: el “Ciencia sin Fronteras”

El programa de movilidad Ciencia sin Fronteras fue creado en 2011 por los Ministerios de Ciencia y Tecnología y de Educación, a través de sus instituciones de fomento de investigación y formación superior, CNPq y CAPES. El Programa ha sido concebido para favorecer la movilidad de estudiantes de grado y postgrado y de personal docente en universidades extranjeras a fin de que puedan tener una experiencia académica en centros competitivos en materia de ciencia, tecnología e innovación. Su finalidad es capacitar profesionales para intervenir en áreas estratégicas al volver al país, como así también realizar convenios con las universidades de destino de los estudiantes y atraer científicos reconocidos para Brasil. Además, busca facilitar la capacitación de investigadores vinculados a las empresas nacionales. Todo ello en función del desarrollo de la C&T (De Mendonça Silva, 2013). Para lograr tales metas, el gobierno ha destinado 101 mil becas a ser implementadas entre los años 2011 y 2015. Hasta ahora fueron efectuadas cerca de 87,364 becas para estudios en 31 países. Brasil constituye el trigésimo segundo país, pues el Programa facilita becas a extranjeros que deseen estudiar en Brasil.

Considerando los objetivos del Programa, sólo las áreas de Ciencias Exactas,

Tecnológicas, Ingenierías y Ciencias de la Salud son contempladas en la movilidad internacional⁵⁵. Tal restricción se justifica por su principal reto: fomentar las áreas que tienen un papel importante en el proceso de desarrollo de la Ciencia y Tecnología en el país para incrementar su crecimiento.

De los países convenidos, apenas 3 son latinoamericanos: Chile, México y Argentina. Esa pequeña participación regional evidencia la característica del CsF de promover la movilidad hacia los países desarrollados; la distribución de becas por país refuerza esa concepción. De la totalidad de becas implementadas hasta ahora, los países más favorecidos fueron Estados Unidos, con el 31% (27.178), Reino Unido (10,8%), Francia (8,2%), Canadá (7,7%) Alemania (75,5%) y Australia (6,8%). Respecto a América latina, Chile es el país más elegido por los estudiantes, pero con un porcentaje muy bajo comparado con los países de la OCDE. Apenas 196 estudiantes se fueron a Chile, lo cual corresponde al 0,2% del total de los estudiantes internacionales del Programa. México recibió apenas 40 estudiantes (0,04%) y Argentina tan sólo 21 (0,02%)⁵⁶.

El Programa se asemeja a los de otros países que nos han precedido en la materia en los años '80, a partir de sus perspectivas de crecimiento económico. Brasil sigue la dinámica internacional. La magnitud del Programa ha instaurado un debate sobre su mérito, relevancia, perspectivas y consecuencias para la formación superior, así como sobre su importancia para la sociedad. La verdad es que el Programa es parte de un proyecto socioeconómico y político más amplio, el cual tiene a la educación como fundamento. Por ello a las universidades les cabe implementarlo localmente, como se va a mostrar a continuación.

5. Un ejemplo de la dimensión internacional de la universidad en un entorno particular: el caso de la Universidade Estadual de Santa Cruz

Considerando que “la internacionalización se concibe, por un lado, como un proceso para la mejora de la calidad y pertinencia y, por otro, como un instrumento para la proyección internacional” (Sebastián, 2011: 4), ciertamente, las universidades son atraídas por alianzas que les faciliten un ambiente de excelencia en el desarrollo de sus actividades y posibiliten su el reconocimiento académico. En este sentido, los acuerdos son establecidos bajo una determinación

⁵⁵Con prioridad para las ingenierías y otras áreas tecnológicas, producción agrícola sustentable, petróleo, gas y carbón mineral, tecnología mineral, biotecnología, nanotecnología, ciencias del mar, Biología, ciencias Biomédicas, fármacos, entre otros.

⁵⁶ Datos de la página web del programa Ciência sem Fronteiras.

utilitarista que tiene por fin generar los recursos económicos, materiales y humanos y la excelencia más que el reconocimiento histórico y cultural, así como de la problemática regional, como ya lo han señalado varios autores.

Un ejemplo de esa directriz es la Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Bajo el argumento del crecimiento y reconocimiento en la comunidad científica, en los últimos años la universidad ha incrementado sus relaciones interinstitucionales para desarrollar sus actividades académicas y científicas. En ese sentido, la institución ha establecido convenios internacionales con universidades, centros de investigación e institutos técnicos en función de la colaboración en investigación, formación y movilidad sobre todo de estudiantes de grado, siguiendo la dinámica nacional. La realización de los convenios está vinculada tanto a las proposiciones de docentes-investigadores y/o de grupos de estudios y departamentos de la institución; como así también a convocatorias del gobierno nacional para desarrollar determinadas actividades académicas en acuerdos de colaboración con otros países, como los programas BraMex y PLI ya mencionados. El principal articulador de las denominadas acciones de internacionalización de la universidad es la Asesoría de Relações Internacionais (ARINT)⁵⁷, que entre sus funciones coordina los convenios bilaterales y los programas de movilidad de la institución.

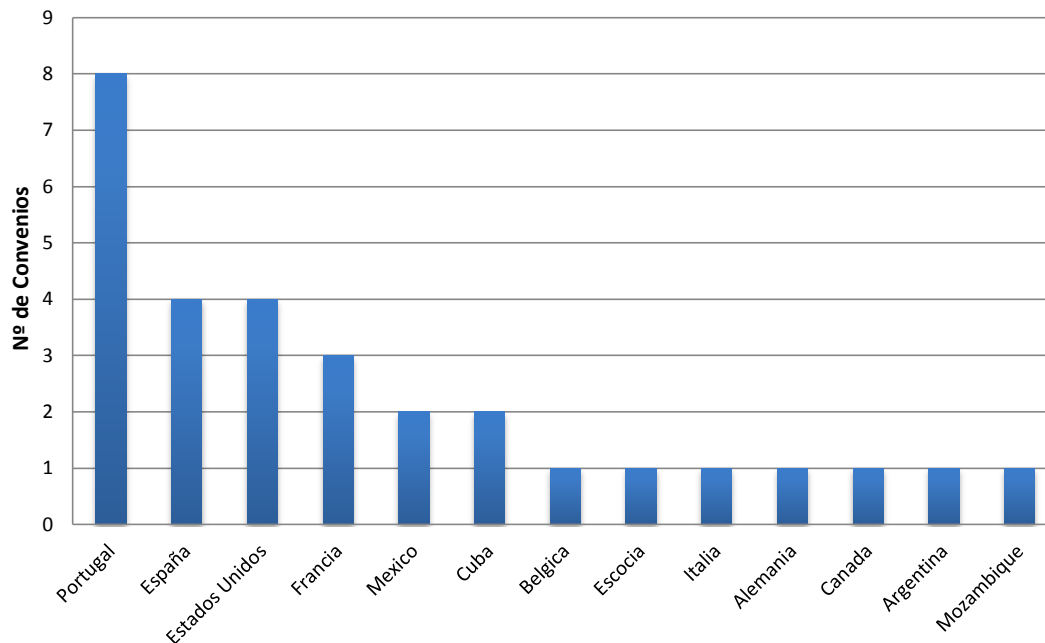
En la UESC se manifiesta el esquema determinista de convenios de las universidades brasileñas con instituciones de países del Norte bajo el estímulo del gobierno nacional. Su sistema de financiación de investigaciones y distribución de becas favorece tales convenios. Así como otras universidades, la UESC acude a convocatorias exclusivas, sean nacionales o internacionales, para atender su demanda académica en materias de investigación y becas de estudios.

Actualmente, la universidad mantiene alrededor de 30 convenios con 13 países, siendo la mayor cantidad con Europa. En América Latina y el Caribe existen alianzas con 9 universidades de 3 países⁵⁸. Esta reproducción de la desigualdad entre los acuerdos establecidos por la universidad con los países del Norte y del Sur puede ser identificada en el gráfico 1.

⁵⁷ La Assessoria de Relações Internacionais (ARINT) fue creada en 2006 y desde entonces coordina los programas y convenios internacionales llevados a cabo por la institución.

⁵⁸ Todos los datos señalados en esa parte del texto han sido retirados de informaciones publicadas en la página web de la ARINT.

Gráfico 1
Convenios internacionales



Fuente: Elaboración propia a partir de datos organizados por la ARINT y la ASPLAN⁵⁹/UESC

Portugal es el país con mayor número de acuerdos realizados. Son cinco universidades y un instituto que participan del “convenio general de cooperación académica”. Por otra parte, una universidad mantiene dos acuerdos específicos con la UESC, siendo uno firmado para el desarrollo de cooperación académica científica y cultural entre sus carreras de derecho, y el otro se refiere a la adopción del convenio particular ya existente con Brasil para la implementación del Programa de Licenciaturas Internacionales (PLI).

En el caso de México existe un convenio general de cooperación académica con el Instituto de Ecología (Inecol) y otro acuerdo establecido con cuatro universidades y un instituto politécnico, como parte del programa Brasil-Mexico (BraMex) para promover el intercambio de estudiantes, como ya se ha mencionado. Con Cuba existe un convenio general de cooperación académica con la universidad de ciencias informáticas y una cooperación en actividades académicas y científicas con el Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas (InSTEC). Este último, muy específico, envuelve personal técnico, especialistas y científicos. Tales

⁵⁹Assessoria de Planejamento.

convenios, así como el establecido con el Inecol/México, han sido generados de forma horizontal, con base en iniciativas de los científicos o grupos de investigación para luego establecer convenios de colaboración entre las instituciones. Actualmente, la UESC tiene 30 convenios internacionales, de los cuales cerca de 17 han sido realizados a partir de contactos iniciales, establecidos por investigadores y/o grupos de estudios a través de diferentes estrategias de acercamiento, tales como proyectos académicos, alianzas entre Departamentos, investigaciones en colaboración y redes de estudios. Este último es el ejemplo de un convenio firmado con la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina (UNCPBA), en el año 2015. Se trata de un acuerdo general de cooperación académica e intercambio, según lo clasifica la ARINT. Este convenio se instituyó a partir de la constitución de una red de investigación entre un grupo de estudios de la universidad (Núcleo de Estudios Sociedade, Educação e Políticas Públicas-NESEP) y grupos de estudios de universidades de Argentina y Paraguay, originados de una convocatoria del sector educativo del Mercosur⁶⁰. Se trata de un tipo de propuesta de convenios que se denomina “perspectiva de colaboración no hegemónica”, la cual pretende comprender la realidad regional y producir un conocimiento desde adentro, respetando las diferencias económicas, étnicas, políticas, así como las particularidades en cuanto a los sistemas universitarios. Es decir, se trata de establecer acuerdos que no generen la competitividad, y sí la colaboración, en la enseñanza superior. Aún es temprano para evaluar ese convenio y compararlo a los otros existentes en la UESC.

Los convenios establecidos por la universidad son pensados también para la movilidad de estudiantes sobre todo de grado, que pueden realizarse por medio de estos acuerdos generales de cooperación académica o por medio de convocatorias de programas específicos de movilidad, sea nacional o extranjera, que son los más corrientes debido a los subsidios de estudios disponibles, como se verá a continuación.

6. Los convenios de movilidad de la Universidade Estadual de Santa Cruz

Los convenios de movilidad de la institución ofrecen becas de estudios en universidades extranjeras por medio de convocatorias exclusivas. En la UESC se hallan cuatro programas a los

⁶⁰ Tal convocatoria suministra ayudas para reuniones anuales entre los participantes de la red, lo que incluye la movilidad de profesores desde su país de origen hacia el país que coordina el proyecto (que es Argentina), así como de algunos participantes de este país para reuniones en uno de los dos otros países integrantes de la red.

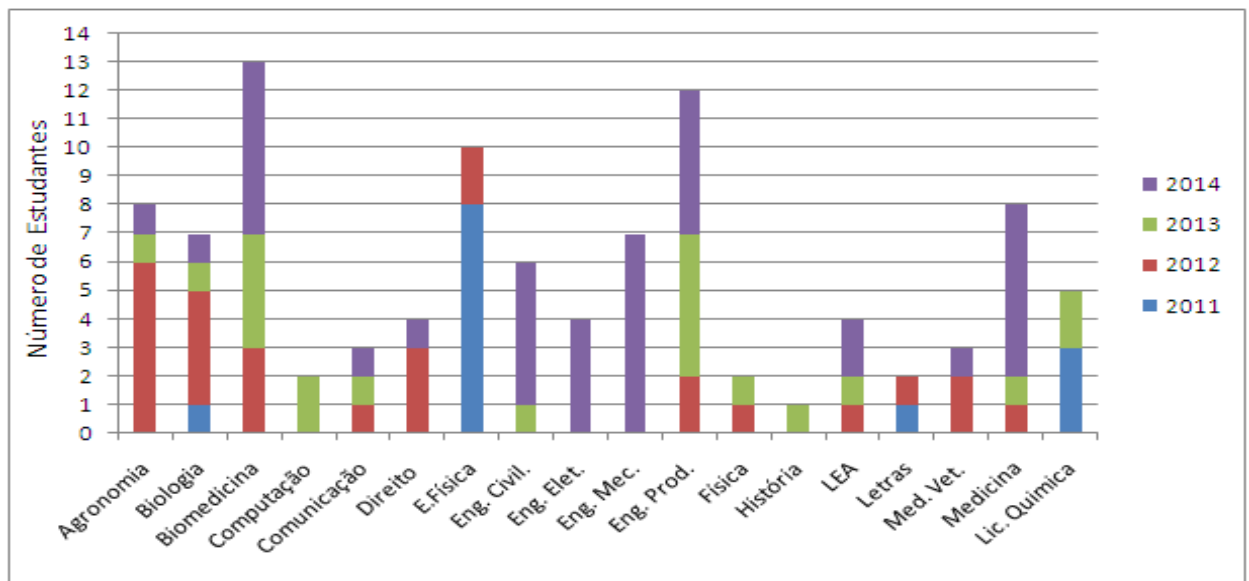
que se puede concurrir de acuerdo a sus exigencias: PLI, BraMex, Santander y Ciencia sin Fronteras.

También existen convenios con otras universidades que no ofrecen becas de estudios. El denominado Movilidad Libre (ML), se caracteriza por la iniciativa de los estudiantes de realizar su pasantía en el exterior utilizando sus propios recursos. Un ejemplo es un acuerdo particular mantenido con una universidad de Francia. El convenio fue realizado por intermedio del Departamento de Filología y Artes. Se trata de un intercambio realizado en función de una carrera de grado: Lenguas Extranjeras Aplicadas a las Negociaciones Internacionales (LEA). El convenio, realizado con la Universidad de La Rochelle, facilita a los estudiantes de los dos países realizar estudios en las universidades convenidas. Pero tales estudios son pagados por el propio estudiante, dado que tales convenios no se acompañan de subsidios. Así, la pasantía queda restringida a los estudiantes con mejores recursos económicos. Ante la falta de becas institucionales se dificulta medir el ritmo de la movilidad en esa carrera; de ahí la necesidad de considerarlos bajo la variable Movilidad Libre (ML), la cual corresponde al 3,45% de la movilidad existente en la universidad. El convenio establecido con la Universidad Nacional del Centro de Buenos Aires, tiene una característica diferente al proporcionar vivienda y alimentación al estudiante. Pero los costos de viaje más gastos personales pasan a ser responsabilidad del estudiante, considerando que la UESC no destina subsidios para esa finalidad. Así, también aquí cabe al estudiante costear sus gastos, lo cual dificulta el intercambio y sólo promueve a los que tiene mejores recursos económicos.

Respecto a la movilidad por medio de convocatorias de programas específicos, el PLI fue el primer programa en ser puesto en práctica en la UESC en el año 2011: a año siguiente fueron implementados el BraMex, el Santander y el programa Ciencia sin Fronteras, de los cuales este último fue el mayor programa de movilidad de la institución. Entre los años 2011 y 2014 un poco más de cien estudiantes viajaron a otros países por medio de los programas de movilidad, lo que representa apenas el 1,8% de los 6.300 matriculados en 41 carreras de grado. De éstas, solamente 18 están incluidas en los programas de movilidad, siendo que Biomedicina, Ingeniería de producción y la licenciatura de Educación física han concentrado el 35% de los estudios en el exterior. Las dos primeras incrementaron su pasantía a partir de 2012, mientras que la última tuvo su pico en el primer año de implementación de las becas en la institución, el 2011: descendió luego en el segundo año y no volvió a participar de los estudios en el exterior en los dos años

siguientes. Otras cuatro licenciaturas (filología, historia, química y física) han tenido en conjunto alrededor de 10 estudiantes realizando estudios en el exterior en tres años (2011 a 2013). Por otro lado, las carreras de ingeniería mecánica, ingeniería civil y medicina, han incrementado su movilidad en el 2014 con 7, 6 y 6 estudiantes respectivamente, demostrando que la movilidad converge para las áreas consideradas estratégicas, como lo revela el gráfico 2.

Gráfico 2
Movilidad por carrera entre los años 2011 y 2014(en números)

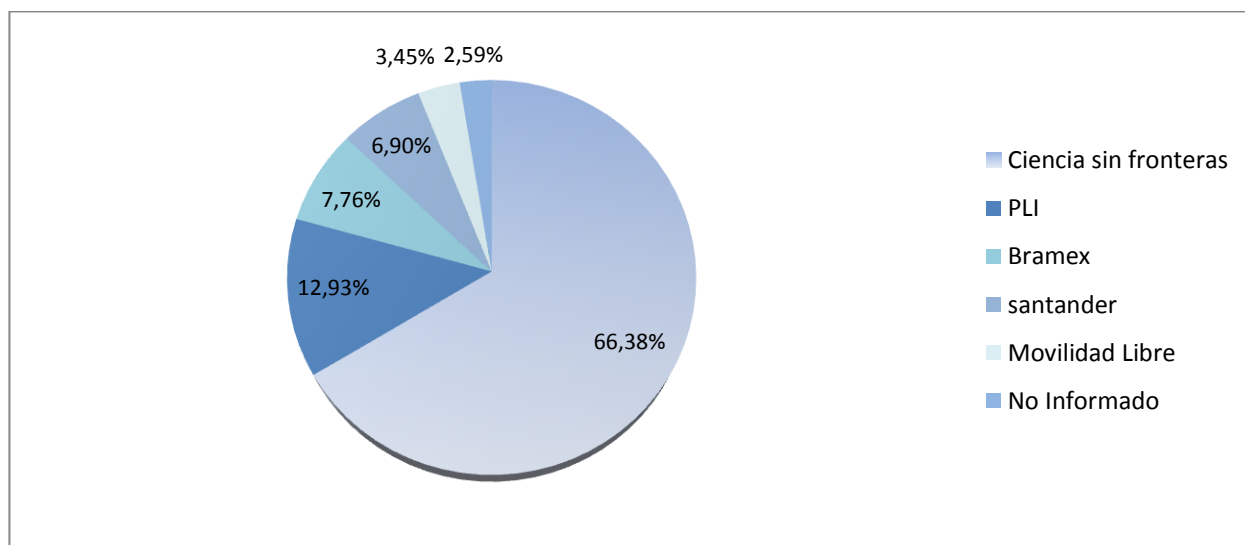


Fuente: imagen retirada de documento elaborado por la ARINT y disponible en su página web.

Ahora bien, el convenio con la Universidad de La Rochelle, por intermedio del LEA, generó apenas cuatro intercambios en 4 años. Y los convenios por medio de los programas generados por el gobierno nacional han sido los que más han generado movilidad, lo cual se justifica por la becas ofrecidas. De estos programas, el Ciencia sin Fronteras es el que más suministró becas de estudios (cerca de 77) como lo demuestra el gráfico 3.

Gráfico 3

Movilidad de estudiantes por programa entre los años 2011 -2014



Fuente: Elaboración propia a partir de datos organizados por la ARINT y disponibles en documento en su página web.

Los programas PLI y BraMex son responsables por la quinta parte de las becas en la institución. Dirigido por la Prorectoría de grado, el PLI es el segundo mayor programa de becas de estudios en el extranjero, dando cuenta de cerca del 13% de las becas de la institución, porcentaje similar al porcentaje en el ámbito nacional. Los subsidios para los estudios, que son de dos años, dependen de las determinaciones de la convocatoria nacional, y en un último llamado se han contemplado las carreras de química, física, filología, matemática y biología.

El BraMex, a su vez, sigue la misma dinámica del PLI, con convocatorias del gobierno nacional determinando la movilidad hacia México. En ese país, la UESC tiene convenios con las instituciones de enseñanza superior, participantes del acuerdo de colaboración entre el Grupo Coímbra de universidades brasileñas y la ANUIES.

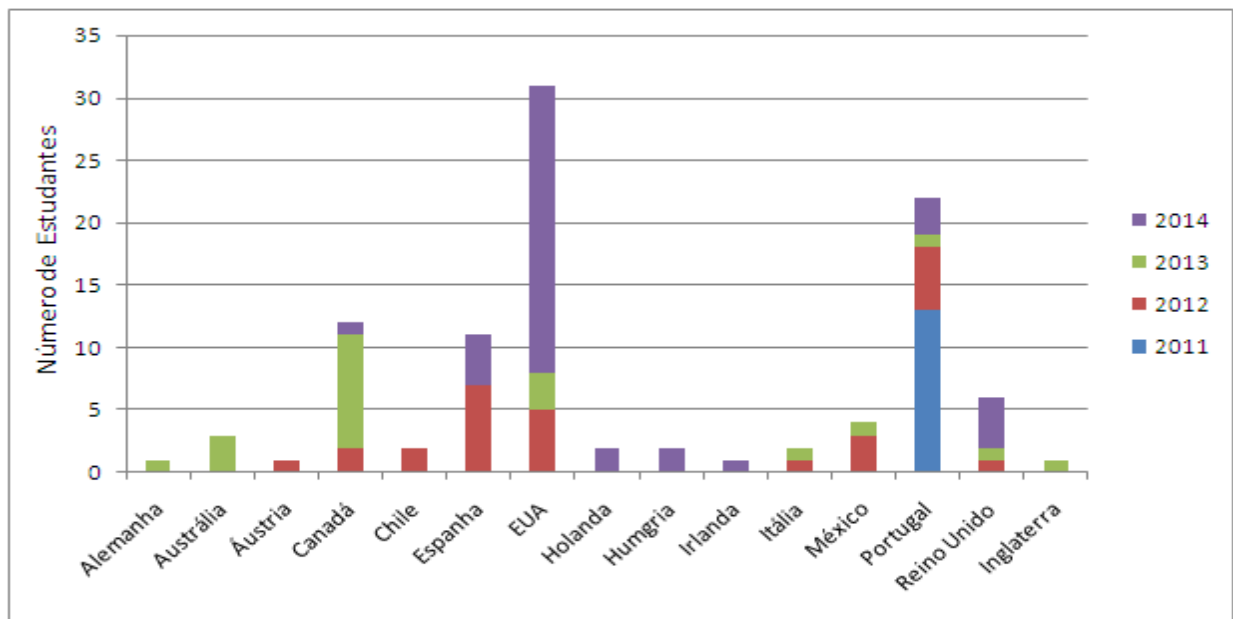
Por otro lado, las becas del banco Santander están relacionadas al programa de becas iberoamericanas, siendo de dos tipos: Santander/UESC y Santander/Abruem. Son dirigidas a área de humanidades y desde su implementación en el año 2012 otorgaron sólo 8 becas (6,9%) a los estudiantes.

Pero es por medio del programa Ciencia sin Fronteras que los estudiantes han podido realizar sus estudios en el extranjero. Eso se justifica por la gran cantidad de becas asignadas por el Programa para cumplir con su meta de formar competencias en áreas estratégicas. En la UESC

son los estudiantes de las carreras de ingenierías, biología, biomedicina, medicina, química y veterinaria, los que logran becas del programa. A ello se debe el incremento de las becas en esas carreras en los últimos años, así como el crecimiento de becas en la UESC. Con el programa Ciencia sin Fronteras el destino de la movilidad de los estudiantes se incrementa hacia España, Estados Unidos y Canadá, ampliándose también otros países: Holanda, Hungría, Inglaterra, Irlanda, Italia, y Australia. El gráfico 4 expone ese nuevo escenario de movilidad de la universidad.

Gráfico 4

Movilidad de los estudiantes por país de destino entre 2011 y 2014 (acumulado en números)



Fuente: imagen retirada de documento elaborado por la ARINT y disponible en su página web.

Como se puede observar, el destino mayormente elegido por los estudiantes son los de la OCDE y el país más elegido es Estados Unidos. Con respecto a los países de América latina y el Caribe, sólo Chile y México aparecen como lugar de destino. A pesar de los dos convenios existentes con Cuba, ese país no aparece en el gráfico, lo que denota que las actividades de colaboración están restringidas a expertos y científicos.

Según los datos de movilidad presentados hasta aquí se puede inferir que el número de estudiantes matriculados en universidades de la región es exiguo. Los programas de becas

favorecen este escenario a causa de sus criterios de admisión, lo cual estimula a los estudiantes a elegir entre lugares que les posibilitan mayores oportunidades de subsidios y de reconocimiento de sus estudios. Las universidades, a su vez, reproducen el sistema de becas instaurado dado que no disponen de autonomía para presentar programas propios, con subsidios adecuados. Sólo les queda presentarse en programas ya existentes y coordinarlos internamente. Los convenios independientes establecidos con otras universidades y los subsidios que les son destinados resultan insuficientes para tal propósito, sobre todo con los recortes que se vienen aplicando a lo largo de los años. Por este motivo, los convenios que impliquen pasantía de estudiantes dependen tanto de lo ofrecido por otras universidades (alojamiento y comida), así como de la viabilidad económica del estudiante. Por ello la UESC incorpora la variable Movilidad Libre a sus programas de movilidad, es decir, no fomenta estudios fuera de la institución.

Una vez establecidas sus modalidades de movilidad internacional, la UESC amplía sus estrategias de inserción internacional, lo cual se concreta a través de las iniciativas individuales o de grupos, que aprovechan las oportunidades ofrecidas por las convocatorias vigentes, lo cual, a su vez, contribuye a que, en definitiva, los convenios se establezcan con aquellos países que ofrezcan mayores recursos económicos, materiales y humanos.

7. Consideraciones finales

Teniendo en cuenta que la producción del conocimiento y formación de profesionales están en las universidades, las políticas del gobierno para la enseñanza superior pondrán énfasis en la formación de recursos humanos, especialmente en las áreas estratégicas para el avance de la I+D. En concordancia con ello, el gobierno brasileño ha estimulado los convenios internacionales bajo la idea de productividad. Lo que ha imperado es la colaboración entre los países de economías desiguales, con lo cual se han reproducido las desigualdades preexistentes. Muchos investigadores prefieren colaborar con los grandes centros de investigación y los estudiantes internacionales se sienten muchas veces motivados a vivir en ellos su experiencia académica. El interés en acceder a las dominantes condiciones de investigación y de enseñanza, sumado a los estímulos institucionales, determina sus elecciones de colaboración y intercambio. De este modo, dominan los acuerdos con las universidades del Norte en detrimento de alianzas entre Sur-Sur, tal como mostraron los datos sobre Brasil y específicamente sobre la UESC.

Pero también muchos investigadores desean (re)conocer la realidad regional, y ése es el

caso de los grupos que contribuyen a incrementar los convenios interinstitucionales entre las universidades de la región, a pesar de los escasos recursos existentes, como es el caso de la red que se formó desde grupos de estudios de universidades de Paraguay, Argentina y Brasil, lo cual forma parte de un movimiento que promueve la colaboración regional en cuanto a los sistemas de enseñanza. Se trata de un movimiento de las universidades para incrementar sus relaciones interinstitucionales entre países cuyo avance científico puede ser pensado desde una perspectiva regional, como es el caso aquí estudiado sobre la red de relaciones interinstitucionales entre universidades de Argentina, Paraguay y Brasil, de la cual la UESC forma parte.

Bibliografía

Barbett, Ronald (2001). Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación y la sociedad. Barcelona. Gedisa editorial.

CAPES. Convenios.[en línea] <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional>

De Mendonça Silva (2013).Ciencia y Tecnología en Brasil: el Programa Ciencia sin Fronteras.

Santiago, en Gloria Baigorrotegui Baigorrotegui, Silvia Inés Jiménez Gómez, Marta Cecilia Palacio Sierra (ed.) *Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad en América Latina. Balances y perspectivas*. Santiago, Fondo Editorial ITM.

Krawczyk, Nora R. (2008). As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. *Jornal de políticas educacionais*, n. 4, pp 41-52.

Luchilo, Lucas. (2006). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior. *Revista CTS*, no 7, vol. 3, Septiembre de 2006 (pág. 105-133).

Moles Plaza, R. (2006) *Universidad S.A? Público y privado en la educación superior*. Barcelona, Ariel.

Knight, J. (2005) An internationalization model: responding to new realities and challenges. En De Wit, Hans, Knight, Jane *et al* (eds.), *Higher Education in Latin America*. The World Bank. <http://siteresources.worldbank.org>

OCDE (2012). Education at a Glance: Highlights-OECD. Disponible en www.oecd.org/edu/highlights

----- (2014) Education at a Glance: Highlights-OECD. Disponible en www.oecd.org/edu/highlights

Polanyi, K. 1989 (1949). *La grande transformación: crítica del liberalismo económico*, Madrid: *La piqueta*.

Sebastián, J.(2001). Dimensión y métrica de la internacionalización de las universidades. *Revista Universidades*, UDUAL, México. N.51, pp 13-16.

Puyol, Rafael (2007). La internacionalización de las universidades españolas. *Nueva revista de política, cultura e arte*, n.113. Disponible en: <<http://www.nuevarevista.net>>

CAPÍTULO V: APOORTE PARA LA GESTIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS

Duarte Sánchez Elida,
Muñoz Cabello María Dolores y Villalba Benítez Ever⁶¹

Introducción

El objetivo del capítulo es aportar al estudio de la gestión de la internacionalización universitaria a partir de las orientaciones teóricas y las aplicaciones prácticas (experiencia) de los y las participantes del curso virtual organizado por la Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior RIESAL en su edición 2015. Entendiendo que las universidades del sistema universitario latinoamericano configuran un panorama heterogéneo y complejo desde el proceso histórico del origen, las tradiciones y el arraigo al contexto de cada institución, las interacciones como espacio de poder en su dinámica de funcionamiento y particularmente en la forma de diseñar y gestionar el componente de la internacionalización universitaria de acuerdo a las políticas nacionales de cada país en donde entran en juego intereses, sujetos –actores, enfoques, procesos e instrumentos que definen estilo de gestión y determinan resultados.

El abordaje metodológico es de carácter cualitativo, parte de considerar que los y las participantes del curso virtual poseen experiencia-conocimiento sobre las características y formas internacionalización que se lleva adelante en la universidad a la que pertenecen (práctica), se plantea la referencia teórica (teoría) como criterio para analizar los elementos que definen la política y la gestión de la internacionalización que se lleva adelante en las universidades de los siguientes países de la región participantes del curso: Argentina, Bolivia, Ecuador, Honduras, Paraguay, Uruguay, México (práctica reflexiva).

El aporte de los y las participantes se sistematizó en las siguientes categorías de análisis: *Agentes y actores de internacionalización. Instancias estrategias e instrumentos de gestión la política de internacionalización. Expectativas, desafíos y propuestas para llevar adelante proceso de internacionalización entre universidades latinoamericanas.*

⁶¹ Docentes Investigadores de la Universidad Nacional de Pilar (Paraguay).

1. Aproximación teórica sobre la gestión de Internacionalización Universitaria

La Institución Universidad, como sistema, en donde convergen diferentes funciones, acciones mediados por actores-sujetos en relación; la gestión va más allá de procesos, resultados, recursos e instrumentos, requiere incorporar la interpretación total de lo organizacional en el espacio universitario y dentro de ésta la dinámica de las relaciones que se construyen y sus implicancias educativas, político-sociales más amplias (Lamarra y Alonso Brá, 2006)

Considerando que la gestión educativa la impronta del ejercicio de las relaciones de poder construidas internamente. En este sentido, Celman (2009) plantea que el proceso de gestión educativa supone colegialidad en los procedimientos técnicos, en los procesos reflexivos y también en los momentos de problematización, asunción de responsabilidades, decisión ante el éxito o en el fracaso, avances o de retrocesos. Por tanto, el ejercicio de las relaciones de poder se encarna en distintos órganos de gobierno y diversas formas de intervención.

Se entiende que el concepto engloba los aspectos organizacionales, además de la implicancia político-social que se dan dentro de las relaciones de poder en las instituciones universitarias como en el contexto país en general. La gestión de las instancias de Relaciones Internacionales se encuentra sujeta a juegos de poder de la dinámica del funcionamiento de la comunidad académica y de agentes y actores externos a la institución.

1.1. Factores básicos para la gestión de la internacionalización

La internacionalización en las IES, requiere de dos factores básicos según Gacel-Ávila (2009), la *comprensión académica científica* que se da a través de la multidisciplinariedad en el enfoque del tema y las *formas administrativas y burocráticas* para el desarrollo de iniciativas (programas, proyectos, acciones). Ambos factores son necesarios para incorporar la internacionalización en las IES.

La comprensión académica –científica sobre el tema, hace que los gestores de internacionalización tengan una base cognitiva y orientadora sobre los procesos, las teorías que sostienen las discusiones y el abordaje multidisciplinario proporciona insumos para dirigir la acción y/o procesos de acuerdo a las políticas nacionales, institucionales que se pretenden realizar con la internacionalización.

En este sentido, Gacel- Ávila (2009), plantea que, para implementar la política de internacionalización institucional es necesario contar con una oficina coordinadora de toda la

actividad internacional de la IES. Esta instancia es esencial, pues a través de esta estructura se proporciona: liderazgo, promoción, servicio, asesoría y estímulo a la comunidad educativa universitaria en todas sus estrategias y programas de internacionalización.

Las *formas administrativas-burocráticas*, forman parte de la gestión y están determinadas de acuerdo a lineamientos de las políticas institucionales que adquieren características y dinámicas de la interacción interna y externa; se definen estrategias e instrumentos de internacionalización. Dentro de este factor se encuentra la gestión de los avales institucionales, reglamentos de movilidad, formularios, requisitos, condiciones, procesos, etc., estos elementos pueden variar según la tendencia de internacionalización que asume la institución de carácter exógeno, orientado al mercado (Norte- Sur), o de carácter endógeno o solidaria (Sur-Sur), pudiendo también coexistir ambos enfoques (Oregioni; 2012).

La modalidad tradicional de cooperación internacional ha estado experimentado cambios, de identificarla como un modo de obtener financiamiento o formar parte de las relaciones exteriores, hoy día se orienta a identificarla como un “medio” para el desarrollo Institucional. Este nuevo enfoque de la internacionalización asumida por las instituciones educativas ubica a la gestión como un factor de éxito y la universidad como actor clave (Gacel Ávila, 2002).

Si bien las tendencias de carácter exógeno/ mercantilista y de carácter endógeno/ solidaria, coexisten en las universidades latinoamericanas (Oregioni, 2013), así como la cooperación que busca obtener financiamiento y las que identifican a la cooperación como medio de Desarrollo. Autores como Jesús Sebastián (2004) y Oregioni (2014) plantean a las Universidades como actores y agentes en tanto promotoras–ejecutoras y difusoras de conocimiento. En este contexto los objetivos institucionales vinculados a la cooperación internacional están cambiando y favorecen la posibilidad de encarar proyectos que beneficien a las instituciones basados en la complementariedad (Sebastián, 2004).

La discusión teórica-metodológica forma parte de la gestión (considerada como un factor de éxito en el contexto institucional), aclarando que la misma tiene una dimensión política que orienta el significado de la internacionalización. En este sentido Oregioni (2014), plantea la importancia de *pensar la internacionalización de la Universidad en términos latinoamericanos*, para conocer cómo se presenta el fenómeno de la internacionalización y generar categorías

propias para abordarlo en el nivel cognitivo y estratégicamente a en su dimensión político-institucional.

2. Agentes y Actores de Internacionalización: un abordaje desde la Gestión

Para comprender la gestión institucional es importante señalar que, la internacionalización de la Universidad se encuentra influenciada por la lógica de diferentes agentes y actores. Los agentes tienen una *función promotora*, orientada al fomento de la cooperación internacional, mientras que los actores *son los ejecutores* (Sebastián, 2004). Agentes de internacionalización son considerados los Organismos Internacionales Regionales, el Gobierno Nacional, y la misma Universidad que puede hacer de agente y actor al mismo tiempo; cada uno de estos agentes y actores son organizaciones complejas con dinámicas internas y vínculos externos, muchas veces no coincidentes, situación que complejiza la gestión.

Al respecto, Oregioni (2014) plantea que:

“La universidad en tanto organización compleja, se desempeña como agente y actor de internacionalización de la Educación Superior. Como agente en la medida que promueve la internacionalización de la universidad a partir de proyectos y programas específicos. Como actor de la internacionalización, porque es la entidad ejecuta dichos programas”.

Ahora bien, si la Universidad es un agente de internacionalización ¿Qué tipo de programas y proyectos está promoviendo en América latina? Y como actor de internacionalización en el contexto actual, ¿Qué efectos produce en la vida institucional la ejecución de programas, proyectos de internacionalización?

Al respecto Perrota, 2014, considera que la educación superior transita una nueva geopolítica global del conocimiento (García Guadilla, 2011), en donde la internacionalización hegemónica se fundamenta en un orden económico neoliberal a nivel mundial, promueve la desregulación multilateral de los servicios educativos y de las inversiones, y como efecto produce la deslocalización de la provisión de educación superior.

Este escenario que promueve la internacionalización hegemónica (fenicia), ha permeado la cultura institucional de las universidades latinoamericanas, las mismas expresan escasa capacidad de reacción ante la imposición de normas, valores, lenguajes e innovaciones científicas de los países centrales como únicos y válidos y además legitimados por agentes y actores nacionales, se otorga importancia a ranking elaborados con criterios descontextualizados

se promueve la fuga de talentos y se desvaloriza la capacidad inventiva, creadora científica-tecnológica y la diversidad cultural de nuestros países latinoamericanos (Perrota,2014).

La internacionalización basada en la ideología del poder económico-financiero- global, destruye la soberanía nacional en complicidad con gobiernos de corte neoliberal y autoritario que se han re instalado en la región (Honduras, 2009. Paraguay, 2015. Brasil y Argentina 2015), como una suerte de avanzada después de un periodo de gobiernos de carácter nacional popular y progresistas que han estado promoviendo la integración regional desde la consolidación de proyectos nacionales (Pinheiro Guimaraes, 2014)

La integración regional universitaria en el contexto actual plantea importantes desafíos a la academia y a los sectores sociales organizados de nuestros países latinoamericanos. Parafraseando a Arnoux (2010), [...] resulta imprescindible que las instituciones educativas de nivel superior no permanezcan al margen de la toma de decisiones e implementación de acciones sino que – por el contrario – asuman un rol protagónico en este proceso.

La alternativa a éste modelo hegemónico es la que se plantea a través de un escenario donde el conocimiento pueda ser compartido horizontal y verticalmente. Este tipo de internacionalización basada en la solidaridad y complementariedad, guiada por principios de reciprocidad, comprensión mutua y diálogo para la conformación de puentes de entendimiento inter-subjetivos; una internacionalización que permita que los conocimientos sean compartidos con los sectores menos favorecidos; que pueda fortalecer los procesos de integración regional de América Latina (Gazzola y Goulart Almeida, 2006). En este tipo de internacionalización las innovaciones científicas y los productos del conocimiento podrían disminuir las desigualdades e inequidades sociales y económicas entre las universidades y entre los países.

En la dimensión institucional la internacionalización es entendida como un proceso continuo y permanente, que involucra a todas las instancias tanto académicas como administrativas y es transversal a las funciones de la Educación Superior: docencia, investigación y extensión (Oregioni, 2016), para el logro de los objetivos requiere un nuevo estilo de gestión y un cambio de la cultura institucional, basado en el compromiso de las autoridades y la comunidad universitaria en general compenetrada con el proceso. En estas condiciones la universidad se constituye en agente y actor de internacionalización.

La política y gestión de internacionalización, implica el análisis y la identificación de agentes y actores, enfoques e intereses asumidos que definen objetivos, líneas de intervención,

estrategias e instrumentos de acción. En el caso de las universidades latinoamericanas que en su conjunto configuran un panorama heterogéneo y diverso ésta condición no impide la posibilidad de formación de espacios regionales de Educación Superior con programas y proyectos de vinculación horizontal, para ello es fundamental la articulación en la dinámica interna así como la información dirigida a todos los integrantes de la comunidad académica y la formación de directivos y gestores para el involucramiento.

En referencia al involucramiento de los actores institucionales y las características del gestor de internacionalización Dandrea (2015) plantea la importancia estratégica de contar con *actores institucionales de grado primario*⁶², que tengan la capacidad de posicionar al objeto como elemento de integración, generar vinculaciones con universidades, con organismos estatales y hacia el interior de redes establecidas o generar nuevos instrumentos, escenarios, etc. Para dar este paso, es imprescindible que conozcan en detalle los documentos institucionales que avalan los procesos de internacionalización y que manejen los procesos administrativos demandados para la articulación de micro y macro proyectos institucionales.

3. Instrumentos de Internacionalización necesario para la gestión

Según Oregioni (2014), las Redes de producción y difusión de conocimiento, se constituyen en instrumentos que permiten orientar la internacionalización de la universidad hacia la integración de la Región latinoamericana desde una perspectiva integral, donde interactúan las actividades de investigación, docencia y extensión, dichas redes se retroalimentan a partir de actividades de movilidad física y virtual, a continuación se describen brevemente:

La Movilidad académica: consiste en el desplazamiento de estudiantes, docentes e investigadores apoyada por instituciones, organizaciones no gubernamentales y agencias de cooperación. La movilidad de investigadores generalmente es un paso previo de formalización de cooperación en producción de conocimiento y el desarrollo de actividades conjuntas. En este aspecto las oportunidades que brindan los espacios regionales pueden ser efectivas para pensar la

⁶² Dandrea (2015) establece una tipología de actores según involucramiento institucional y capacidad de gestionar vínculos internacionales. Considera que los **Actores de grado primario** son aquellos agentes que mantienen una vinculación con el exterior por alguna temática en particular como parte de la política de internacionalización de la Educación Superior de la institución. Estos actores transforman este contenido en un marco capaz de integrar la actividad de distintos países. En la mayor parte de los casos, se ocupan de integrar las actividades que desarrollan en los lineamientos de política institucional sobre internacionalización de la ES expresados en los documentos vigentes.

integración, así como el inicio de contactos para la producción de conocimiento en forma conjunta dentro del marco de la internacionalización solidaria.

Las Redes de Producción de Conocimiento: La revolución económica y tecnológica incide hoy día en la forma de organizar la producción de conocimiento; las redes constituyen un instrumento importante de internacionalización, éstas pueden ser de carácter formal o informal. Los acuerdos, convenios o contratos de diferentes tipos en el marco de las agencias de cooperación, o entre universidades u organismos internacionales son considerados formales; en cambio existen vinculaciones que se basan en acuerdos voluntarios y la confianza; éste no requiere un marco formal. Las tecnologías de información comunicación (TIC) han facilitado y masificado la comunicación entre investigadores, fortaleciéndose así los nexos de colaboración. La conformación de comunidades va desde las redes con límites difusos hasta equipos de investigación con integrantes bien identificados que mantienen lazos institucionales y organizacionales

Las Redes como instrumento de internacionalización hacia la región: La consideración de las Redes Interuniversitarias como un instrumento político-social, promovido desde un Gobierno como agente (como el caso Argentino) no es un dato menor, la apuesta hacia Redes de cooperación que orienta la internacionalización desde una perspectiva endógena corresponde a una estrategia que busca afianzar los vínculos de instituciones universitarias con la de otros países que resultan prioritarios o estratégicos para la política exterior. La implementación de políticas de internacionalización concretadas en convocatorias, tiende a la conformación de redes como una herramienta potente y probada para el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la formación y la investigación que también aporta al desarrollo institucional con la posibilidad de diseñar estructuras más flexibles que permitan extender y diversificar actividades, experimentar nuevos desarrollos, compartir riesgos.

Es importante puntualizar que existen diferencias en la institucionalización de las relaciones internacionales universitarias, cada institución universitaria construye y gestiona de manera particular la internacionalización, a pesar de la influencia de las políticas nacionales, se construyen de forma diferente; cada Universidad se constituye en una organización compleja donde existen diferentes intereses y lógicas políticas institucionales que contribuyen a dar formas a las Relaciones Internacionales (Oregioni, 2014)

Los instrumentos de internacionalización identificados constituyen en un avance importante para concebir la gestión de internacionalización desde un enfoque político-institucional, que debe permear en todas las instancias de la institución universitaria de esta manera se constata la necesidad de generar conocimiento, establecer alianzas, vincular otras convocatorias de redes (docencia, investigación y extensión). La aplicación de estos instrumentos aun en procesos insipientes de internacionalización contribuye a generar motivación, interés en los participantes y gestores y la oportunidad para desarrollar estrategias conjuntas innovadoras y de fortalecimiento recíproco de las instituciones.

4. Sistematización y análisis del aporte de los y las participantes del curso virtual RIESAL 2015

La dinámica del curso virtual dictado por la Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación superior en América Latina (RIESAL), en el año 2015, denominado *Internacionalización Universitaria: Herramientas de Política y Gestión*, ha generado un importante espacio de debates sobre el tema, orientado por unas preguntas disparadoras. A fin de presentar algunas discusiones y aportes de los participantes se establecen algunas dimensiones en torno a la problemática presentada.

4.1. Identificación de agentes y actores de internacionalización

La gestión de internacionalización tiene su característica, acorde a la dinámica institucional que la vez está influenciada por los agentes de internacionalización. Los participantes del curso virtual han identificado algunas universidades que se posicionan claramente como agentes y actores de Internacionalización y como tal han logrado instalar como cultura institucional la Internacionalización. Por ejemplo: Universidad de la República, Uruguay (UDELAR); Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN); y Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina.

“La cooperación y la colaboración forman parte de la esencia de la institución y al mismo tiempo son elementos que favorecen su competitividad y calidad” (Participante curso virtual 2015, integrante de la comunidad académica de UDELAR)

Por otro lado se identificó a las universidades que se encuentran en etapa de consolidación de experiencias y estructuras interna de política y gestión de internacionalización,

son identificadas en mayor medida como actores de internacionalización, inmersos en la ejecución de acciones promovidas por agentes externos a la institución como: el Ministerio de Educación, organismos de cooperación internacional; u otras universidades de la Región.

Asimismo se identificó como Agente de Internacionalización a organismos oficiales del Estado como el Ministerio de Educación en la promoción de programas y proyectos de movilidad en articulación con otras agencias y organismos de cooperación regional y extra regional (Universidades de Bolivia y Paraguay)

4.2.Enfoque de Internacionalización

Desde la gestión de internacionalización también es importante analizar los enfoques de internacionalización, en tensión: la hegemónica o fenicia por un lado y por el otro la endógena y solidaria (Oregioni; 2016). La propuesta planteada desde el curso (y desde el proyecto marco de la RIESAL) es favorecer la mirada hacia un proceso de internacionalización endógena y solidaria que permita desarrollar las universidades a partir de sus propias realidades, potenciar la producción de conocimiento y desarrollo institucional universitario desde esta perspectiva. En este sentido, en general y a priori todos los y las participantes han reconocido la importancia estratégica del enfoque endógeno y solidario de la internacionalización de la Universidad en Latinoamérica, e identificaron situaciones que requieren ser abordados entre las universidades de la región.

Existen universidades que ya cuentan con procesos e instrumentos de internacionalización solidaria en términos latinoamericanos, lo plantean como estrategia contra hegemónica, identifican desafíos y oportunidades para la integración regional (UDELAR, UNICEN, UNRC, UNGS y otras.) Asimismo, aún se percibe una fuerte incidencia del enfoque hegemónico, desde programas de internacionalización que implementan las universidades europeas y norteamericanas, la incidencia de la OCDE; y de otros organismos internacionales financiadores de programas internacionales que están vigentes.

4.3.Instancias estrategias e instrumentos de gestión la política de internacionalización

Se identifica un primer grupo de Universidades que cuentan con política de internacionalización gestionada en forma centralizada y dependiente de la máxima autoridad institucional (rectorado o vicerrectorado); desde esta instancia coordinan la política de internacionalización con las

diferentes unidades académicas dentro de una trama compleja relaciones e intereses que involucra a los distintos actores de la comunidad académica y toma en cuenta las implicancias educativas y políticos sociales del contexto (Lamarra y Alonso Bra 2006; Celman 2009).

“En UNICEN, contamos con modelo gestión de tendencia centralizada que se encarga de diseñar, fomentar y gestionar la estrategia de internacionalización y su plan de acción para la cooperación internacional y la proyección internacional de las actividades de la universidad” (Participante curso virtual, 2015)

Se observan universidades que han logrado instalar *la internacionalización* como parte de la cultura institucional y lo ubican como programa prioritario o parte de las actividades misionales de la institución, en esa medida cuentan con presupuestos y recursos necesarios para la sostenibilidad del proceso.

Por ejemplo:

“En la Universidad del Carchi [...], miramos la internacionalización como parte de nuestro trabajo diario...” (Jaime E y otros participantes de curso virtual 2015)

“La tendencia de la UDELAR con respecto al proceso de internacionalización cada vez con mayor fuerza dentro de sus principales líneas de trabajo” (Paladino, participante curso virtual, 2015).

Tomando en cuenta lo planteado por Gacel- Avila (2009), en las universidades de este primer grupo se observa que logros alcanzados se corresponden con una clara comprensión académica científica y una definición político-institucional de la internacionalización que a su vez ha posibilitado la definición de formas administrativas y burocráticas para la implementación sostenible de la política. El nivel de relaciones internacionales y posicionamiento de temas indica la gestión-intervención de actores institucionales de grado primario (Dandrea, 2015) y considerando el enfoque asumido aplican instrumentos como la *Movilidad Académica*, *Redes de producción de conocimiento* y *Redes como instrumento de internacionalización hacia la región* (Oregioni y Piñero; 2015).

Un segundo grupo de universidades, que se encuentran transitando etapas iniciales y o en fase de consolidación de estructuras burocráticas y articulando con Agentes de internacionalización como organismos nacionales e internacionales, cuentan con modelo de gestión descentralizado independiente, priorizando los intereses de cada unidad académica

(carreras, departamentos o decanatos); establecen objetivos, definen línea de acción y gestionan recursos, según sus posibilidades y oportunidades desarrollan diversos instrumentos como convenios vínculos con universidades extranjeras para cursos de postgrado, movilidad académica, entre otros.

Un tercer grupo de universidades, refirieron que gestionan en forma espontánea y creativa los programas o propuestas de internacionalización debido principalmente a la escasa disponibilidad-asignación de presupuesto. Las instancias administrativas de Internacionalización se sostienen en la capacidad creativa de directivos y gestores sobre la base de los conceptos de articulación y de cooperación solidaria. Aclarando que ninguna política, proyecto o acción de articulación de internacionalización solidaria implica filantropía o fuente de recursos para sostener a la otra institución. Implica sí el acuerdo de aportes de medios y recursos en forma complementaria, por ejemplo: la Red RIESAL.

Creemos importante considerar conceptos, criterios y orientaciones para la gestión de la internacionalización planteada por autores referenciados como Sebastián, Gacel-Avila, Oregioni, Celman y otros.

Consideramos que diseñar y sostener políticas de internacionalización endógena o solidaria junto al fortalecimiento de procesos y capacidades de gestión constituyen al mismo tiempo fortalezas y desafíos para las universidades y la integración regional.

Fortaleza para las universidades que han logrado constituirse como agentes y actores de internacionalización y que cuentan con estructuras sostenibles para gestionar y fortalecer el desarrollo institucional mediante la vinculación con sus pares de otros países.

Desafíos para las universidades que cuentan aún con procesos incipientes en el desarrollo de políticas y estructura de gestión de internacionalización (endógena) visto que la lógica del mercado favorece la hegemonía del enfoque de la internacionalización fenicia (mercantilización de la educación superior), que amenaza la base de sustentación de las universidades públicas con la vulneración del derecho humano a la educación superior y a ésta como un bien público fundamental.

5. Propuesta de temas/problemáticas comunes a ser trabajados entre las universidades latinoamericanas

Los y las participantes de este espacio de formación en internacionalización de la IES (RIESAL, 2015), coincidieron en señalar que de existir voluntad de integración solidaria entre las IES de la región, será necesario identificar recursos, medios, fortalezas, capacidades, asimetrías necesidades, intereses y desafíos comunes a ser planteados y gestionados por los agentes-actores de internacionalización.

En forma general fueron planteados temas o situaciones que expresan interés académico y problemáticas sociales comunes en el entorno de las IES de la región y que desafían procesos de integración entre las universidades. Los temas planteados fueron ubicados en el siguiente cuadro como parte de componentes misionales de educación, investigación, extensión e internacionalización de la educación superior.

Ejes misionales	Temas que desafían abordaje conjunto de la IES en la región
1. Educación	<p>Sistemas de Información de la Educación Superior en la región Sistema de convalidación, reconocimiento de estudios y títulos. Desarrollo y Fortalecimiento de Postgrado en áreas de necesidades estratégicas. Programas de prácticas profesionales y de emprendimiento para estudiantes. Desarrollo de cursos virtuales formación y capacitación continua para el personal administrativo de las ORIs, considerando potencialidades de las TIC Internacionalización del curriculum (enfoque latinoamericano)</p>
2. Extensión	<p>La cuestión social: Identificar y plantear propuestas referida a intervenciones reducción de s de pobreza, desigualdad y falta de oportunidades para acceder a la educación superior. <i>La cuestión ambiental.</i> Plantear planes de Desarrollo Local Sostenible Acciones, medidas protección de zonas y territorios ricos en agua y biodiversidad. Planes de uso compartido de grandes instalaciones y equipamientos Programas de Responsabilidad Social.</p>
3. Investigación	<p>Desarrollar estudios para conocer la realidad social y cultural de frontera, experiencias y necesidades comunes de la población. Programa de incentivos para desarrollo e innovación en ciencia y tecnología viables aprovechables en el contexto. Desarrollo de propuestas para obtención de financiamiento. Investigación sobre de factores que deterioran el medio ambiente, e identificar medidas de protección urgente en zonas naturales.</p>

4	<p>Considerar las oportunidades que se generan por la situación de frontera entre países y aporte de las IES a su desarrollo, siendo cada realidad un campo amplio de acción para proponer y desarrollar proyectos de investigación y vinculación con la sociedad.</p> <p>Afianzar lazos y vínculos entre las universidades que se encuentran vinculadas a redes de internacionalización (Grupo Montevideo, RIESAL) y aprovechar las potencialidades de las TIC para programas de formación.</p>
---	--

Reflexiones Finales

La experiencia del curso virtual *Internacionalización Universitaria. Herramientas de Política y Gestión*, que hemos dictado durante el año 2015 desde la REISAL, mediante la plataforma virtual de la Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN (Argentina), ha sido muy enriquecedora, ya que a través del mismo se logró interactuar con colegas de diferentes países del continente interesados en la temática y que han aportado importantes informaciones y diferentes miradas respecto al proceso de internacionalización en el que se encuentran las universidades latinoamericanas.

Las experiencias compartidas en este espacio de intercambio y vinculación solidaria, ha posibilitado identificar y valorar esfuerzos, procesos, y logros alcanzados por universidades latinoamericanas a partir del análisis preliminar de factores, agentes e instrumentos y estilos de gestión de internacionalización mediado por el aporte y la discusión teórica planteado por los autores referenciados.

Los casos de universidades cuyos procesos de internacionalización han contribuido al desarrollo institucional, el fortalecimiento de liderazgo, la motivación de la comunidad educativa, entre otros logros y beneficios mutuo del intercambio entre IES, se plantea como parte de valiosos procesos de vinculación académica existente en la región y que en esa medida aporta elementos factibles de ser imitados por otras universidades con procesos incipientes para constituirse en actor protagónico comprometido con su contexto y capacidad de incidir ante intereses de agentes y actores externos a la institución.

El proceso de aprendizaje dado a través del intercambio entre participantes posibilitó el debate académico y científico sobre la problemática abordada. Esto da cuenta de la relevancia de trabajar en Red en función de un problema concreto, en este caso “internacionalización universitaria en la Región latinoamericana”. Intercambio, acercamiento, contacto posibilitado por las tecnológicas de la información y la comunicación, que logran remplazar la movilidad física por interacción y acercamiento virtual y una muestra de las posibilidades que ofrece para internacionalización.

Bibliografía

- Arnoux, E. (2010) “Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur”. En Celada, M.T., Fanjul, A. y Nothstein, S. (Coordinadores), *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones* (pp. 17-38). Buenos Aires: Biblos.
- Celman S. (2009) “La universidad pública: un lugar para pensar la gestión académica”. *Praxis Educativa*. Vol 13, N° 13.
- Dandrea, F. (2015) *Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE): diseño glotopolítico institucional como dispositivo de Internacionalización de la Educación Superior*.
- Fernández Lamarra, Norberto, Alonso Brá Mariana.(2004) *La Gestión en Universidades Una aproximación a partir de la evaluación institucional externa. Estudios e Perspectivas emGestão Universitaria, INPEAU-UFSC, Nova Letra, Blumenau-SC*
- García Guadilla, C. (2005) “Complejidades de la globalización e internacionalización de la Educación Superior. Interrogantes para América Latina”. En *Cuadernos del CENDES*, año 22, número 58.
- Gacel-Avila, Jocelyne; (2005) “La internacionalización de la Educación Superior en América Latina. Caso de México”. *Cuaderno de Investigación*. Facultad de Educación. Universidad de Puerto Rico.
- (2008) “Universidades latinoamericanas frente al reto de la internacionalización”, *Revista Casa del Tiempo*, V. I, época IV, n°9, pp. 1-7. Disponible en: http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/09_iv_jul_2008/index.php
- García, Guadilla, (2011). *Dinámicas de la Internacionalización Universitaria y Algunas reflexiones para el caso de Venezuela*
- Gazzola, Ana Lucía. Dicricksson, Axel. (2008) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC.UNESCO
- Gazzola y Goulart Almeida. (2006) *Universidade: cooperação internacional e diversidade*.
- Oregoni, M. S. (2013) “La Universidad como actor de la Cooperación Sur-Sur. El caso de la Universidad Nacional de la Plata en la Asociación de Universidades Grupo Montevideo AUGM”. *Revista Integración y Conocimiento* N° 2.
- Oregoni, M. S. y Piñero, F. (2014) *Internacionalización de las Universidades para la Integración Regional: el caso de la RIESAL*, en Araya (coop.) *Aportes para los Estudios sobre*

- Internacionalización de la Educación superior en América Latina*. Editorial de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN)
- Oregoni, M.S. (2016) Introducción en Araya y Oregoni (comp.) *Internacionalización de la universidad en el marco de la integración regional*. Tandil, Buenos Aires. Argentina.
- Perrotta, D (2015) La internacionalización de la Universidad: debates globales, acciones regionales. Los polvorines: IEC-UNGS
- Piñhero Guimaraes, S. (2014) “La integración como fortalecimiento del proceso de desarrollo en Americana del Sur”. En *Pensar la Integración Miradas al Desarrollo y la Democracia*. Instituto Social Mercosur. Reflexiones del coloquio internación Integración Social y Desarrollo en Democracia. Asunción 17 y 18 de setiembre 2014.
- Sebastián, J. (2003) *Estrategias de Cooperación Universitaria para la formación de investigadores en Iberoamérica*. OEA. Madrid.
- Sebastián, J. (2004) *Cooperación e Internacionalización de las Universidades*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. España. Editorial Biblos (Argentina). Secretaría de Cooperación Iberoamericana.

CAPÍTULO VI: HERRAMIENTAS PARA LA GESTIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA

Patricia Domench y Fiorella Wernicke⁶³

Introducción

El proceso de internacionalización de la universidad en América Latina se encuentra en constante construcción, revisión y evolución. El mismo, cuenta con numerosas herramientas de política y gestión así como estrategias para abordarlas. Por dicha razón, el objetivo central de este capítulo consiste reflexionar respecto al rol de las oficinas de relaciones internacionales (ORIs).

En este sentido, en el presente trabajo avanzaremos en la primera parte buscando entender el objetivo y características del inicio del proceso de internacionalización de la Universidad Nacional de Avellaneda como miembro de la Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL), en segundo lugar veremos el rol específico de las oficinas de relaciones internacionales junto a las modalidades de gestión que se pueden desarrollar y por último trabajaremos sobre la puesta en marcha de herramientas tradicionales e innovadoras utilizadas para afrontar este proceso.

1. Sobre el proceso de internacionalización universitario

Los procesos de internacionalización de las casas de altos estudios de educación superior, suelen ir más allá de las gestiones realizadas desde las ORIs, en un gran número de universidades, la creación de oficinas específicas, suele darse de forma tardía, como un segundo momento del proceso de internacionalización en el que se formaliza, en el ámbito institucional, una política estratégica de cooperación frente a los vínculos informales y personales que previamente surgen de forma desarticulada, por la trayectoria personal de los miembros de la comunidad académica (Oregioni, 2011).

⁶³ Docentes e investigadores de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV)

En este sentido, la gestión de la cooperación internacional y de la Internacionalización de nuestra institución que se realiza desde las ORIs debe proyectarse en función de los siguientes aspectos:

- 1) Proyecto y Cultura Institucional (particularidades institucionales)
- 2) Contexto Político Nacional (Políticas públicas);
- 3) Contexto Regional e Internacional.

Como primera aproximación resultaría significativo poder desarrollar un mapeo, exhaustivo, de actores y agentes involucrados en el proceso (ver capítulo 1). En el que se identifiquen, potenciales catalizadores y detractores del mismo, para lo cual hay que comprender el complejo entramado y cultura institucional a fin de lograr un adecuado posicionamiento.

Otro tema a abordar son los diversos canales de financiamiento existentes ya que nos dará otra pauta respecto a los actores y agentes que propician un financiamiento en línea con nuestros intereses institucionales. Si nos focalizaremos en buscar recursos para aquellos proyectos que buscamos llevar adelante o trabajaremos sobre las ofertas existentes.

Ahora bien, es necesario definir y explicitar el posicionamiento que tomaremos dentro del proceso de internacionalización, como hemos visto en el capítulo 1 de este libro, existen dos paradigmas en pugna, el primero vinculado a la comercialización de la educación y el segundo a la concepción de ésta como un derecho. En este sentido, en América Latina se generó consenso respecto a la concepción de la educación superior como un bien público social, derecho humano universal y obligación del estado (CRES, 2008; UNESCO, 2009) declaración que no ha sido apropiada por todos los países e instituciones que la suscriben.

Luego de tomar posición (carácter no neutral) se debe buscar una definición de la internacionalización que permita una fácil apropiación de la comunidad académica. La misma podrá ser construida de forma consensuada mediante el trabajo conjunto de los diferentes claustros a fin de garantizar la fidelidad con el proyecto institucional. Esto colaborará en disminuir las resistencias de introducir. Desde la RIESAL hemos observado que muchas veces existen preconceptos (mitos) sobre el proceso así como incapacidad de encontrar empatía con el término internacionalización en sí.

La modalidad tradicional de la cooperación internacional, en la que se entendía a la misma como un modo de obtener financiamiento, ha sido desplazada por aquella que identifica a la cooperación como un medio para el desarrollo institucional (Oregioni, 2011) siendo en esta

línea la gestión un factor clave para el éxito (Gacel Avila, 2002). Por dicha razón, las ORIs deben propiciar el proceso de internacionalización mediante una gestión transversal en la que estas cumplan un rol de facilitadoras de las acciones y programas basados en la complementariedad y la generación de lazos solidarios tanto hacia dentro, con la comunidad académica, como hacia fuera con los socios identificados como estratégicos.

En este sentido, tras desarrollar una estrategia de posicionamiento de nuestra institución y tener en claro nuestra concepción de la internacionalización, podemos proceder a realizar el diagnóstico o estado de situación, para entender dónde nos encontramos situados a fin de avanzar con el desarrollo de nuestra planificación estratégica. En este punto, no solo resultarán centrales las trayectorias personales sino también las percepciones existentes sobre la internacionalización universitaria.

Para llevar adelante nuestro plan de internacionalización es necesario identificar los objetivos sin perder de vista el *por qué, para qué, para quienes, con qué fin, cómo y con qué recursos* contaremos para desarrollarlo. Las particularidades institucionales, las políticas públicas nacionales y el contexto en el que nos encontremos propiciarán una estrategia por sobre otras.

Por otro lado, la priorización de áreas geográficas, temáticas así como de las funciones surgirán de esta etapa y nos permitirá identificar las actividades e instrumentos adecuados para lograr el mejor desarrollo de la misma

Por último, mencionar el papel de las autoridades, ya que normalmente todo el proceso previamente descrito debe ser avalado y ser comprendido por estas a fin de jerarquizar el proceso. Aquí resulta más sencillo divisar discursivamente el interés en el desarrollo de la internacionalización pero un financiamiento específico.

2. Definiendo el rol de las oficinas de relaciones internacionales (ORI)

Las ORIs, no cuentan con un modelo único o *receta mágica* para su conformación sino que existe una enorme diversidad de denominaciones, estructuras y potenciales formas de jerarquización así como modelos de gestión y funciones a cumplir. Merece la pena destacar como punto común, la búsqueda de la consecución de la misión institucional a escala regional y/o global de la universidad a la que pertenece.

Se puede afirmar que desde este espacio institucional, se debe ejercer un rol dual basado en la internacionalización hacia dentro y hacia fuera. Es decir, desarrollar un posicionamiento

internacional sin perder de vista la necesidad de fortalecimiento institucional hacia el interior junto con el acompañamiento en la gestión de docentes, estudiantes y autoridades.

Comprender las necesidades específicas de los diferentes departamentos, carreras o proyectos será crucial junto al expertis e interés de los involucrados de implementar las acciones correspondientes que lleven a la internacionalización ya que, de modo contrario, la ORI será la única que hará fuerza para avanzar en dichas actividades sin lograr una apropiación y con bajo impacto institucional.

Si bien las ORIs funcionan como ordenadoras del proceso de internacionalización, las vinculación de carácter internacional la trascienden ampliamente debido a la existencia de una pluralidad de contactos de carácter informal y personal de quienes conforman la comunidad académica (Oregioni, 2011). En relación a los modelos de gestión, podemos encontrar el de desarrollo espontaneo y el de desarrollo integrado (Sebastián, 2003; FORIs, 2014).

Cuadro N° 1: Modelos de Gestión de la Internacionalización Universitaria

Enfoque de la Cooperación	Espontaneo	Integrado
Consideración de la cooperación	Elemento externo	Elemento intrínseco y estrategico
Origen de la cooperación	Individual/Espontanea cooperación de oferta	Individual/institucional Plan de cooperación
Gestión de la cooperación	Pasiva/tramitadora	Activa/dinamizadora
Financiación	Externa	Mixta
Productos de la cooperación	Mayoritariamente efímeros	Estables/sustentables
Impactos institucionales	Escasos	Fortalecimiento y desarrollo institucional Internacionalización

Adaptado: Foris

En el **modelo espontaneo**, la *gestión es fundamentalmente pasiva y tramitadora, limitándose a la realización de trámites al interior de la universidad respecto a las ofertas y convocatorias de fuentes y organizaciones externas. En el mejor de los casos, puede haber una*

*actividad de búsqueda de oportunidades, buena organización de la difusión de la información y cierto apoyo a la comunidad académica para la presentación de solicitudes, procurando que se produzcan en tiempo y con una buena calidad técnica*⁶⁴.

Mientras que, el **modelo integrado** implica la gestión activa y *la organización de esta en función de las políticas y los objetivos del plan estratégico para la internacionalización, dando lugar a las prácticas de “internacionalización integrada”, debido a su incorporación y extensión a nivel institucional. Para llegar a ser plenamente una institución internacionalizada, es importante la adopción de una estrategia exhaustiva que encubra todas las actividades, estructuras y políticas del ámbito o posibles ámbitos internacionales*⁶⁵

Por otro lado, la gestión se puede desarrollar de forma **centralizada**, mediante una única unidad que genere la estrategia internacional como marco institucional con representación única y un formado equipo de especialistas; o bien, ser **descentralizada** siguiendo los diversos criterios que tengan las unidades académicas, facultades o departamentos, este último modelo resultara más engorroso, costoso y débil en relación a los resultados de gestión.

Como puede identificarse por lo expresado previamente, según el modelo que adopten, las ORIs tendrán un mayor o menor número de funciones a su cargo, siguiendo a Canal (2006), a continuación enumeraremos algunas de ellas

- 1) Gestión de convenios y programas de cooperación interinstitucional;
- 2) Identificación y selección de socios internacionales;
- 3) Movilidad estudiantil, docente y de personal administrativo (*staff*);
- 4) Participación en Redes de carácter regional e internacional;
- 5) Oferta educativa internacional;
- 6) Doble-titulaciones y Titulaciones conjuntas;
- 7) Investigaciones conjuntas con grupos extranjeros;
- 8) Oferta de programas de enseñanza de idiomas;
- 9) Internacionalización del currículum;
- 10) Posicionamiento institucional y/o marketing Internacional (Misiones y Participación en Ferias, etc.);
- 11) Cooperación al desarrollo;

⁶⁴ <http://www.universitariosmercosur.org/sitio/Doc.%20Gestion%20ORIS,%20FORIS.pdf>

⁶⁵ <http://www.universitariosmercosur.org/sitio/Doc.%20Gestion%20ORIS,%20FORIS.pdf>

- 12) Cooperación con I+D;
- 13) Gestión de Recursos;
- 14) otras.

3. Puesta en marcha de las herramientas para el desarrollo del proceso de internacionalización

3.1 Implementación de herramientas tradicionales de la Internacionalización de la Educación Superior (IES) en el contexto actual

Como las principales herramientas de carácter tradicional de la IES podemos identificar por un lado, a la movilidad académica -entrante y saliente- y por otro a la vinculación interinstitucional realizada, a través de la rúbrica de convenios de colaboración. Es de destacar que ambas son de suma relevancia para la vinculación internacional, por lo que las mismas se han ido actualizando y *aggiornado* en función de la presente aceleración –en tiempo- y ampliación –temática- del proceso.

De modo secundario, encontramos la participación de las instituciones en asociaciones de universidades como ser el Grupo Montevideo (AUGM) o la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), como espacio de posicionamiento e intercambio.

- Convenios de Colaboración

Los convenios de colaboración son una herramienta central para el comienzo de la vinculación entre las instituciones ya que los mismos, otorgan un paraguas legal para el desarrollo de todo el proceso de internacionalización. Es decir, las estrategias innovadoras se valen de este y van profundizando su contenido.

- Movilidad Académica

Esta estrategia resulta sumamente versátil dada la facilidad con la que puede adaptarse a la institución y al contexto histórico que corresponda. Si bien en la década del `90, se identificó ésta estrategia con la fuga de cerebros mediante el reclutamiento de estudiantes y docentes destacados de la región. Actualmente, a fin de revertir dicha externalidad negativa se busca implementar restricciones dentro de las convocatorias para permanecer en el exterior o incentivos

para el regreso, varios países de la región como por ej. Argentina y Ecuador, cuentan con fondos específicos para el financiamiento del retorno de científicos

Esta herramienta se encuentra destinada a todos los claustros de la institución, en este sentido, la gestión de la movilidad docente es la que genera menores complicaciones por contar estos con vínculos internacionales y herramientas para poder desarrollarlas, la problemática que puede surgir se vincula con la priorización geográfica de la ORI (si el foco y financiamiento se encuentra en América Latina pueden existir mayores intenciones o proyectos para Europa u otra región).

La movilidad estudiantil, representa grandes responsabilidades para la institución que debe hacerse cargo de la gestión de la misma antes, durante y después de su realización no solo en lo que respecta a la logística y gestión sino también en lo emocional. La estrategia de la ORI puede vincularse con cooperaciones bilaterales mediante convenios o la participación de programas más amplios de movilidad regional como el Programa MARCA⁶⁶ del MERCOSUR, ESCALA⁶⁷ de AUGM, PAME⁶⁸ de UDUAL, u otras estrategias de carácter binacional como el programa de Jóvenes de Intercambio México Argentina (JIMA)⁶⁹, entre otros.

La movilidad de gestores (*staff*) cuenta con un menor desarrollo pero la tendencia viene en aumento por la intención de promover la colaboración con el intercambio de buenas prácticas de gestión.

Algunas instituciones se encuentran trabajando en el ajuste de la variable “duración - periodo” de las movilidades por el hecho de implicar, normalmente, una estadía de un cuatrimestre, semestre o año y resultar una práctica restrictiva. Principalmente para los estudiantes que no pueden dejar sus obligaciones en el país de origen: trabajo, familia, o símil. En este sentido, se buscan desarrollar movilidades cortas de entre una semana, quince días o un mes que si bien, no siempre, son “movilidad académicas” que otorguen créditos o reconocimientos formales generan una enorme riqueza de desarrollo personal para quien la realiza desde lo intercultural, lo experiencial y lo académico así como entre las instituciones involucradas.

⁶⁶ <http://programamarca.siu.edu.ar/>

⁶⁷ <http://www.grupomontevideo.org/escala/index.php/pt/>

⁶⁸ <http://www.udual.org/pame.html>

⁶⁹ <http://www.anuies.mx/programas-y-proyectos/cooperacion-academica-nacional-e-internacional/cooperacion-academica-internacional/programa-jovenes-de-intercambio-mexico-argentina-jima>

Sin embargo, esto último implica altos niveles de coordinación y trabajo entre las instituciones socias como así también hacia el interior de las mismas a fin de garantizar los correspondientes reconocimientos o acreditaciones así como garantizar el correcto desempeño de la movilidad y trabajo durante la misma.

3.2 Avance en la implementación de herramientas Innovadoras de la IES

En el último tiempo la IES tuvo fuertes impulsos, mediante la implementación de políticas específicas para el desarrollo de la misma en los diferentes países de América Latina y el Mundo, que permitieron la ampliación del abanico de oportunidades y herramientas al mismo tiempo que desafíos para las instituciones y sus ORIs.

En mayor medida, la IES comenzó a entenderse como transversal, enfatizando el valor de la *internacionalización en casa o del campus*, mediante la puesta en valor de los elementos interculturales existentes en nuestra institución que han estado invisibilizados previamente.

Para caracterizar actividades vinculadas con esta herramienta podemos destacar el trabajo áulico de los docentes en casuísticas propias de la región latinoamericana (internacionalización endógena), la participación activa de los estudiantes de intercambio y migrantes que realizan carreras completas en nuestra institución, la invitación a referentes internacionales para dar clases magistrales, el dictado de materias en otro idioma (de preferencia portugués o inglés), la realización de seminarios y congresos internacionales con involucramiento amplio de la comunidad académica, entre otras.

Por otra parte, la estrategia de trabajo en *Redes Académicas* (docentes investigadores, gestores y autoridades), analizada previamente en este seminario, colabora en el desarrollo de esta estrategia como instrumento de internacionalización hacia la región y soporte del mismo mediante la construcción de conocimiento.

La búsqueda de la *internacionalización del currículo* mediante su flexibilización o la implementación de créditos, así como la generación de *dobles y/o múltiples titulaciones* y el uso de las *Tics* colaboran con en el avance de la democratización de la internacionalización permitiendo el acceso del 100% del campus universitario a las acciones de carácter internacional.

Ahora bien, aquí debe realizarse un análisis realista, consciente y efectivo de los alcances planteados y las posibilidades de afrontarlo, en cada caso, dad que estas herramientas implican una efectiva transversalidad e involucramiento de un mayor número de actores -activos

y pasivos-. El rol de las diversas facultades o departamentos y la secretaria académica es destacable ya que sin esta estrategia sería caduca.

3.3 Aplicación de las herramientas: el proceso de Internacionalización de la Universidad Nacional de Avellaneda

La UNDAV es una universidad del Siglo XXI que entiende a la excelencia académica en directa relación e indisoluble de la inclusión social y la innovación educativa. Creada en 2010, la institución nace con la decisión *top-down* de conformar un Área de Cooperación Internacional para el desarrollo del proceso de internacionalización, reflejado en el Proyecto Institucional Universitario.

Dicha decisión se vio favorecida por el contexto nacional, regional e internacional, donde resultaba difícil pensar una institución de educación superior fuera de una estrategia regional y de rango mundial. La implementación de políticas públicas en Argentina directamente vinculadas al desarrollo o fortalecimiento de la internacionalización universitaria abogaron a potenciar el afianzamiento del Área.

La universidad se encuentra enclavada geográficamente en el Municipio de Avellaneda, primer cordón del conurbano bonaerense (zona metropolitana) de la Provincia de Buenos Aires a 7 km de la Ciudad Autónoma. La vinculación directa del proyecto institucional con las necesidades locales y nacionales junto con el armado de una propuesta educativa innovadora, dieron como resultado la explosión de la matrícula, ascendiendo el número de estudiantes en 2017 a 14.500.

A los fines de caracterizar las particularidades institucionales determinantes del proceso de internacionalización merece la pena destacar que alrededor del 95% de los estudiantes de la UNDAV estudian y trabajan; un 80% son primera generación de estudiantes en su familia; un 6% de la matrícula se conforma por estudiantes migrantes que vienen a realizar sus carreras completas a Argentina.

Por su parte, los docentes son en su gran mayoría de dedicación semi o simple, un alto porcentaje de ellos cuenta con estancias realizadas en el exterior de grado o posgrado y cuatro han sido repatriados con el programa R@ices del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación. La solidaridad e interés en autoridades, docentes y no docentes de

socializar sus vinculaciones internacionales de carácter personal en pos de realizar trabajos institucionales, es significativa.

Desde sus inicios se comprendió a la ORI como facilitadora del proceso de la internacionalización, se buscó conformar un equipo que trabajara en forma centralizada y transversal mediante la implementación de un modelo integrado de gestión. Para esto fue, y es, imprescindible la articulación con las diferentes secretarías, departamentos, carreras y claustros.

La UNDAV tiene un firme posicionamiento respecto a la concepción de la educación superior como un bien público social y derecho humano universal buscando implementar una internacionalización de carácter no hegemónica, mediante el desarrollo de lazos de cooperación complementarios con lógica solidaria en la que todos los actores participantes se vean favorecidos (*win win*).

La institución cuenta con una impronta latinoamericanista buscando formar estudiantes comprometidos con la realidad e identidad regional. En este sentido no fue complejo lograr consenso en la comunidad universitaria en relación a la priorización geográfica de la cooperación internacional con América Latina sin dejar de lado el trabajo con instituciones y referentes de Europa, Estados Unidos y África, entre otros.

Para generar el plan de trabajo de internacionalización, desde la ORI, se desarrollaron reuniones con los diferentes departamentos y secretarías a los efectos de contemplar estrategias, vinculaciones e intereses. Por otro lado, la generación de indicadores y trabajo en diferentes variables con el Área de Evaluación Institucional para el proceso de autoevaluación, fue de gran ayuda.

El rol del Rector potencia el proceso de internacionalización por ser el principal embajador⁷⁰ de nuestra universidad, trabajar de forma activa en sus gestiones, tener en cuenta y promover el trabajo transversal entre los diferentes actores involucrados.

En los últimos años, se desempeñó como presidente del Consejo Interuniversitario Nacional (2015-2016), presidente de la Comisión de Asuntos Internacionales del mismo Organismo (2016-2017). Actualmente fue nombrado vicepresidente de Organizaciones y Redes de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) por un periodo de tres años.

⁷⁰ En la UNDAV consideramos como embajadores institucionales tanto a las autoridades como a docentes, no docentes y estudiantes que nos representen en el exterior.

En relación a las herramientas de internacionalización que se implementan en la UNDAV, podemos indicar que son tanto de carácter tradicional como innovadoras. Sin embargo, la comunidad universitaria asocia, en mayor medida, al proceso de internacionalización las herramientas tradicionales debilitando acciones que cuentan con un mayor nivel de impacto institucional –nivel de llegada- y que permiten un mayor democratización de la internacionalización.

La movilidad académica, nunca fue considerada prioritaria en nuestra institución dado que solo una minoría puede acceder a la misma, normalmente no el número de estudiantes movilizados no es mayor al 5%. De todas formas, desde la ORI, se presentaron diferentes programas y proyectos a fin de obtener financiamiento para acciones de este tipo con América Latina.

Hemos desarrollado el Programa Latinoamericano de Movilidad Estudiantil, para realizar estadías cortas, para estudiantes que trabajan o que simplemente no pueden irse cuatro meses al exterior. Algunas de las experiencias fueron en el área de diseño con la Universidad d Extremo Sul Catarinense (UNESC) en Brasil; Se desarrolló el subprograma de intercambio para la formación de estudiantes universitarios en ciudadanía latinoamericana Argentina-Bolivia; con la New School de Nueva York se hizo un intercambio para que estudiantes de ciencias ambientales participaran de clases y salidas a campo junto a estudiantes de la institución anfitriona.

En todos estos casos el armado de las movilidades implicó una fuerte trabajo mancomunado entre la secretaría académica, los correspondientes departamentos así como los directores de carrera, el consejo departamental, los docentes y los mismos estudiantes, tanto de la UNDAV como se la institución contraparte.

Otras prácticas que se implementan para las movilidades cortas están directamente relacionadas con los contenidos de materias específicas o prácticas de las mismas, en estos casos los estudiantes suelen participar de congresos, seminarios o realizar prácticas, como fue el caso de los Juegos Olímpicos de Río 2016, acompañados por docentes.

En lo que respecta a las movilidades tradicionales, participamos del Programa Jóvenes de Intercambio Argentina –México (JIMA) y del Programa Académico de Movilidad Estudiantil (PAME).

La movilidad docente, fue promovida por el Programa Latinoamericano de Movilidad con el objetivo de institucionalizar las vinculaciones personales y posicionar a la institución regionalmente. Se buscó desarrollar un programa que financiara estadías cortas, participación en congreso, entre otras, se aprobaron 14 proyectos a 9 países, viajaron 15 docentes. Efectivamente, la UNDAV aumentó la presencia en la región en temáticas estratégicas. Los países en los que se realizaron acciones específicas fueron los siguientes: Brasil, Cuba, Chile, Colombia, Uruguay, México, Puerto Rico, Paraguay, Nicaragua.

Por otro lado, se participa de las convocatorias anuales de movilidades a Paris y Madrid del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional de la Secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

En lo que respecta a la firma de convenios de colaboración, se pensó una estrategia para implementar la firma con instituciones con las que se contara con cooperación de hecho. El objetivo fue que los convenios reflejaran fielmente el trabajo en curso así como evitar que se convirtieran rápidamente en letra muerta. Sin embargo, hoy en día un 20% de los acuerdos se encuentran inactivos y se está trabajando para su reactivación. Se logró que la gran mayoría de estos convenios sean con instituciones latinoamericanas.

La UNDAV, desde su creación, forma parte de diferentes asociaciones de universidades tales como la UDUAL y la Organización Universitaria Interamericana (OUI), esto colaboró para posicionar a la institución en el entramado latinoamericano; participar de los diferentes encuentros regionales y vincularse con las universidades miembros.

Lo más relevante en relación a las asociaciones fue la posibilidad de formar parte del Plan Piloto de ENLACES entre 9 universidades de América Latina y el Caribe, para el reconocimiento de títulos que deberá ir ampliándose progresivamente a toda la región según lo establecido en la CRES2008.

Por su parte, en línea con lo que plantean a Oregioni y Piñero (2014) concebimos a las redes académicas de producción y difusión de conocimiento como un instrumento clave para la vinculación de los distintos aspectos de la internacionalización universitaria en función de un proyecto específico, permitiendo ampliar los vínculos internacionales desde una perspectiva no hegemónica, endógena e integral.

En ese sentido, para la conformación y consolidación del Área de Cooperación Internacional de la UNDAV, el trabajo en redes fue central y permitió afianzar los vínculos tanto con las instituciones del exterior como con referentes de la gran mayoría de las universidades argentinas –públicas y privadas-. La sinergia mayor se dio con los colegas de la Comisión de Asuntos internacionales de la Red de Universidades del Conurbano Bonaerense (RUNCOB) con quienes trabajamos desde una lógica colaborativa y solidaria en materia de gestión de la internacionalización.

Lo antedicho se vio potenciado por la incorporación de la UNDAV a la Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL) en el marco de la convocatoria de la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior (CRC-ES) del Sector Educativo del MERCOSUR, a conformar redes de investigación para la producción de conocimientos sobre temas claves para la educación superior en el MERCOSUR (Oregioni, 2015)

Desde el 2011 la UNDAV cuenta con activa participación en las convocatorias del PPUA para la conformación y fortalecimiento de redes. Merece la pena destacar que muchos de estos proyectos lograron trascender la convocatoria, en sí, y los equipos conformados continúan trabajando en forma conjunta, profundizando las líneas de colaboración así como la dinámica de la misma. A continuación se detallan desde la convocatoria más reciente los nombres de los proyectos aprobados como Redes Interinstitucionales.

Redes Interinstitucionales IX - SPU Red Universitaria para el fortalecimiento y la cooperación de la internacionalización del currículo basada en la movilidad de estudiantes y docentes/investigadores del área prioritaria socio educativa entre Universidades de Argentina y México – PROYECTO ARMEX”; “El proceso de Integración de los Sistemas de Salud Pública en la Región, aportes desde la universidad. La salud como derecho humano a la salud, una aproximación desde la cooperación sur sur/desde la región”; “Fortalecimiento de la Red Universitaria Latinoamericana para la Formación e Investigación en gestión Cultural y Políticas Culturales”; “Red de Universidades para el fortalecimiento de la capacidades de gestión de las políticas culturales de gobiernos locales en América Latina”; “Construcción de alianzas para la investigación de ciencia y transferencia sobre prácticas y estrategias educativas para la inclusión social de jóvenes Acercamiento intercultural entre Argentina y Azerbaijan”; “Reflexiones y propuestas para una agenda urbana en grandes ciudades de América Latina Centro

Interinstitucional de Logística y Transporte”; “Base de Transferencia Multimodal en el Área Metropolitana Buenos Aires Sur Oeste” y “Red Para el Fortalecimiento del Arte y las Nuevas Tecnologías”

Redes Interinstitucionales VIII - SPU: “Red Argentino-Brasileña Para el Estudio de la Implementación en Argentina de la Maestría en planeamiento de Sistemas Energéticos de la Universidad Estadual de Campinas – Brasil”; “Red Latinoamericana de Estudios y Formación en Políticas Socio-Laborales y de Bienestar”; “Red Universitaria Latinoamericana Para el Fortalecimiento de la Formación e Investigación en Gestión cultural y Políticas Culturales”; “Red Para el Análisis de los Procesos de Democratización y Emancipación en América latina”; “La Curricularización de la Extensión, Diálogos Argentina-Cuba-Bolivia” y “Producción y Gestión de Medios Públicos/Universitarios (radiales y audiovisuales)”.

Redes Interinstitucionales VII - SPU: "Red Académica Interinstitucional para el Desarrollo Turístico Sustentable (REDITURSU)"; “Fortalecimiento de las capacidades para la cooperación Sur-Sur en universidades del conurbano bonaerense”; “Red para el fortalecimiento del estudio sobre los procesos de democratización política y social en América Latina II”; “Fortalecimiento de la red de universidades iberoamericanas para el desarrollo del campo audiovisual en el área de UNASUR”; “Red Interuniversitaria por la Inclusión Educativa de Jóvenes: Análisis comparado de políticas en Latinoamérica”; "Red Temática sobre Cambio climático y Resiliencia Urbana. Vulnerabilidad, adaptabilidad y escenarios en ciudades de Latinoamérica"; “El Arte como Herramienta de Inclusión Social: Experiencias compartidas entre instituciones de Educación Superior” y “Red Interuniversitaria por la Inclusión Educativa de Jóvenes: formatos institucionales y prácticas de enseñanza”.

Redes Interinstitucionales VI - SPU: “Consolidación y Fortalecimiento en la Vinculación Internacional de la Red Interuniversitaria de Estudios Ambientales del Conurbano Sur”; “La internacionalización de la Educación Superior en América Latina: Red de estudio para la construcción de indicadores de internacionalización desde la experiencia latinoamericana al contexto de las universidades de la RUNCOB”; “Programa de internacionalización del sistema universitario de formación en turismo - Grado y Posgrado (Red PISUFET)”; “Construcción de capacidades para la cooperación Sur-Sur en Universidades del Conurbano Bonaerense”; “Red para el fortalecimiento del estudio sobre los procesos de democratización política y social en América Latina”; “Red de Universidades iberoamericanas para el desarrollo del campo

audiovisual en el área de UNASUR”; “Red Interuniversitaria por la inclusión educativa” y “Red Universitaria para el fortalecimiento y el desarrollo de investigaciones en políticas públicas y derechos humanos”.

Redes Interinstitucionales V – SPU: “Vinculación Internacional de la Red Universitaria de Estudios Ambientales del Conurbano Sur”; La internacionalización de la ES en América Latina: Red de estudio para la construcción de indicadores de internacionalización desde la experiencia latinoamericana al contexto de las universidades de la RUNCOB”.

Continuando con las herramientas de internacionalización, destacamos la importancia para nuestra institución de la internacionalización en casa, entendida como alternativa a la internacionalización en el extranjero, se basa en la introducción de aspectos internacionales con el objetivo de hacer que los estudiantes sean competentes interculturalmente e internacionalmente sin dejar su propia ciudad. (Knight, 2005) (Domench; Marrone; Wernicke, 2014).

En este sentido, podemos destacar la realización de conversatorios del ciclo de complementación de historia transversales a todas las materias, la realización del congreso de gestión cultural, celebración anual del día del periodista, jornada anual de enfermería, encuentro de diseño, congreso de pensamiento descolonial, entre otros todos, llevados adelante con referentes internacionales invitados. Por otro lado, se busca poner en valor la riqueza multicultural existente en la institución por la presencia de estudiantes de intercambio así como docentes y estudiantes migrantes.

Por último, entendemos que la internacionalización del currículo (IdC), al igual que la estrategia anterior, permite abordar y promover la educación internacional al interior de nuestra universidad avanzando hacia la democratización de la internacionalización, mediante la apropiación e involucramiento de todos los actores de la comunidad universitaria. Desarrollando estos avances, no como acciones aisladas (ej. 1 congreso internacional) sino de manera transversal e integral buscando incluir una perspectiva internacional en las funciones principales de la instituciones de educación superior.

En la UNDAV se implementaron los créditos académicos, permitiendo que los estudiantes tengan un trayecto curricular acorde a sus intereses pero supervisado por una comisión curricular, encargada de garantizar la integridad de su formación.

En lo que respecta a la internacionalización, se ve ampliamente favorecida por el reconocimiento de diversos trayectos formales y no formales así como por el trabajo de la

secretaría de extensión, secretaría de investigación y secretaría académicas apoyadas en numerosos docentes que abordan proyectos en relación a la identidad y problemáticas regionales así como la generación de conocimiento en esta misma línea.

Reflexiones Finales:

Resulta central la definición y explicitación del tipo de internacionalización que desde nuestra casa de estudios se busca implementar, visualizar que dicho proceso no es neutral así como tampoco es estático, y en este sentido diseñar un modelo de gestión desde la oficina de relaciones internacionales ya sea espontáneo, integrado centralizado o descentralizado, pero siempre en función del proyecto institucional.

En función de lo antedicho y de la planificación estratégica basada en el componente institucional y contextual a nivel nacional, regional e internacional se podrán definir las herramientas y la modalidad en que las mismas se lleven adelante teniendo en claro cuestiones centrales como el *por qué, para qué, para quién, con qué fin y cómo*. Esto nos permitirá mantener el eje de la internacionalización.

Los tiempos que corren son propicios para fortalecer y profundizar el desarrollo de los procesos de internacionalización de carácter no hegemónicos en línea con el paradigma de cooperación solidaria y endógena. En este sentido, las ORIs son actores fundamentales para propiciar lineamientos estratégicos temáticos y geográficos así como herramientas que potencien lo antedicho al mismo tiempo que generar empatía en la comunidad académica.

Ahora bien, sería interesante indagar a partir de estudios de caso: ¿Qué priorizarían a la hora de realizar la planificación estratégica de internacionalización? ¿Qué rol tiene la ORI en la institución en la que estudian o trabajan? ¿Qué herramientas consideran que tiene mayor potencial para profundizar los vínculos entre las instituciones existentes de la región? ¿Se complementan las herramientas tradicionales e innovadoras?

Bibliografía

Beneitone, P. (2014) *De la Cooperación Internacional Universitaria a la Internacionalización de la Educación Superior. ¿Cambio de paradigma o maquillaje conceptual?* En Desde el Sur: Miradas Sobre la Internacionalización. Buenos Aires. Ed. Edunla

- Domench, P, Marrone, L, Wernicke, F (2014) *Internacionalización de la Educación Superior. Oportunidades y desafíos de una universidad del Siglo XXI: El caso de la Universidad Nacional de Avellaneda*. En Desde el Sur: Miradas Sobre la Internacionalización. Buenos Aires. Ed. Edunla
- Domench, P, Marrone, L, Wernicke, F (2014) *Los Desafíos de la Internacionalización de la Educación Superior en una Universidad del Siglo XXI*. Estados Unidos. Tucson, AZ. 2014. FLACSO-ISA Conference, "Global and Regional Powers in a Changing World". The International Studies Association. Disponible en línea: <http://web.isanet.org/Web/Conferences/FLACSO->
- Korsunsky, L (2013) *Desafíos y Nuevos Alcances del Proceso de Internacionalización de la Educación Superior*. La Experiencia de las Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense. En Ahora es Cuando – Internacionalización e Integración Regional Universitaria en América Latina, Buenos Aires, Ed. UNGS
- Oregioni, M, y López, M. (2011) *La Gestión de la Cooperación Internacional en la Universidad Argentina*. Cuadernos del CENDES. Año 28. N°76. Enero-Abril.
- Oregioni, M. (2013) *Aspectos Político-Institucionales de la Internacionalización de la Universidad Nacional de La Plata*. Revista Argentina de Educación Superior. 5(6), 97-118.
- Sebastian, J (2003) *Estrategias de Cooperación Universitaria para la Formación de Investigadores en Iberoamérica*. OEA. Madrid
- Siufi, G. (2009) *Cooperación internacional e internacionalización de la Educación Superior*. Revista Educación y Sociedad, Nueva Época, 1, año 14, pp 120-145. UNESCO (IESALC), Gobierno de España, Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Proyecto de Fortalecimiento de las Oficinas de Relaciones Internacionales como Estrategia de Mejoramiento de la Gestión Institucional e Integración de las Instituciones de Educación Superior del MERCOSUR (FORIs) Documento Final 2012. Disponible online en: <http://www.universitariosmercosur.org/sitio/Doc.%20Gestion%20ORIS,%20FORIS.pdf>

SECCIÓN III:
LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN
UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS

CAPÍTULO VII: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: EL CASO DEL FONCYT EN ARGENTINA

Nerina Sarthou⁷¹ y María Paz López⁷²

Introducción

Si bien la dimensión internacional es una característica propia de la actividad científica, en los últimos veinte años se advierte una mayor intensidad y alcance del fenómeno, asociado a los procesos de globalización, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la ampliación del espectro de instrumentos destinados a su promoción (Kleiche-Dray y Villavicencio, 2014). Así, los motores del proceso de internacionalización de la investigación se relacionan no sólo con el desarrollo propio de las disciplinas y los cambios en la escala de la producción de conocimientos sino también con la expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y las políticas públicas para la ciencia en el ámbito nacional.

Este capítulo busca explorar este último motor, es decir, el rol del Estado como promotor de la internacionalización de la investigación. En este marco, se comprende que el entorno político resulta un aspecto fundamental para la internacionalización de la investigación puesto que provee objetivos, políticas y condiciones que favorecen o dificultan los correspondientes procesos. A través del diseño de ciertos instrumentos el Estado induce, fomenta y orienta la internacionalización en el ámbito de la ciencia y la tecnología. El nivel de inversión en investigación y desarrollo que realiza un país, el rol que le atribuyen las naciones al conocimiento como motor de desarrollo y las condiciones económicas, ideológicas y de estabilidad de los países, resultan factores fundamentales para comprender las dimensiones internacionales de la actividad científico-tecnológica (Albornoz et al., 2002).

A partir de seleccionar como caso de estudio al Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT) en Argentina, se examinan los instrumentos que el mismo implementa para promover la dimensión internacional en la actividad científica. Para ello, en primer lugar, se

⁷¹ Doctora en Ciencia Política por la Universidad Nacional de San Martín (Argentina). Investigadora Asistente de CONICET, Argentina. Miembro del CEIPIL y profesora de la UNCPBA.

⁷² Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de la Plata (Argentina). Becaria posdoctoral de CONICET. Miembro del CEIPIL y profesora de la UNCPBA.

introduce la discusión sobre los tipos de organismos públicos y modos de financiamiento estatal que se han creado para el fomento de ciertos aspectos de la producción de conocimientos. En segundo lugar, se describen las características centrales del FONCYT. En tercer lugar, se examinan dos instrumentos que dentro del FONCYT, fomentan la internacionalización de la investigación, haciendo hincapié en actores, modalidades y dinámicas observadas. Por último, se presentan las conclusiones del capítulo.

La política pública y el financiamiento de la investigación científica

En tanto política pública, la política científico-tecnológica es entendida como el conjunto de “medidas colectivas tomadas por un gobierno, con el propósito de, por un lado, impulsar el desarrollo de la investigación científica [y tecnológica], y por el otro, emplear los resultados de estas investigaciones para alcanzar amplios objetivos políticos” (Salomon citado en Elzinga y Jamison 1996, 573). Fue con la finalización de la Segunda Guerra Mundial que comenzaron a diseñarse políticas públicas en el área de la ciencia y la tecnología, es decir que, el Estado cobró un rol protagónico en la orientación de la producción de conocimientos.

Las primeras medidas que adoptaron los gobiernos fueron disponer de una partida del presupuesto y crear instituciones para administrarlo. La cuestión central que se debatió en aquel momento fue quiénes se ocuparían de la dirección y gestión de dichos organismos científicos y cómo se podía garantizar el desarrollo de la ciencia preservando la autonomía y creatividad de los científicos pero, a su vez, orientando la investigación de acuerdo a fines políticos.

Frente a aquella cuestión central, se ensayaron diversas respuestas que dieron lugar a la creación de distintos organismos para promover el desarrollo de la ciencia. Un recorrido por la historia de las instituciones científicas ha conducido a identificar tres períodos, cada uno caracterizado por tipo predominante de organismo para dirigir la ciencia (Long, 1971): el primer período se extiende entre 1600 y 1850 y se caracteriza por el establecimiento de academias reales o gubernamentales en las cuales la influencia de la política, a menudo manifiesta en los documentos fundacionales, era informal y limitada; a partir de 1850 y hasta 1925, la tendencia que se observa es la creación de instituciones especializadas, principalmente en medicina, agricultura y ciencia física; en un tercer período, a partir de 1925, la característica general de las instituciones científicas es una mayor diversidad funcional a la par de una ampliación de las capacidades para ejecutar o supervisar el desarrollo de la investigación científica. No obstante, el

cambio más significativo que Long advierte es la politización de los cuerpos decisores en materia de política científica: la selección de integrantes en base a las competencias profesionales dejó de ser la única consideración al momento de conformar los cuerpos políticos. Los antiguos organismos continuaron confiando en los comités de especialistas, los nuevos cuerpos integraron a miembros rotativos designados por las autoridades políticas.

No sólo la configuración del organismo público y su composición estuvo en el centro de la discusión para responder al dilema sobre cómo garantizar el desarrollo de la ciencia resguardando la autonomía y creatividad de los científicos y al mismo tiempo dirigir la producción de conocimientos según fines políticos, sino que el modo en que se otorgaba el financiamiento fue igualmente tema de discusión -y de estudio-.

Braun (2003) revisó la historia del financiamiento público de la ciencia y afirmó que la misma se divide en dos períodos: un período previo a 1980 y uno posterior. Antes de 1980 identifica dos modelos: de “delegación ciega” (*block grants*), basada en la confianza en los científicos y de “delegación por incentivos”, formulada con el propósito de enviar señales a los investigadores para que orienten sus investigaciones en ciertas áreas del conocimiento.

La “delegación ciega” es la forma a través de la cual se ha financiado la investigación desde aproximadamente 1830. Confiar en la ciencia significaba financiar instituciones de investigación (incluidas las universidades) con fondos institucionales y otorgar financiamiento a investigadores a través de organismos de financiación para la iniciación de proyectos de investigación. El formulador de la política le otorgaba así el derecho a decidir, actuar y controlar al propio sistema científico. Las decisiones respecto al contenido de la política científica eran adoptadas por asesores científicos, científicos pertenecientes a los organismos de financiamiento y por las propias instituciones de investigación y sus investigadores. Los criterios externos a la comunidad de especialistas no jugaban ningún papel importante, las instituciones y los investigadores eran los que formulaban e implementaban la política científica. Los formuladores de la política no tenían ni el conocimiento ni los medios para incidir en los resultados de dicha política; tampoco tenían la intención de hacerlo. En general, el gobierno le confió a la comunidad científica el establecimiento de la revisión por pares como mecanismo de control. La calidad científica fue aceptada como el requisito suficiente para distribuir los fondos públicos para la ciencia.

A partir de 1960, surge una nueva forma de delegación que se superpone a la “delegación ciega”, la “delegación por incentivos” (Braun, 2003). Ésta nueva delegación se basó en el otorgamiento de incentivos en la forma de “señales de precios”, es decir, los formuladores de políticas envían “señales” hacia las instituciones y hacia los científicos a través de ofrecer financiamiento en áreas prioritarias del conocimiento definidas de acuerdo a objetivos políticos. En este modelo los políticos fueron quienes decidieron y actuaron ya que ellos establecieron una agenda de temas prioritarios y elaboraron programas específicos de financiamiento. No obstante, el control permaneció en manos de la comunidad científica a través del mecanismo de revisión por pares en el proceso de evaluación para la adjudicación de financiamiento.

A partir de 1980 el autor identifica tres nuevas formas de delegación: “delegación en tiempos de crisis”, “delegación por contrato” y “delegación por red”. En un contexto de crisis fiscal del Estado y austeridad, la política pública de financiamiento de la ciencia se redujo provocando dos efectos: los científicos “corrieron” hacia aquellas áreas “de oro”, es decir, donde había financiamiento. De modo que, cuanto menos financiamiento hubo más se esforzaron los científicos por desarrollar investigación orientada según los criterios establecidos por el gobierno y, fundamentalmente, por el mercado, ya que los fondos públicos disminuyeron considerablemente. Por otro lado, los científicos más destacados pasaron a ser no sólo aquellos que alcanzaban el prestigio científico tradicional sino también aquellos que obtenían becas y subsidios para sus investigaciones. Los tiempos de austeridad, si bien no modificaron la estructura, la dinámica o las normas del sistema científico, obligaron a los científicos a continuar con el desarrollo de sus carreras según los parámetros de calidad científica pero no con las mismas posibilidades que antes.

Paralelamente, Braun (2003) identificó la “delegación por contrato”: ésta busca afectar el comportamiento del científico de manera indirecta, delegando autoridad en las instituciones antes que en los científicos. Se otorgan los derechos sobre la definición, el accionar y el control de la actividad de los investigadores a las instituciones, es una especie de delegación “anidada”. Los científicos de las diversas instituciones se ven instados a investigar dentro de los límites definidos por estas instituciones. Esto los obliga a buscar activamente financiamiento dentro del mercado de fondos y al cambiar las instituciones, cambia también la estructura de la carrera científica.

Por último, el autor identifica a la par la “delegación por red”: a través de ella el Estado promueve la coordinación entre los productores y los usuarios del conocimiento científico. El derecho a decidir la agenda de prioridades de la investigación, de qué hacer y del control es dejado a la red constituida entre productores y usuarios de la ciencia (Braun, 2003).

Hasta aquí, se ha señalado que desde los orígenes de la política pública en ciencia y tecnología el dilema ha sido cómo combinar la necesidad de orientar y dirigir la producción de ciencia y tecnología según los intereses del Estado y cómo preservar a su vez la autonomía de los científicos. Los estudios sobre la configuración que adoptaron las instituciones científicas y sobre el modo de otorgar el financiamiento para la ciencia mostraron que la respuesta a aquel dilema giró en torno a quiénes integraban las instituciones (científicos o funcionarios políticos) y al tipo de condicionalidades que se incorporaban a cada línea de financiamiento (delegación ciega, por incentivos, en tiempos de crisis, por contrato y por red).

Respecto a la promoción de la internacionalización de la investigación, si bien algunos procesos se originan en la iniciativa propia de los actores, los mismos también pueden verse inducidos, fomentados y orientados por políticas que tienen como objetivo la incorporación de la dimensión internacional al interior de los sistemas científico-tecnológicos (López, 2015). Así, la internacionalización de la actividad se presenta como un elemento estratégico e integrado activamente en un plan de acción donde se definen los objetivos, políticas e instrumentos propios así como los criterios de selectividad de los socios más adecuados de cara a garantizar el beneficio mutuo (Sebastián, 2002).

A continuación, se presenta y analiza el caso de una agencia de financiamiento que funciona en Argentina desde 1996, la Agencia Nacional de Promoción de la Ciencia y la Tecnología (ANPCYT). Esta Agencia se ocupa de promover la ciencia y la tecnología por medio de cuatro Fondos que difieren en el tipo de conocimiento que busca impulsar: el Fondo Tecnológico Argentino (FONTAR), el FONCYT, el Fondo Fiduciario para la Promoción de la Industria del Software (FONSOFT) y el Fondo Argentino Sectorial (FONARSEC). El FONCYT se destaca por ser el único fondo que tiene como objetivo promover la investigación científica en todas las áreas temáticas.

El Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT)

El FONCYT es uno de los cuatro fondos que gestiona la ANPCYT. A su vez, cada fondo posee una cartera amplia y variada de instrumentos de financiamiento. Las actividades del FONCYT comenzaron en 1997, en el marco de una amplia reforma al sistema científico y tecnológico argentino que incluyó el objetivo de incrementar y mejorar los mecanismos de promoción pública de las actividades científicas y tecnológicas.

El número de instrumentos ha ido variando con el transcurso del tiempo, tal es así que mientras a fines de la década de 1990, la Agencia administraba no más de seis instrumentos, actualmente son más de quince. La ampliación y diversificación de instrumentos se debe a distintos factores propios del área científico-tecnológica argentina. Angelelli concretamente destaca:

“(…) *a*) los distintos mandatos de las estructuras políticas a las que responde la agencia, en parte reflejados en los planes nacionales plurianuales de ciencia y tecnología; *b*) las negociaciones con los organismos multilaterales de crédito que financian parte del presupuesto de la agencia; *c*) el propio aprendizaje organizacional sobre lo que funciona y lo que no, y *d*) la evolución del sistema nacional de innovación y, en particular, los reacomodamientos de sus principales actores” (Angelelli, 2011: 72).

El FONCYT se define, en términos institucionales como “una organización a cargo de la gestión y aplicación de los recursos presupuestarios del Tesoro Nacional, los provenientes de operaciones de crédito externo y de la cooperación internacional, con el objeto de financiar proyectos de investigación, en el marco de los planes y programas establecidos para el sector de Ciencia y Tecnología”. Es el primer fondo concursable creado en Argentina para financiar proyectos de investigación científico-tecnológica, que opera a través de convocatorias abiertas a la participación de todos los investigadores, independientemente de su institución de residencia. Se formó con el objetivo principal de separar las funciones de promoción y financiación de las actividades científico-tecnológicas de aquellas directamente relacionadas con la ejecución y definición de la agenda política del sector.

Entre sus objetivos, el FONCYT fijó los siguientes: *a*) fortalecer y consolidar el fondo de conocimientos científicos del Sistema Nacional de Innovación, *b*) incrementar la cantidad y calidad de los Recursos Humanos en I+D, *c*) mejorar la infraestructura científica del Sistema Nacional de Innovación, y *d*) promover la conformación de redes de conocimiento. Esta amplitud de propósitos explica la diversidad de instrumentos creados.

El FONCYT reúne diversos instrumentos de incentivos (Sarhou, 2015). Entre ellos, los que implican una entrega efectiva, el *subsidio de proyecto o subsidio a la investigación* constituye un instrumento de destacada importancia no sólo porque los volúmenes de recursos que involucra son generalmente considerables, sino también debido a los rasgos que posee como instrumento de incentivos.

Se define *subsidio de proyecto* como el dinero atribuido a un grupo o a un individuo para realizar una actividad de investigación de alcance, presupuesto y tiempo limitado, normalmente sobre la base de la presentación de una propuesta que describe las actividades de investigación por hacer (Lepori et al., 2007). Un rasgo característico del subsidio de proyecto es la existencia de un organismo otorgante, tal como: un consejo nacional de investigación, un ministerio, una secretaría dentro de un ministerio, organismos internacionales, organizaciones de la sociedad civil, entre otras. Nótese que el subsidio de proyecto se refiere, en principio, al desarrollo de una investigación, que no implica necesariamente el desarrollo de productos, procesos o innovaciones tecnológicas, aunque puede conducir a ello.

El FONCYT gestiona, mayormente, instrumentos de *subsidio de proyecto* o también denominados *subvención no reintegrable*, y tiene como destinatarios a investigadores pertenecientes a instituciones públicas o privadas sin fines de lucro radicadas en el país que presenten un proyecto de investigación. Se distingue por ser un mecanismo de promoción abierto a todos los investigadores, independientemente de la institución de pertenencia (Codner, 2011). Lo anterior es una característica a destacar ya que los restantes organismos promotores de la investigación en el país que otorgan subsidios a la investigación, sólo permiten competir a sus investigadores. Por ejemplo, en el caso del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires, sus subsidios a la investigación están destinados -en general- sólo a los miembros de sus respectivas carreras de investigador científico.

Para promover el desarrollo de la investigación científica y tecnológica el FONCYT implementa diversos instrumentos: Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica, Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados, Proyectos de Modernización de Equipamientos, Programas de Áreas Estratégicas, Proyecto de Plataformas Tecnológicas, Reuniones Científicas, Proyectos de Investigación y Desarrollo, Certificados de Calificación, Programa de Recursos Humanos, Proyectos de Investigación y Desarrollos Clínicos y Proyectos

de Investigación Científica y Tecnológica Start-Up. Cada uno de estos instrumentos tiene objetivos específicos, es decir que, busca promover ciertas dimensiones de la producción de conocimiento en base a los lineamientos de política establecidos por el gobierno nacional. A continuación, se exploran en profundidad dos de los instrumentos mencionados que poseen entre sus objetivos incorporar una dimensión internacional en la actividad de investigación.

Los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica (PICT)

Los proyectos PICT estuvieron presentes en el FONCYT desde sus orígenes, cuando se renegotió con el Banco Interamericano de Desarrollo el Programa de Modernización Tecnológica I en 1996. Tiene por objeto la generación de nuevos conocimientos y contribuciones originales que se encuadren en alguna de las áreas temáticas dirigidas a fortalecer y ampliar la base científica y tecnológica (con temas abiertos) o en las definidas como prioritarias en el Plan Nacional de Ciencia y Tecnología. Sus resultados están a priori destinados al dominio público y no sujetos a condiciones de confidencialidad comercial.

En el último año con información disponible (2015), el monto que el FONCYT adjudicó para el financiamiento de todos los proyectos aprobados fue de 431.679.079 pesos (ANCPYT, 2016: 13). El instrumento PICT adjudicó un financiamiento por un total de 384.632.614 pesos (ANCPYT, 2016: 13), sin incorporar los montos por concepto de becas para la formación de investigadores otorgadas en el marco de estos proyectos, cifra que convierte al PICT en el principal instrumento dentro del FONCYT, representando el 90% del financiamiento total.

Históricamente existieron dos tipos de PICT: aquellos sobre temas abiertos y aquellos sobre temas específicos. Fue a partir de 2005, que se produjo un aumento de categorías, incorporándose a las ya existentes “I Temas Abiertos” y “II Áreas Prioritarias”, las categorías “III Raíces” y “IV Start-up”.

La Categoría Raíces permitió presentar un pedido de subsidio de PICT cumpliendo el requisito de incorporar en el Grupo Responsable del proyecto a un miembro del Programa Raíces (Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el exterior). Éste Programa fue creado en el año 2000 pero los problemas de financiamiento derivados de la crisis económica y política argentina del año 2001 dificultaron su aplicación. Fue relanzado en el año 2003 y desde 2008 se encuentra inscripto como política de Estado bajo la Ley 26.421. Algunos de sus instrumentos

apuntan a la repatriación, mientras que otros promueven la creación y el fortalecimiento de las redes virtuales con científicos argentinos residentes en el exterior.

Al año siguiente, en 2006, la categoría III pasó a denominarse *Cooperación Internacional* y se la desdobló en: a) Proyectos con un miembro del Programa Raíces (o un investigador argentino radicado en el exterior) y b) Proyectos desarrollados por un grupo perteneciente a una institución argentina y otro grupo dependiente de la Sociedad alemana Max Planck. En 2007, la categoría Cooperación Internacional ya no se limitó al instituto alemán sino que, además de la posibilidad de incorporar un miembro del Programa Raíces se podía incorporar un grupo de investigadores perteneciente a instituciones extranjeras con las cuáles la Agencia hubiera suscripto acuerdos específicos⁷³.

En la convocatoria de 2008, la novedad fue el llamado para pedido de subsidio en forma conjunta con Brasil en el denominado PICT- CNPq. La ANPCYT llamó, en forma conjunta con el Centro Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (CNPq - Brasil), a la presentación de propuestas para la adjudicación de subsidios a grupos de investigadores (que desarrollaran sus actividades en entidades radicadas en el país) y a grupos de investigadores pertenecientes a instituciones radicadas en el territorio brasileño. Los proyectos debían ser complementarios y conducentes al logro de objetivos total o parcialmente comunes.

Ese mismo año también se abrió otra convocatoria con Brasil. Con el objetivo de fomentar y profundizar los lazos de cooperación entre los científicos de ambos países mediante la financiación de proyectos de investigación en el área de la biotecnología, la ANPCYT abrió la convocatoria en conjunto con el Centro Argentino Brasileiro de Biotecnología (CABBIO). Aquí la novedad fue que los proyectos debían abordar temáticas prioritarias, en este caso, del área de la biotecnología.

En 2009 se abrió la convocatoria denominada PICT Bicentenario con la usual Categoría III Cooperación Internacional - Raíces. A continuación, se presenta un cuadro (Nº1) que resume lo reseñado hasta el momento respecto a la variación de las categorías referidas a la internacionalización en el PICT.

⁷³Los proyectos debían encuadrarse en las siguientes áreas científicas, según el convenio: Universidad de Maryland: Biotecnología e Ingenierías; ICES “International Center for Earth Sciences” / IDAC “Instituto de Acústica O. M. Corbino”: Prospección Geofísica, Antropología Ambiental, Riesgos ambientales y territoriales, Medioambiente y Clima.

**Cuadro N°1: Promoción de la internacionalización de la investigación mediante los PICT
(2005-2009)**

2005	2006	2007	2008	2009
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Categoría III Raíces 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Categoría III Cooperación Internacional ▪ a. Raíces ▪ b. Max Planck 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Categoría III Cooperación Internacional ▪ a. Raíces ▪ b. Institución Extranjera 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Categoría III Cooperación Internacional ▪ a. Raíces ▪ b. Max Planck ▪ PICT- CNPq ▪ PICT-CABBIO 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Categoría III Raíces

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de la página web de la ANPCYT.

En 2010, se abrió una convocatoria específica llamada conjuntamente entre la ANPCYT y el Reino de España. Denominado PICT Bicentenario Genómica tuvo como propósito apoyar proyectos de investigación científica y tecnológica en el área de genómica (vegetal, biomédica, forense, bioinformática) con el fin de complementar esfuerzos de las instituciones, centros y universidades que realizaran investigación a nivel nacional proporcionando apoyo financiero para desarrollar proyectos conjuntos. En 2010 también, la ANPCYT llamó a la presentación de proyectos PICT Bicentenario Max Planck. Los mismos se encuadraron en el marco general del Programa de Cooperación entre el MINCYT y la Sociedad Max Planck.

También en 2010 se llamó a PICT Bicentenario Oxford. Los mismos se insertaron en el marco general del Programa de Cooperación entre la ANPCYT, la Dirección Nacional de Relaciones Internacionales del MINCYT y la Universidad de Oxford, en el Reino Unido. Su fundamento fue apoyar proyectos de investigación científica y tecnológica en el área de las ciencias de los materiales e ingeniería.

En 2011 se llamó a la convocatoria de PICT- PROBITEC (Programa Binacional de Terapia Celular⁷⁴). La ANPCYT convocó a la presentación de proyectos orientados al financiamiento de temas relacionados con células madre embrionarias, reprogramadas y con reprogramación directa y con la aplicación de células madre al tratamiento de diversas enfermedades. Las presentaciones debían ser realizadas por equipos argentinos y brasileños y

⁷⁴PROBITEC es un proyecto que involucra al MINCYT de la Argentina y a los Ministerios de Salud, Educación y Ciencia, Tecnología e Innovación de Brasil. La iniciativa tiene como objetivo realizar proyectos binacionales de investigación científica y desarrollo tecnológico en el campo de la terapia celular, en los aspectos de conocimiento básico, investigación pre-clínica e investigación clínica. Los mismos deberán estar a cargo de investigadores argentinos y brasileños.

debían ser complementarias en sus objetivos, metas y actividades de modo de conformar un solo proyecto conjunto que fortalezca la colaboración entre ambos países.

También en 2011, se abrió la convocatoria PICT MICINN. Los mismos se encuadraron en el marco general del Programa de Cooperación entre la ANPCYT, la Dirección Nacional de Relaciones Internacionales del MINCYT y la Dirección General de Cooperación Internacional y Relaciones Institucionales del Ministerio de Ciencia (MICINN) del Reino de España. Su fundamento fue apoyar proyectos de investigación científica y tecnológica en las áreas de Nanociencias, Nanotecnologías y Energías Renovables, con el fin de complementar esfuerzos de las instituciones, centros y universidades que realizan investigación a nivel nacional proporcionando apoyo financiero para desarrollar proyectos conjuntos.

En 2012 y 2013 se abrió la convocatoria a PICT contando con la categoría III de Cooperación Internacional. En 2013 además, específicamente se estableció el instrumento PICT-Illinois⁷⁵ y el instrumento PICT-Max Planck. Como grandes temas prioritarios se establecieron los siguientes: Biociencias, Nanociencias/Nanotecnología; Humanidades.

En 2014 se abrió la convocatoria a PICT con la categoría III denominada Cooperación Internacional con tres líneas: Raíces; CABBIO y Max Planck. El requisito para los mismos fue presentar proyectos de investigación y desarrollo tecnológico, orientados a la innovación con la participación en el equipo de investigación de un investigador del Programa Raíces para el primer caso, de un grupo de investigación argentino y un grupo de investigación brasileño (modalidad binacional) o uruguayo (modalidad trinacional) para el segundo caso y de un grupo de investigadores argentinos y de investigadores alemanes para el tercer caso. En 2015 se abrió la convocatoria para solicitar subsidio PICT con la Categoría III denominada: Internacional-Raíces. Como en anteriores llamados, estos proyectos debían incluir en el Grupo Responsable un miembro del Programa Raíces. Se muestran a continuación en el cuadro N°2 las modificaciones que fueron realizándose en el instrumento PICT referidas a la internacionalización de la investigación.

⁷⁵Se establecieron los siguientes Temas Prioritarios: Aumento de la productividad agrícola, y sustentabilidad ambiental; Bio-exploración para agricultura y salud humana; Biomasa y biocombustibles; Biotecnología; Mejora de cultivos y producción de semillas; Procesamiento de alimentos; Biorefinerías y bioenergía; Polímeros y Químicos; Producción animal tradicional; Producción y procesamiento de frutas y verduras; Genoma

**Cuadro N°2: Promoción de la internacionalización de la investigación mediante los PICT
(2010-2015)**

2010	2011	2012	2013	2014	2015
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Categoría III Raíces ▪ PICT Bicentenario Genómica ▪ PICT Bicentenario Max Planck ▪ PICT Bicentenario Oxford 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Categoría III Raíces ▪ PICT-PROBITEC 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Categoría III Raíces ▪ PICT MICINN 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Categoría III Raíces ▪ PICT-Illinois ▪ PICT-Max Planck 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Categoría III Cooperación Internacional ▪ a. Raíces ▪ b. CABBIO ▪ c. Max Planck 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Categoría III Raíces

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de la página web de a ANPCYT.

Hasta aquí, se ha buscado identificar el modo en que el FONCYT promueve la internacionalización de la investigación mediante su principal instrumento de promoción y financiamiento: los PICT. Desde el año 2005 se incorporó la Categoría III referida a la Cooperación Internacional, buscando en un principio la integración en este tipo de proyectos de miembros del Programa Raíces. Al año siguiente y, durante la mayor parte del período analizado, se permitió la incorporación de investigadores e instituciones internacionales que hubieran firmado un convenio con Argentina. Además de la Categoría III, se abrieron convocatorias específicas con instituciones extranjeras para la financiación de proyectos binacionales o en el marco de programas específicos. Entre las instituciones socias y co-financiadoras en los PICT internacionales se destaca por su presencia la Sociedad alemana Max Planck. Entre los países convocados se encuentran: Brasil, España, Estados Unidos, Alemania y Gran Bretaña. Cabe destacar la presencia de dos programas internacionales: CABBIO y PROBITEC. Además del requisito de involucrar a dos o más países, en varias de las convocatorias, la categoría III también estableció ciertas líneas temáticas prioritarias.

Las Reuniones Científicas (RC)

Los pedidos de subsidio para RC se crearon en el año 2004 con el propósito de financiar parcialmente reuniones a realizarse en el país, dirigidas a la promoción de la investigación científica o tecnológica. Desde su creación se ha abierto la convocatoria ininterrumpidamente

hasta el presente (año 2016). Mientras que en 2004 se financiaron 125 reuniones por un monto total adjudicado de 1.384.541 pesos⁷⁶, en 2015 se financiaron 230 reuniones por un monto total de 5.116.789 pesos (ANPCYT, 2016: 12). Los subsidios están destinados a financiar parcialmente los siguientes tipos de reuniones:

- Reuniones Periódicas Nacionales.
- Reuniones Periódicas Internacionales
- Discusión de Temas de Investigación Específicos, Talleres o *Workshops*
- Subsidio para Primeras Reuniones Nacionales

La última convocatoria (año 2015) otorgó los siguientes montos por reunión: para las Primeras Reuniones fue de 30.000 pesos (1.950 US\$); para las Periódicas Nacionales fue de 40.000 pesos (2.600 US\$); para las Periódicas Internacionales fue de 135.000 pesos (5.800 US\$) y para los Talleres-Workshops fue de 30.000 pesos (1.950 US\$)⁷⁷.

Dentro de los diferentes tipos de reuniones, aquellas denominadas Reuniones Periódicas Internacionales son las que promueven la internacionalización de la investigación. Según la literatura, la participación en seminarios, congresos y reuniones académicas del ámbito internacional facilita el establecimiento de contactos y redes de colaboración científica de acuerdo con afinidades temáticas (Campanario, 1999). Las redes internacionales pueden asumir distintas variantes, ya sea de investigación, temáticas, institucionales o de innovación (Sebastián, 2000). Además, en estas reuniones se intercambia y difunde información sobre los avances y resultados de investigación aún antes de su publicación en revistas académicas. Así, este tipo de encuentros permite a los investigadores conocer nuevas temáticas de trabajo e incorporarlas, eventualmente, al centro de investigación de pertenencia.

Tomando como caso testigo los resultados de la convocatoria del año 2010, las Reuniones Periódicas Internacionales representaron 14% (44) del total de RC financiadas (323), no obstante, al demandar un mayor presupuesto que las restantes categorías, las reuniones internacionales involucraron el 40% del presupuesto total para las RC (Resolución Directorio ANPCYT N° 290/10). Asimismo, han sido organizadas por una diversidad de organismos públicos del complejo científico y tecnológico argentino tales como, CONICET, Universidades Nacionales, Facultades, Institutos, Centros, Asociaciones, Grupos de Investigación, entre otros.

⁷⁶ Datos disponibles en sitio de ANPCYT: <http://www.agencia.mincyt.gob.ar/frontend/agencia/convocatoria/190>

⁷⁷ Datos disponibles en sitio de ANPCYT: <http://www.agencia.mincyt.gob.ar/frontend/agencia/convocatoria/335>

Además, se han desarrollado en el marco de una amplitud de áreas del conocimiento, ya que es un instrumento de financiamiento que no posee orientaciones temáticas.

Conclusiones

Cuando los gobiernos advirtieron la relevancia que el desarrollo científico y tecnológico tendría para el progreso económico y militar luego de la Segunda Guerra Mundial, comenzaron a buscar la manera de orientar la producción de la ciencia y la tecnología según los objetivos de política nacional. Para ello, crearon organismos públicos y destinaron partidas presupuestas específicamente dirigidas a financiar investigaciones en ciencia y tecnología.

A pesar de que los primeros organismos gubernamentales creados para dirigir la ciencia datan del siglo XVII, fue a partir de 1960 que los objetivos de la política gubernamental fueron incorporándose a la producción de ciencia y tecnología mediante la participación de miembros extra-científicos en los cuerpos decisores de dichos organismos. Estos entes, asumieron la tarea central de decidir bajo qué mecanismos y criterios administrar el financiamiento de la ciencia y la tecnología. Las distintas modalidades que se sucedieron a lo largo de la historia denominadas formas de “delegación” demuestran la búsqueda permanente desde los gobiernos por encontrar mecanismos efectivos de orientar la generación de conocimientos de acuerdo a los objetivos de la política pública.

Durante las últimas décadas, han emergido nuevos y diversos objetivos de política que han conducido a la formulación e implementación de novedosos instrumentos de promoción y financiamiento que promueven aspectos específicos de la organización de la investigación tales como: temas prioritarios, zonas geográficas, cooperación internacional, formación de recursos humanos, equipamiento, aplicabilidad del conocimiento, articulación con potenciales usuarios.

Respecto al fomento de la internacionalización, en el último tiempo se advierte un creciente protagonismo por parte de los gobiernos nacionales, promocionando la incorporación de la dimensión internacional en la producción de conocimiento científico-tecnológico mediante el desarrollo y fortalecimiento de redes de investigación y el intercambio de investigadores y recursos humanos en formación. Las políticas públicas, a través del financiamiento otorgado, orientan el sentido de las colaboraciones internacionales porque definen cada vez con mayor énfasis el destino de los recursos tomando en cuenta prioridades temáticas. De esta manera, se buscan socios y fuentes de conocimiento acordes a las necesidades y prioridades de la sociedad

en un momento dado.

Argentina no ha permanecido ajena a este proceso. Desde 1996 la creación de la ANPCYT representó la decisión de calibrar los mecanismos para afectar la generación de conocimiento científico y tecnológico de acuerdo a los objetivos políticos. Fue el primer organismo público dedicado exclusivamente al financiamiento de las actividades científicas y tecnológicas. En la actualidad, funcionan en el marco de la ANPCYT cuatro Fondos que específicamente promueven ciertos aspectos del conocimiento. El FONCYT se creó con el objeto de afectar concretamente la ciencia y la tecnología a través de financiar proyectos de investigación llevados a cabo en el país.

Dentro del FONCYT pueden identificarse distintos tipos de “delegación” de acuerdo al modo en que se distribuye el financiamiento. Dicha variación se traduce en una amplia variedad de instrumentos que pone de manifiesto la diversidad de objetivos; no sólo busca generar nuevos conocimientos sino que incorpora también las definiciones a nivel de la política nacional para el sector. De allí que, promueva la formación de recursos humanos a nivel de doctorado, la movilidad de los investigadores, la compra de equipamiento científico de pequeña y gran envergadura, y el mantenimiento y refacción de los laboratorios.

Entre los diversos instrumentos de financiamiento, en este capítulo se han explorado dos de ellos que promueven puntualmente la dimensión internacional en la actividad de investigación: los PICT y las RC. Los PICT son un tipo de subsidio de proyecto y por los volúmenes de financiamiento que involucran son el principal instrumento del Fondo. Desde el año 2005, los PICT poseen una categoría específica para los proyectos de cooperación internacional. A través de ella se han articulado dos aspectos. Por un lado, los PICT Raíces han funcionado como complemento de la política de repatriación de científicos en Argentina, otorgándoles a los científicos repatriados o que aún se encuentran en el exterior, un espacio específico para el desarrollo de sus actividades en el marco de un equipo de investigadores argentinos con lugar de trabajo en el país. Por otro lado, los PICT en conjunto con organismos extranjeros han permitido el desarrollo de proyectos de cooperación internacional con financiación conjunta entre Argentina y países, instituciones y programas binacionales con los cuales se han identificado objetivos en común en áreas o temas de interés.

Las RC se crearon en 2004 y también son un subsidio, pero en este caso para realizar reuniones científicas en el país. La característica de este instrumento es que se ha implementado

de manera interrumpida desde su creación, el monto destinado ha ido en constante aumento hasta el presente año y es abierto a todas las áreas del conocimiento. Dentro de las cuatro categorías que posee el subsidio para RC, una de ellas se refiere a la realización en el país de Reuniones Científicas Internacionales. Las mismas demandan un monto de financiamiento mayor que los demás tipos de reuniones, generando de este modo, que el financiamiento para reuniones internacionales dentro del monto total para la realización de RC represente un porcentaje destacado.

En este capítulo se han explorado y analizado dos instrumentos de promoción y financiación de la investigación científica y tecnológica, implementados en Argentina por el FONCYT, que dan cuenta de la dinámica específica que adquieren en este caso las políticas públicas para la internacionalización, poniendo de relieve su particular configuración. Queda como línea futura de trabajo indagar en las diversas estructuras y modalidades que puede adquirir la promoción de la internacionalización en otras áreas de interés gubernamental.

Bibliografía

- Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. (2016). *Informe de Gestión 2015*. ANPCYT: Buenos Aires.
- Albornoz, M.; Luchilo, L.; Arber, G.; Barrere, R. y Raffo, J. (2002). *El talento que se pierde. Aproximación al estudio de la emigración de profesionales, investigadores y tecnólogos argentinos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro REDES.
- Angelelli, P. (2011). “Características y evolución de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica”. En Porta, F. y Lugones, G. (Dir.) *Investigación científica e innovación tecnológica en Argentina: impacto de los fondos de promoción* (1ª ed.). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, pp. 67-79.
- Braun, D. (2003). “Last tensions in research policy-making -a delegation problem”. *Policy Studies Journal*, Vol. 30, N° 5, pp. 309-321.
- Campanario, J. M. (1999) “La ciencia que no enseñamos”. *Enseñanza de las ciencias*. Vol. 17, N°3. Barcelona, UniversitatAutònoma de Barcelona, pp. 397-410
- Codner, D. (2011). “Alcance, resultados e impactos del foncyt entre 2006 y 2010”. En Porta, F. y Lugones, G. (Dir.) *Investigación científica e innovación tecnológica en Argentina:*

- impacto de los fondos de promoción* (1ª ed.). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, pp. 133-181.
- Elzinga, A. y Jamison, A. (1996). “El cambio de las agendas políticas en ciencia y tecnología”. En *Ciencia y Estado*, (comps.) Sanz Menéndez, Luis y Santesmeses, Jesús. *Zona Abierta*, N° 75/76. Disponible en: docs.politicasciti.net/documents/Teoricos/ELZINGA_JAMISON.pdf
- Kleiche-Dray, M. y Villavicencio, D. (2014). *Cooperación, colaboración científica y movilidad internacional en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Lepori, B., Van den Besselaar, P., Dinges, M., Van der Meulen, B., Potì, B., Reale, E. y Theves, J. (2000). “Indicators for comparative analysis of public project funding: concepts, implementation and evaluation”. *Research evaluation*, Vol. 16 N° 4, pp. 243-255.
- Long, D. (1971). “The Government of Science: a Comparative Approach”, *Social Studies of Science*, N° 1, pp. 263-286.
- López, M. P. (2015). “Cooperar... ¿con quiénes y para qué? Apuntes para pensar la cooperación internacional en el marco de la política científico-tecnológica en la Argentina actual”. En Lago Martínez, S. y Correa, N. H. (Comp.): *Desafíos y dilemas de la Universidad y la Ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, pp. 315-324.
- Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. (2010). *Resolución Directorio ANPCYT N° 290/10*. Anexo I RC 2010 Recomendados Para Subsidio.
- Sarthou, N. (2015). “Aportes para el estudio de la política científica y tecnológica argentina: los instrumentos del FONCYT”. En Lago Martínez, S. y Correa, H. N. (Comp). *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. 1ra. Ed. Buenos Aires: Teseo, pp. 282-293.
- Sebastián, J. (2000). “Redes de Cooperación como modelo organizativo y funcional para la I&D”. *Redes*, Vol. 7, N°15, pp. 97-111.
- Sebastián, J. (2002). “Oportunidades e iniciativas para la cooperación iberoamericana en educación superior”. *Revista iberoamericana de educación*, N° 28, pp. 197-232.

CAPÍTULO VIII: ESTRATEGIAS DE GESTIÓN DE LAS DIÁSPORAS CIENTÍFICAS EN AMÉRICA LATINA Y ARGENTINA

Elizabeth López Bidone y Ana María Taborga⁷⁸

Introducción

La internacionalización ha planteado retos a las políticas científico tecnológicas que se identifican con el éxodo de capacidades desde los países en desarrollo en el contexto de una sociedad basada en el conocimiento. Cuestión no menor si se piensa que la pérdida de capacidades por parte de dichos países contribuye a que los sistemas académicos y científicos se tornen cada vez más jerarquizados y desiguales debido al gran potencial que tienen dichos migrantes como agentes impulsores.

Ante esta situación y la frente a la necesidad de consolidar la fortaleza del sector de ciencia y tecnología, algunos países en América Latina promueven como una política la creación o el sostenimiento de redes con los científicos nativos residentes en el exterior. Estas redes de vinculación, intentan integrar a los migrantes calificados en proyectos, a partir de la denominada opción diáspora, que representa una cooperación eficaz entre los países de origen y destino. En ese sentido, y siguiendo a Caloz-Thesop (2007) puede expresarse que la formulación conceptual de las diásporas científicas pone el énfasis en sus miembros como actores y creadores del desarrollo y de la cooperación internacional.

La idea de base del presente capítulo es que en esta Sociedad del Conocimiento pensar en términos de diáspora implica gestionar un espacio transnacional conformado por redes de intercambio que permiten construir alternativas más dinámicas y flexibles destinadas a una opción de vinculación que pueda ampliarse y adaptarse a nuevas realidades. La contracara, se encuentra en dimensionar la magnitud de esa población y los intercambios reales; esta cuestión se constituye en uno de los mayores obstáculos para desarrollar políticas encaminadas a ellas.

En el transcurso del presente capítulo, se realizará una somera revisión de cuestiones tales como: ¿Existe en los países latinoamericanos un compromiso real respecto a la opción diáspora? Y en ese caso, ¿cómo se organiza?

⁷⁸ Docentes-Investigadoras de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Las respuestas a estas preguntas resultan complejas, más aún si se tiene en cuenta la incertidumbre sobre el futuro como así también las modalidades y formas de inserción internacional que los distintos espacios adoptan, lo cual hace necesario avanzar en la indagación para lograr ubicar los puntos álgidos que son pasibles de ser mejorados.

Así, el presente capítulo se divide en dos grandes etapas. Durante el transcurso de la primera se explicarán cuestiones que se relacionan con el concepto diáspora haciendo hincapié en la modalidad de diáspora científica. En tanto que en la segunda parte, se abordarán temas vinculados con las políticas destinadas a las diásporas científicas que son llevadas a cabo en América Latina y en Argentina específicamente.

1. Las Diásporas científicas.

El interés en este fenómeno tiene su origen en los años noventa, momento a partir del cual se ha prestado una mayor atención a estos conceptos desde las ciencias sociales y humanísticas. De su significado más simple y difundido, dispersión de un pueblo utilizado por autores como Gaillard - Gaillard (1996:41) para designar la experiencia de los judíos, griegos y armenio; pasa a ocupar un espacio semántico de amplio espectro que lo acerca a otros conceptos relacionados con el desplazamiento de personas por motivos diversos, tales como el exilio, la migración y la transnacionalización; temas estudiados por autores como Caloz- Tschopp (2004) , quien hace especial hincapié en la relación entre el país de origen y de destino, más que en la connotación histórica.

En sí, la reflexión sobre el concepto obliga a considerar dos aspectos básicos y a realizar una diferenciación respecto a aquellos otros con los cuales se encuentra relacionado, como así también respecto a los distintos usos que le otorgan los especialistas. En ese sentido, puede señalarse que este concepto ha sido usado de manera indistinta para referirse a fenómenos sociales como el exilio y la migración pero, pese al estrecho vínculo, un acercamiento analítico revela las diferencias sutiles entre ellos aunque el vocablo se basa en la idea de una población transnacional que emigró a otro país pero sigue manteniendo lazos con su país de origen (Organización Internacional para la Migración. OIM, 2007).

Al respecto, puede expresarse que migración, exilio y diáspora están relacionados al desplazamiento humano vinculado en el caso de la migración con un movimiento relativamente voluntario y en otros, como el exilio, con el abandono del espacio geográfico propio por razones

que se refieren principalmente al orden político. Aquí surge la diferencia con el concepto de diáspora, que se utiliza para designar a las comunidades diseminadas en diferentes partes del mundo que se enlazan con su país de origen mediante una relación que se produce a partir de una red de contactos.

En este caso, la Organización Internacional para la Migración (OIM, 2007) dice al respecto que no existe una única definición del término puesto que puede ser vista desde diferentes aristas pero en general, se define como diáspora a “las personas y poblaciones étnicas, individuos y/o miembros de redes y de asociaciones organizadas que dejaron sus patrias de origen y que mantienen una relación con sus países”. (OIM, 2007: 2)

Específicamente, el concepto diásporas científicas es, la mayoría de las veces, enunciado en plural pues surge en las escenas de políticas científicas nacionales e internacionales en un nuevo orden mundial de migraciones. Y alude a un proyecto de búsqueda que es a la vez la expresión de un tópico que toma en cuenta la necesidad de organización de los trabajadores científicos exiliados y su vínculo con los países de origen para favorecer su desarrollo.

Realizando una síntesis podemos decir que la diáspora científica requiere de actores que conserven activa la memoria de su país de origen, el compromiso de colaborar con él, el establecimiento de una red de relaciones y una política que haga posible el enlace. En ese sentido, como lo expresan Meyer - Kaplan (2002), la opción diáspora científica es mucho más afín a las nuevas nociones de redes y refleja una manera de pensar en forma abierta a los contactos en la que no sólo se puede aprovechar este conocimiento, sino también las amplias redes socio-profesionales y los recursos humanos, materiales y cognitivos asociados a él. Por tanto, la opción diáspora científica consiste en reconectar a los investigadores locales que viven en el extranjero con la comunidad científica nacional alrededor de actividades científicas de interés común.

Según Meyer (2001) la emergencia y el reconocimiento creciente de las diásporas científicas como vinculaciones estratégicas en los últimos años es resultado de la convergencia de tres factores: 1) la vinculación de recursos humanos altamente calificados expatriados procedentes de los mismos países de origen, cuestión que favorece las interacciones; 2) la evolución de las nuevas tecnologías de la comunicación e información, lo facilita los intercambios virtuales; y 3) el reconocimiento que el conocimiento es un insumo básico para el desarrollo. Estos elementos proporcionan a los migrantes cada vez más un reconocimiento mayor (Meyer- Kaplan - Charum, 2001).

Este tipo de vinculación, ha tomado impulso desde las últimas décadas del siglo XX en varios países de América Latina y su finalidad es, movilizar, organizar y re - conectar a sus investigadores migrantes con la comunidad científica presente en el territorio local con un claro propósito de contribuir al desarrollo nacional.

1.1.La diáspora científica en el marco de la sociedad del conocimiento.

El fenómeno de la migración y la formación de comunidades fuera de los países de origen no es nuevo: desde la Antigüedad es posible encontrar testimonio de este hecho social. En tanto, una incógnita que surge al realizar un análisis sobre la diáspora científica es pensar cuál es la relevancia de dicho fenómeno hoy que nos hallamos inmersos en la sociedad del conocimiento [1].

En primer término, el advenimiento de una sociedad basada en el conocimiento ha modificado la perspectiva respecto a la importancia que posee el mismo y ha evidenciado la necesidad de un nuevo paradigma de desarrollo enfocado en los individuos; por ello la educación, investigación científica y tecnológica, se han convertido en un catalizador clave para la solución de problemas actuales. Tal como lo describe Whitley “Estos cambios contextuales se combinaron con el avance de la educación superior, especialmente en formación y capacidades para la investigación, y modificaron la organización de las universidades y la ciencia pública en general en muchos países” (2012:20).

El concepto sociedad del conocimiento, no sólo se refiere a muchos de los rasgos novedosos en la evolución de un modo de producción. Además, el término expresa la transición de una economía que produce bienes de consumo masivos a una economía basada en servicios, y remarca, principalmente, la importancia y primacía del conocimiento como insumo destinado a las actividades sociales y productivas.

Respecto a sus características, hay que señalar que no se trata de cualquier tipo de conocimiento sino como lo indica Bell (1973) se trata de un conocimiento sustentado en “la primacía de la teoría sobre el empirismo y la codificación del conocimiento en sistemas abstractos de símbolos” (1973:34). Por tanto, el tipo de conocimiento al que alude Bell (1973) es aquel definido como un conjunto de exposiciones ordenadas de hechos e ideas, que presentan un juicio razonado o un resultado experimental, que se trasmite a otros a través de algún medio de comunicación bajo una forma sistemática.

En segundo término, cabe destacar que las fronteras entre la ciencia local y global se difuminaron. Hoy, no existe ya una ciencia nacional, una ciencia local; la tecnología y la ciencia son globales, es decir, se pueden producir y aplicar en cualquier parte. Así, la creación del conocimiento se realiza de manera distribuida en muchas unidades, que físicamente pueden o no ser distantes, pero que se vinculan mediante redes de comunicación, de información a partir de la tecnología estructurada en internet. Desde esa perspectiva, internet se constituye en un componente esencial que sobrepasa la visión de la misma como una mera tecnología; puesto que se instituye en un modo de organizar la producción, de aquí la importancia del concepto de sociedad red de Manuel Castells (2000). Tal como lo describe esa sociedad red es:

“... una sociedad cuya estructura social está construida en torno a redes de información a partir de la tecnología de información microelectrónica estructurada en Internet. Pero Internet en ese sentido no es simplemente una tecnología; es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestras sociedades, es el equivalente a lo que fue la factoría en la era industrial o la gran corporación en la era industrial.”(2000:18).

Las diásporas científicas también pueden articularse en redes con la finalidad de generar y fomentar lazos con sus países de origen a través de las nuevas tecnologías de la comunicación e información, promoviendo una circulación de conocimiento, capacidades y recursos. Esta alternativa es vista como una forma de beneficiarse de la presencia de científicos nacionales en el extranjero (Gaillard – Gaillard, 1999) ya que se logra que los países expulsores de talentos tengan oportunidad de recuperar de manera activa las capacidades emigradas (Charum, 2001) con base en la idea de que cada migrante científico pueda realizar un aporte desde cualquier lugar del mundo.

En tercer término, y enlazado con lo anterior, puede señalarse que hoy existe una lógica que no se ajusta a la anterior forma centralizada de los espacios y polos de generación de ciencia convencionales, dejando al descubierto un nuevo esquema de movilidad internacional predominante y en muchos casos en la generación del mismo en forma dispersa. En este punto, se debe aclarar que el conocimiento producido por una unidad adquiere valor en la medida en que se complementa y se integra al que se produce en los otros nodos de la red. El resultado, es un nuevo conocimiento que emerge de la red misma y que no es reductible a la mera suma de los conocimientos producidos en cada nodo sino a su complementación e imbricación. Por ello, puede expresarse que la emergencia de las redes de diásporas intelectuales se fundamenta

igualmente en una situación dicotómica de los migrantes en donde se sienten identificados tanto con su país natal como con el acogida (Charum, 2001), lo que hace considerarlas como poblaciones transnacionales (OIM, 2005).

Esta modalidad de trabajo, no implica de hecho que el conocimiento producido sea apropiado y accesible a todos de la misma forma. Por el contrario, ni siquiera hay garantías de que quienes participan de una red se beneficien. La apropiación privada del conocimiento y sus frutos, constituye uno de los aspectos característicos de este nuevo tipo de acumulación del saber. Bajo la perspectiva de Bell: “El conocimiento es lo que se conoce objetivamente, una propiedad intelectual, ligado a un nombre o a un grupo de nombres y certificado por el *copyright* o por alguna otra forma de reconocimiento social (por ejemplo, la publicación).” (1976:207).

Aquí, encontramos el rol que juega la diáspora científica como supuesto medio de disminuir las distancias existentes. Y como forma de suavizar el desbalance que produce la intensificación de fenómenos como la internacionalización [2] que atraviesa las políticas nacionales vinculadas a la ciencia y tecnología en general y a las universidades en particular. En ese sentido, puede señalarse que esta perspectiva surge como una nueva concepción de relación con los migrantes y sus lugares de procedencia considerando innecesario el regreso físico de quienes, habiéndose integrado en las nuevas culturas de producción de conocimientos y de construcción de objetos tecnológicos, estarían dispuestos a cooperar con las comunidades científicas y tecnológicas de sus países (Meyer et al, 1997).

Así, los requerimientos que conlleva esta sociedad del conocimiento, colocan en un papel preponderante a los individuos encargados de generar conocimiento científico, y hace que se planteen nuevas exigencias a las políticas gubernamentales en ciencia que deben estar destinadas a construir ambientes de investigación acordes con las nuevas necesidades .

2. La diáspora científica en América Latina.

La diáspora de científicos, surge como una noción complementaria a la circulación y el retorno, en un punto donde todas se visualizan como nuevas perspectivas que intentan alejarse al concepto de fuga de cerebros o flujos de recursos humanos altamente calificados desde la periferia hacia el centro (Salt, 1997) (Carrington- Detragiache, 1998) resaltando las pérdidas para los países en desarrollo dada la escasez de su mano de obra calificada (Lowell, 2003) [3].

En esta perspectiva, es que Meyer y Brown (2000) abordan el estudio de las mencionadas estrategias como un recurso potencial puesto que para ellos la emigración calificada pasó de ser percibida por los países como una pérdida definitiva, a ser pensada como una potencial ganancia; en tanto que Meyer - Charum (1995) la consideran como la disposición de un capital emigrado susceptible de movilización en beneficio de los países de origen. En este sentido, es que se reconoce el término ganancia de cerebros pues se deja de considerarlos como una pérdida definitiva para los países en desarrollo (Gaillard - Gaillard, 1999; Meyer, 2001; Charum et al., 1997), buscando una modalidad que sugiere aprovechar las oportunidades potenciales de vinculación para favorecer en doble vía, tanto a los países de origen como a los de destino. Por ello, plantean que, la opción diáspora no necesariamente implica una inversión cuantiosa en recursos e infraestructura sino la capitalización de los ya existentes para facilitar la transferencia permanente dado que, si bien es difícil determinar el éxito de las diásporas científicas en términos de productos e impactos tangibles, no puede negarse la importancia de los intercambios establecidos a través de ellas.

Ahora bien, la pregunta que sigue es: existe en los países latinoamericanos un compromiso real respecto a la opción diáspora? Y en todo caso, cómo se organiza la misma?. Al respecto, puede decirse que el estudio realizado por la OIM (2007) expone que, en general, estos países tienen un fuerte compromiso con las políticas referidas a las diásporas afirmando que el 94% de los gobiernos ha declarado tener políticas y programas destinados a su propia diáspora residente en el exterior.

Respecto al tipo de organización que lleva adelante las vinculaciones, puede decirse que el estudio identifica que las instituciones a cargo de las diásporas en el exterior son principalmente los ministerios de asuntos extranjeros y clasifica la situación en los países relevados del siguiente modo:

a) Países que poseen instancias de alto nivel dedicadas exclusivamente a sus diásporas. Este es el caso de Haití que tiene Ministerio para los Haitianos Residentes en el Extranjero (Ministère des Haitiens vivant à l'Étranger- MHAVE); El Salvador que posee Viceministerio de Relaciones Exteriores para los Salvadoreños en el Exterior; República Dominicana que cuenta con una Secretaría de Estado para sus relaciones con la Diáspora Dominicana; México que posee el Instituto de Mexicanos en el Exterior de la Secretaría de Relaciones Exteriores.

b) Países que tienen instancias a nivel de Dirección. Tales como Chile, que posee una Dirección de las Comunidades de Chile en el Exterior del Ministerio de Relaciones Exteriores; Colombia que cuenta con la Dirección de Asuntos Consulares y Comunidades Colombianas en el Exterior; Ecuador que tiene la Dirección General de Apoyo a Ecuatorianos en el Exterior; o Perú con su Subsecretaría de Comunidades Peruanas en el Exterior.

c) Países que tienen varios entes que se encargan de las relaciones con sus migrantes, como Guatemala que cuenta con un Viceministerio de Relaciones Exteriores encargado de los temas migratorios del Ministerio de Relaciones Exteriores, la Dirección General de Migración del Ministerio de Gobernación y la Vicepresidencia de la República.

De acuerdo a este relevamiento, puede decirse que no existe un modelo o estructura unificada; por el contrario cada país adopta la fórmula para organizarse que mejor se adapta a la composición general de su diáspora o a su valoración política.

Así mismo, la OIM (2007) identifica otras unidades pro diáspora, como por ejemplo, redes académicas, como la Red Caldas (Colombia) o la Red del Ministerio de Ciencia y Tecnología (Venezuela); Rede Diáspora Brasil; Redes profesionales, como The National Organization for the Advancement of Haitians, Inc. de Haití (NOAH) o Sociedades como Profesionales y Estudiantes Colombianos en el Exterior (PECX); diferentes Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), como Sin Fronteras, Casa Alianza, Centro de Apoyo al trabajador Migrante (México) o Puente al Sur, Idas y Vueltas y Red Diáspora (Uruguay); o Consejos Consultivos (Perú, República Dominicana).

Más allá de los vínculos institucionales, el informe de la OIM (2007), expresa que el mayor contacto que realizan los gobiernos se da con las Asociaciones Comunitarias (74%); le siguen las relaciones entre ONGs y las personas independientes (ambos con 58.8%) como artistas, empresarios, científicos o medios de comunicación.

Con todo, la cuestión no implica sólo la formación de redes de comunicación sino también incluye conocer la población migrante que está en condiciones de llevarla a cabo. En este caso, y tomando las cifras del informe de la OIM (2007) podemos decir que, si bien la mayoría de los países de la Región (88%) compila datos sobre su diáspora por diferentes medios tales como registros consulares en el caso de Colombia o Chile, registro de datos personales por medio de Formularios como Honduras, o bien como el caso de Uruguay que lo realiza a través del Instituto Nacional de Estadística, la mayoría de países es consciente que la información es

insuficiente y que se limita a personas migrantes que contactan a las Embajadas o a los Consulados que, a nivel general, son las entidades que más reúnen información sobre la diáspora.

Es decir, existe una dificultad de hecho para medir los flujos ya estudiada por autores como Pellegrino (2006) quien afirma que las fuentes estadísticas presentan severos problemas referidos a la fragmentación de los datos y a la dificultad de captar completamente la diversidad de situaciones asociadas al personal altamente cualificado; o como Adams (2003) quien plantea que mientras el nivel de migración internacional aumenta, los datos al respecto siguen siendo poco fiables debido a la inexistencia de estadísticas consistentes sobre el número y las características de los migrantes internacionales.

Por tanto, si bien los gobiernos recolectan datos, lo cierto es que reunir información sobre diásporas es uno de los mayores obstáculos que tienen para desarrollar políticas encaminadas a ellas dado que la misma es limitada. En ese sentido, puede expresarse que la cuestión estadística no es menor si se tiene en cuenta que la misma es necesaria para formular estrategias políticas válidas en tanto el aporte potencial que puedan brindar las diásporas como para medir los efectos de la cooperación e internacionalización.

La diáspora puede constituirse en una herramienta fundamental para el intercambio de conocimientos, por ello algunos gobiernos latinoamericanos están desarrollando políticas en favor de las diásporas en base a diversas acciones gubernamentales que tienen como objetivo movilizar diferentes tipos de recursos y de capital, como el capital humano, social, financiero, cultural y político, negocios y comercio, entre otros.

Las medidas políticas contienen un amplia selección de herramientas según el objetivo tales como: medidas institucionales o legislativas, programas enfocados al capital humano, al capital social (redes, comunidades), a la contención afectiva de los migrantes (productos del país de origen) o proyectos que relacionan las comunidades del país de origen y de destino y las instituciones, entre otros.

En cuanto a las institucionales, según el estudio realizado sobre la diáspora en América Latina por la OIM (2007), existe un compromiso político importante para colaborar con las diásporas en el exterior; dicho estudio señala una gran diversidad de programas e incluso algunos países han desarrollado programas específicos y más comprensivos para sus diásporas. Por ejemplo, el 94% de los países permite la doble nacionalidad de sus ciudadanos. Así mismo, el 88% permite la propiedad a las personas no residentes, el 59% contempla el voto a sus nacionales

registrados en el extranjero y el 35% otorga tarjeta de identificación para nacionales en el extranjero.

Por otra parte, y a modo de mantener una continua vinculación con la diáspora de científicos nacionales en el extranjero, la mayoría de países realiza eventos (88%), particularmente festividades patrias y culturales, realizadas por lo general por las oficinas consulares en el exterior. El 71% cuenta con páginas de internet para interactuar con la diáspora.

Como ejemplos de medidas institucionales, podemos hallar el caso de Argentina y el Programa Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior (RAICES), o Chile, y su programa Chile Global gestionado a través del Ministerio de Relaciones Exteriores, o el caso de Colombia, con el programa Colombia Nos Une ideado para fortalecer los lazos con la diáspora colombiana.

Además de los programas, los países también han tomado otras medidas destinadas al capital humano de la diáspora, algunos de ellos han avanzado en el establecimiento de otras opciones; por ejemplo, el 41% de países apoya intercambios virtuales con miembros competentes de la diáspora y el 35% combina las competencias de la diáspora con ofertas de trabajo en el país de origen.

En síntesis, puede decirse que los países han promovido acciones que faciliten la vinculación bajo la convicción que las diásporas tienen resultados benéficos en forma coincidente con la perspectiva de diferentes analistas como por ejemplo Gaillard - Gaillard, (1996) quienes ofrecen valoraciones positivas respecto al análisis de la opción diáspora como medida para combatir las pérdidas. O Jalowiecki - Gorzelak, (2004) quienes mencionan al término, como novedoso, puesto que denota esfuerzos planificados y de injerencia de las instituciones y los actores respecto a las políticas sobre recursos humanos calificados.

2.1.La diáspora científica Argentina y el programa Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior –RAICES.

En Argentina, durante la primera década del siglo XXI, se produce un cambio de visión sobre la política científica tecnológica, un nuevo pacto con los actores del sistema de ciencia y la puesta en práctica del programa RAICES que si bien es iniciado en el año 2000 su mayor impulso se produce a partir del año 2003.

Dicha política, surge de una preocupación sobre el vaciamiento de capacidades que producen las migraciones calificadas, y también como parte de una redefinición acerca del modelo de crecimiento y del nuevo rol que juega el estado en concordancia con la promoción del desarrollo endógeno. Una perspectiva sobre el tema es la de Luchilo (2007), que lo describe como:

“El propósito principal del Programa consiste en reducir el impacto nocivo que la emigración de investigadores y tecnólogos argentinos tiene para el desarrollo de las capacidades científicas y tecnológicas del país, promoviendo su permanencia, retorno y reinserción en empresas de base tecnológica, universidades y centros de investigación, su vinculación con investigadores locales a través de redes, su integración en actividades de atención de áreas de vacancia, la difusión de actividades científicas y tecnológicas en otros países, la mejora de la calidad de la información respecto a las características de los investigadores argentinos en el exterior, y la participación de fundaciones y empresas en las líneas de acción del plan.” (2007:31).

En términos generales, la relevancia de esta política concuerda con otros logros de este período, en particular: el fortalecimiento de la base científica y tecnológica del país; la considerable cantidad de becarios e investigadores, y la ampliación de recursos asignados al sistema público de ciencia y tecnología. Tal como lo señala Luchilo, “El eje de la estrategia propuesta por la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva es la gestión de la movilidad y la migración de científicos y tecnólogos, lo que supone, al mismo tiempo, promover la movilidad y desalentar la emigración.” (2007:30)

El Programa RAICES, impulsa y sostiene por una parte la formación de redes y por otra parte la colaboración para el retorno de científicos migrantes. Los programas, dependientes que incidieron en el retorno, contienen opciones destinadas a la reinserción que fueron complementadas con un aumento del nivel de inversión en I&D en todas aquellas medidas que adopta el gobierno y las universidades a fin de crear condiciones adecuadas de trabajo [4]. En sí, el Programa desarrolla una estrategia global que combina una serie de acciones simultáneas. Entre ellas se cuenta una base de datos (PROCITEX) que contabiliza al año 2015 a más de 5100 científicos y tecnólogos relevados por Cancillería con la colaboración del Dirección de Asuntos Consulares.

En este caso, analizando las cifras en forma desagregada por países la distribución varía, dado que según cifras obtenidas del Programa RAICES el mayor porcentaje de investigadores argentinos residentes en el exterior se encuentran en Estados Unidos 30%, Brasil 18%, y Alemania 10%.

RAICES es un programa inspirado en un cambio de perspectiva que no se limita, como suele creerse, a repatriar científicos argentinos desde el extranjero, sino que estimula la creación o el sostenimiento de redes con los científicos argentinos residentes en el exterior.

Los caminos adoptados por los migrantes científicos para vincularse han tomado diferentes modalidades, entre ellas: las institucionalizadas, que se realizan a través del programa RAICES, o vinculándose a ONG y fundaciones que están en asociación con el Estado; también se asiste a un tipo de vínculo no institucionalizado con conexiones de modo informal por contactos personales.

Grafico 1: Vínculos de la diáspora argentina a partir de diferentes tipos de redes



Fuente: Programa RAICES; 2015

Respecto a la opción institucionalizada, el Subsidio Dr. César Milstein es una forma de mantener la vinculación con los científicos, y está diseñada para aquellos argentinos migrantes que quieren optar por hacer temporadas cortas de entre uno hasta cuatro meses en la Argentina, formando recursos humanos, brindando cursos. Tal como lo describen Yoguel et al. (2004) “casi dos tercios de la diáspora científica y tecnológica viene a la Argentina al menos una vez al año. Esta periodicidad de las visitas que efectúan a la Argentina -que va más allá del número de años de residencia en el exterior, del país en el que viven, de la edad y del género- constituye una excelente oportunidad para generar interacciones”. (2004:6)

Para llevarla a cabo, la institución receptora o instituciones receptoras a nivel nacional, deben presentar un plan de trabajo anticipado, el cual incluye la participación del investigador visitante en equipos de investigación [5]. En el periodo 2003-2015 hay contabilizadas 193 colaboraciones; 179 direcciones o asistencia a tesis de grado y postgrado que en el mismo periodo suman. También, en la misma línea se produjo la participación de 175 científicos en seminarios, talleres y coloquios; 35 asesoramientos a diferentes organismos de ciencia y tecnología y 157 dictados de cursos entre otras actividades académicas.

El proyecto anual contribuye a satisfacer necesidades específicas de una o varias instituciones del sistema de ciencia y tecnología, destinado a docencia, investigación y transferencia de tecnología. Hasta el año 2015 se contabilizan 269 visitas distribuidas entre Gran Buenos Aires, Capital, CABA, Córdoba y Santa Fe, Rio Negro; que son los lugares de mayor demanda.

También se encuentran las convocatorias locales de proyectos para el desarrollo de redes virtuales de investigadores institucionalizadas en las cuatro áreas del conocimiento: Ciencias Sociales, Exactas y Naturales, Biológicas y de la Salud e Ingenierías. Para la constitución de estas redes virtuales que involucran a científicos argentinos en el exterior en las respectivas áreas temáticas, se identifican líderes en cada área que tienen a su cargo la coordinación de foros, promoción de proyectos cooperativos y actividades de integración entre los científicos participantes. Estas áreas son predominantes porque según Yoguel et al (2004):

“Desde el punto de vista de la influencia del área de especialización los que registran la mayor proporción de experiencias positivas de cooperación con Argentina son los especializados en biología, biología molecular y ciencias básicas. Por el contrario, los que trabajan en las áreas de informática, software y en especial *management*, son los que

presentan la menor proporción de experiencias positivas. Estos resultados confirman que los resultados son más positivos cuanto más alejados de la producción y más cercanos a la academia se encuentran los entrevistados. (2004:7)

En tanto, las redes espontáneas se refieren a las propuestas de programas de cooperación. La auto-organización se produce a partir de las redes orientadas a la revinculación y a la producción compartida de conocimientos. Estas son redes que los científicos en emigración han formado en sus países de residencia agrupaciones análogas a la Asociación. Un ejemplo, son las particularmente activas redes con Estados Unidos (EE. UU).

En este caso, vale mencionar la iniciativa conjunta de científicos y profesionales denominadas Encuentro de Cooperación Diáspora Argentina (Ecodar), que tiene como objetivo «aprovechar el capital humano que se encuentra fuera del país para acelerar el desarrollo de Argentina». El proyecto está impulsado por tres redes: el Centro de Estudiantes y Graduados Argentinos en EE.UU. (CEGA), la Asociación Argentino-Norteamericana para el Avance de la Ciencia, la Tecnología y la Cultura (ANACITEC).

Otro caso es la Red de Científicos Argentinos en Alemania (RCAA), un proyecto conjunto de RAICES y la Embajada de la República Argentina en Alemania. Aquí, el criterio de vinculación no fue temático. Todos los científicos e investigadores argentinos residentes de forma permanente o temporal en la República Federal de Alemania pueden vincularse a través de la RCAA entre sí, con la Embajada Argentina en Berlín y con los responsables del Programa RAICES en Buenos Aires. La membresía dentro de la RCAA es personal y voluntaria; el número de afiliados asciende actualmente a 180.

Consideraciones finales.

La noción de diáspora no tiene una única definición puesto que puede ser vista desde diferentes perspectivas. La diáspora científica alude a una convergencia entre los deseos de vinculación al país de origen individuales o de redes de investigadores, las políticas de ciencia y tecnología de un país, y la perspectiva de desarrollo.

En ese sentido, es que los países latinoamericanos con la finalidad de generar herramientas destinadas a favorecer la creación de capacidades endógenas, enriquecer y potenciar los conocimientos locales han establecido estrategias que reactivan los vínculos y asociaciones

con los migrantes científicos basadas en un soporte político institucionalizado y el compromiso necesario para promover esquemas de incentivos con los organismos científico-tecnológicos.

En este esquema, la diáspora implica estrategias de vinculación con los participantes, más que programas de cooperación científica, que tiendan progresivamente a estimular los intercambios dado que, si bien es evidente su utilidad y la posibilidad que generan de ampliar el universo de investigadores, las actividades destinadas a atraer talentos deben ir más allá de lo meramente laboral.

Así cada país debe aprender a identificar sus ventajas y a encontrar un camino propio para relacionarse con su diáspora. Las buenas prácticas no deben asumirse como ‘buenas recetas’; son útiles como instrumento de aprendizaje siempre y cuando seamos capaces de ubicarlas y entenderlas en el contexto histórico particular de las que son producto.

Notas:

[1] En 1973, el sociólogo estadounidense Daniel Bell acuñó la noción en su libro *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Dicho autor, advierte que los servicios basados en el conocimiento habrían de convertirse en la estructura central de la nueva economía y de una sociedad apuntalada en la información.

[2] Vicent Lacrin (2011:30), observa que la estrategia de internacionalización “se basa en un entendimiento mutuo que autoriza y fomenta la movilidad internacional de estudiantes y de profesores-investigadores nacionales y extranjeros a través de programas de intercambio académico y subvenciones, incluyendo sociedades entre instituciones de educación superior”.

[3] Aunque los países en desarrollo representan el 79% de la población mundial, sólo albergan 27% del total de investigadores científicos, según el Instituto de Estadística de la UNESCO. Según datos de este Instituto, en los países industrializados hay un promedio de diez veces más investigadores por millón de habitantes que en los menos desarrollados, es decir, tres de cada mil habitantes de los países industrializados investigan en tanto que esta proporción baja hasta tres de cada diez mil en los países en desarrollo. En cuanto a la inversión en el área científica, los países menos avanzados dedican 0,9% de su PIB a investigación y desarrollo, una tasa que sube al 2,4% en los países desarrollados (UNESCO, 2003).

[4] Dado que RAICES cuenta con propuestas en varios niveles como las becas de reinserción que otorga el CONICET y los Proyectos de Investigación y Desarrollo para la Radicación de investigadores en Áreas Tecnológicas Prioritarias (PRH - PIDRI).

[5] En este marco, crece la importancia de estas instituciones como generadoras de recursos y de conocimiento; dentro de esta política puede ponerse de relieve que según el informe del Programa RAICES (2010) el 47% de los casos de reinserción de científicos se realiza en las universidades.

Bibliografía:

Adams, Walter (2003). "Introduction: The Problem", en Adams, W. (ed.): *The Brain Drain*. New York. Macmillan Company. pp. 1-8.

Bell, Daniel (1973). *El advenimiento de la sociedad Post- Industrial*. Madrid. Alianza Universidad.

Castells, Manuel (2000). *La Sociedad Red*. Madrid. Alianza Editorial.

Caloz-Tschopp, Marie C. (2007). *Diasporas Scientifiques, Migration, Developement. À la lumière de la philosophie et de la théorie politique*. Institut d'études politiques internationales (UNIL-IEPI). Paris

Chaparro, Fernando, Jaramillo, Hernán, Quintero, Vladimir (2004). *Aprovechamiento de la Diáspora e Inserción en Redes Globales de Conocimiento: El Caso de la Red Caldas*. Bogotá. Banco Mundial.

Charum, Jorge. (1997). *El brain drain revisited a través del caso colombiano*. Estudio de la Red Caldas. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

----- (1998). "Generación de un sistema de información y construcción de indicadores de las acumulaciones y de las dinámicas sociales y científicas de la Red Caldas", en: Charum, Jorge., Meyer, Jean-Baptiste. (coords.) (1998), *Hacer ciencia en un mundo globalizado. La diáspora científica colombiana en perspectiva*, Colciencias. Bogotá. Universidad Nacional, Tercer Mundo.

Carrington, William J., Enrica Detragiache (1998). "How big is the brain drain?", IMF Working Paper, International Monetary Fund, Washington.

Recuperado de: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/wp98102.pdf>

- Charum, Jorge (2001). "La opción diáspora científica. Una nueva posibilidad de recuperación de las capacidades emigradas", Colombia Ciencia y Tecnología, Bogotá, Vol. 19, No. 002, pp. 12-18.
- Findlay, Allan M. (1995) "Skilled transients: the invisible phenomenon?", Cohen, Robin (ed.) The Cambridge survey of world migration", Cambridge University Press, Cambridge.
- Gaillard, Anne-Marie, Jacques Gaillard (1998). "Fuite des cerveux, retours et diasporas", Futuribles, Online, No. 228, p. 25-50. Recuperado de: www.futuribles.com
- (1996). "International Migration of Highly Qualified People: a Bibliographic and Conceptual Analysis", en Charum, J. y Meyer J-B. (eds.): International scientific migrations today: new perspectives, IRD Editions, Paris, 2000, Cap.4.
- Jalowiecki, Bohdan, Gorzelak, Grzegorz (2004). "La fuite des cerveaux, le gain de cerveaux et la mobilité: theories et modèles prospectifs", Higher Education in Europe Vol. 29, No 3, UNESCO-CEPES, pp. 299-308.
- Libro RAICES (2015). Programa RAICES. Una Política de Estado. Presidencia de la Nación.
- López Bidone, Elizabeth, Taborga, Ana María (2015). "Internacionalización, cooperación y producción de conocimiento: La diáspora científica y su rol en la promoción del desarrollo", en Aportes para los estudios sobre internacionalización de la Educación Superior en América del Sur. Araya, José M (comp). SPU. CEIPIL. UNICEN. Cap. 7
- Luchilo, Lucas (2007). "Migraciones de científicos e ingenieros latinoamericanos: fuga de cerebros, exilio y globalización". En "Claves del desarrollo científico y tecnológico de América Latina". Madrid. Editor Sebastián, Jesús. Fundación Carolina y Siglo XXI.
- Meyer, Jean B., Kaplan, David, Charun, Jorge (2002). El nomadismo científico y la nueva geopolítica del conocimiento. OEI
- Meyer, Jean-Baptiste (2001). "Network approach versus brain drain: lessons from the diaspora", International Migration, Vol. 39, No. 5, Blackwell, Oxford, pp. 91-110.
- (2003). "Policy implications of the brain drain's changing face", Science and Development Network
Recuperado de: <http://www.scidev.net/dossier/index>
- (1997). "Turning brain drain into brain gain: the Colombian experience of the diaspora option", Science, Technology and Society, pp. 285-315.

- Meyer, Jean-Baptiste, Mercy Brown (1999). "Scientific Diasporas: A New Approach to the Brain Drain", preparado para la Conferencia Mundial de Ciencia UNESCO-ICSU Budapest, Hungría, 26 junio-1 julio 1999
Recuperado de: <<http://www.unesco.org/most/meyer.htm>>
- (2001). "El auge de las redes de la diáspora intelectual: identificación social y asociaciones cognitivas", Colombia Ciencia y Tecnología, abril-junio Vol. 19, No. 002, Colciencias, Bogotá, pp. 19-24.
- Meyer, Jean-Baptiste, Jorge Charum (1995). "La fuite des cerveaux' est-elle épuisée? Paradigme perdu et nouvelles perspectives", Cahiers des sciences humaines, 1995, vol. 31: 4, pp. 1003-1017.
- Organización Internacional para las Migraciones (2007). Diásporas como agentes para el desarrollo de América Latina y el Caribe. Organización Internacional para las Migraciones. Suiza.
- Pellegrino, Adela (2006). "La migración calificada en América Latina", trabajo preparado para el Encuentro Iberoamericano sobre Migración y Desarrollo, Mesa de Trabajo No 1, Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), Madrid, 18 y 19 de julio.
- Yoguel, Gabriel, Borello José, Erbes, Analía, Rober, Verónica (2004). Acerca de las potencialidades de cooperación de la diáspora con empresas argentinas intensivas en conocimiento.
- Richard Whitley (2012). La organización intelectual y social de las ciencias. Quilmes. Universidad Nacional de Quilmes.

SEGUNDA PARTE

SECCIÓN IV:
**REFLEXIONES SOBRE LA ORIENTACIÓN DE LA
INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA HACIA LA REGIÓN**

CAPÍTULO IX: FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS EN LA REGIÓN: UN ABORDAJE DESDE LAS TRES ANTINOMIAS DE BRUNER

Magdalena Bas Vilizzio.

A Mabel Quintela, mi querida profesora de Didáctica.

1. Introducción

La educación superior se encuentra en un proceso de transformación, en particular desde la última década, caracterizado por la expansión de la matrícula, el aumento de la cantidad y variedad de instituciones educativas, la internacionalización, la virtualización, el aumento de la regulación pública, la diferenciación institucional, la mercantilización, y la tendencia hacia la profundización del conocimiento tanto en cantidad como calidad (Dávila, 2012; Rama y Lupion, 2010). Como indica el preámbulo de la "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción": *“se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico”* (UNESCO: 1998).

En este contexto, el presente trabajo, que tiene como origen el curso "Internacionalización Universitaria en América Latina. Herramientas de Política y Gestión" organizado por la Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL), constituye un intento de aportar al análisis de las fortalezas y debilidades que presentan las universidades latinoamericanas en orientar la internacionalización universitaria hacia la región. Se opta por una óptica que integre, como hilo conductor, las tres antinomias propuestas por Bruner (1997) en su obra "Educación: puerta a la cultura". En este sentido, una antinomia refiere a dos ideas o principios en conflicto cuya resolución teórica es imposible, ya que como explica el propio Bruner, estas *no admiten la resolución lógica, sino solo la pragmática*[85]. Por tanto, si bien el tema de la internacionalización universitaria cuenta con un valor reflexivo en sí mismo, el marco teórico elegido permitirá presentar situaciones de

conflicto entre dos ideas o pares antinómicos relativos a la educación, que hacen las veces de disparadores para la reflexión.

Siguiendo el marco análisis propuesto, este artículo consta de tres partes, cada una de ellas dedicada a una de las antinomias estudiadas por Bruner. En consecuencia, se examinarán los pares antinómicos en el siguiente orden: creación versus reproducción de la cultura; caja de herramientas básicas de la cultura versus talentos innatos; construcción de conocimiento local versus conocimiento global, proponiéndose soluciones pragmáticas a cada relación dialéctica. El trabajo cierra con una serie de reflexiones finales y análisis de las perspectivas de la temática abordada.

2. Creación versus reproducción de la cultura

La primera antinomia se enmarca en una de las funciones esenciales de la educación: potenciar las habilidades y pasiones propias de los individuos en busca de una realización individual y que permita la creación cultural, propia e incluso contrapuesta a la cultura dominante, frente a reproducir la cultura existente conforme a sus fines políticos, económicos y sociales. En el entendido de que la cultura es un conjunto de patrones de comportamiento comunes en una sociedad dada en un momento y lugar determinados, la discusión de la presente antinomia será analizada desde el punto de vista institucional.

Por tanto, el tema se encuentra directamente vinculado con el planteo de la pertinencia de la universidad en la sociedad. En este sentido, la "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción" en su artículo 6 literal a expresa que:

“La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen (...) fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades societales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente.” (UNESCO, 1998).

Si bien la referencia a la sociedad que crea la institución es clara, principalmente en lo que respecta a sus necesidades y expectativas, la relación es visualizada como bidireccional ya que el literal d del mismo artículo agrega que el cometido de la educación superior debe ser: *“crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la*

humanidad y guiadas por la sabiduría.”⁷⁹. Este punto promueve la idea de una universidad como institución educativa generadora de pensamiento crítico, que forme profesionales, docentes e investigadores que sean protagonistas activos de las transformaciones societarias.

En la resolución de la presente antinomia debe considerarse que apoyarse en la educación superior como creadora de conocimiento que potencie las habilidades y talentos puede traer como consecuencia la incertidumbre cultural, al mismo tiempo que la dificultad de enfrentarse al orden establecido por la cultura dominante. Mientras que su opuesto, esto es, el seguimiento de esa cultura, generaría una educación superior basada en las premisas de los Estados centrales. En suma, como explica Bruner, el conflicto sería entre exponerse a *la impredecibilidad cultural y social, y más aún a la ruptura del orden legítimo* frente al *empantanamiento, la hegemonía y convencionalismo, aunque ofrezca la promesa de reducir la inseguridad*”[86].

Por tanto, si se concibe la educación superior como simple reproducción de conocimientos funcionales a una cultura determinada, la universidad, y en definitiva la enseñanza toda, correría el riesgo de ser proveedora de masa laboral o, lo que sería lo mismo, una institución al servicio del mercado que sostiene y retroalimenta una cultura determinada. Siguiendo esta línea de pensamiento, que desde ya se manifiesta que este trabajo no abona, la internacionalización de las universidades debería adherir a las tendencias hegemónicas, buscando generar un conocimiento utilitario al mercado y generando redes desde la periferia hacia el centro (intercambios con universidades esencialmente de Estados Unidos y Europa, más que Latinoamericanas, presión por la publicación en editoriales centrales y con alto nivel de impacto). El conocimiento generado y acumulado por los investigadores de la región tendría mayor visibilidad, pero al precio de ser a los intereses de las potencias centrales, muy diferentes a la lógica regional, generando, en palabras de Kreimer (2006) una *“integración subordinada”* [209].

Si bien la experiencia es dispar, han sido acertadas las acciones tendientes a la internacionalización de la investigación, así como la enseñanza y extensión, que se propone desde los procesos regionales como el MERCOSUR y la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC). En tales casos, la defensa de la autonomía hace que la internacionalización

⁷⁹ Cabe señalar que para la UNESCO (1998), la educación superior comprende *“todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior”* conforme al preámbulo de la mencionada Declaración. Este trabajo sigue esa concepción.

sea revisionista, como indica Perrota (2015), por oposición a *status quoista* aunque no alcance a ser rupturista. De esta manera, las universidades de la región han logrado retomar el vínculo con la agenda y los actores sociales, el desarrollo regional y las prácticas democráticas en clave regional, solidaria y contra hegemónica, y no en base a lo impuesto por los intereses centrales. Gracias a esta experiencia, la internacionalización universitaria podrá ser una herramienta fundamental para que los Estados Latinoamericanos sean actores y no coro de la historia, como promulgaba Methol Ferré (2003).

La primera antinomia propuesta por Bruner se resuelve con una universidad que se internacionaliza en la región, en clave de una cultura compartida propia y diferente, con el fin de estrechar lazos y fortalecer su carácter de creadora de conocimiento y que permita potenciar las habilidades individuales de sus estudiantes, docentes, investigadores y nodocentes. Ejemplo de tales prácticas son el programa Escala de la Agrupación de Universidades Grupo Montevideo⁸⁰ o el Núcleo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Superior del MERCOSUR⁸¹. En este último caso, dado que en la evolución de la universidad como institución la investigación en América Latina no fue concebida con la misma prioridad que la enseñanza, es pertinente reconocer la importancia y apostar a la creación de grupos de investigación con características homogéneas tanto a nivel subnacional y nacional para luego pasar a la internacionalización. De lo contrario, la priorización de la región se diluye y queda en el debe, si a otros niveles no se logra la necesaria cohesión.

3. Caja de herramientas básicas de la cultura versus talentos innatos

La segunda antinomia propuesta por Bruner pone de manifiesto dos interpretaciones sobre la naturaleza y el uso de la mente: el aprendizaje como proceso intrapsíquico, en base al cual la educación permite reforzar y facilitar las capacidades e inteligencia innatas, frente al aprendizaje

⁸⁰ Como indica su página web, la *"Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) es una Red de Universidades públicas, autónomas y autogobernadas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay que, en razón de sus semejanzas, comparten sus vocaciones, su carácter público, sus similitudes en las estructuras académicas y la equivalencia de los niveles de sus servicios; características que las sitúan en condiciones de desarrollar actividades de cooperación con perspectivas ciertas de viabilidad."* Información disponible en: <http://grupomontevideo.org/sitio/institucional/>.

⁸¹ Se trata de una iniciativa del Sector Educativo del MERCOSUR, cuyo plan estratégico 2006-2010 se creó la mencionada institución con el fin de coadyuvar a la cooperación internacional universitaria en el proceso de integración. Información disponible en: <http://nemerocosur.siu.edu.ar/>

en un contexto cultural, siendo el proceso educativo el encargado de facilitar la caja de herramientas básicas de la cultura.

Siguiendo de los aporte de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1976), el docente, como guía o articular del conocimiento, debe presentar los nuevos conocimientos y tender puentes cognitivos con las ideas previas de los estudiantes, esto es, facilitar que el estudiante pueda relacionar, de modo de no arbitrario y sustancial, los conocimientos que ya posee (ideas previas) con los nuevos conocimientos mediante ideas inclusoras que lo ayuden a comprender y asimilar la información recibida [59]. Así, el estudiante tendrá las bases necesarias para asimilar significativamente nuevos conocimientos, desarrollando un rol activo que no se centre en la recepción de conocimientos, sino, por el contrario, que se focalice en el análisis crítico y en la interpretación profunda de acuerdo a sus propias concepciones académicas, sociales, culturales, religiosas, políticas, esto es, con su propia estructura cognoscitiva⁸².

Proveer a los estudiantes de una caja de herramientas de la cultura es esencial a los efectos de poder comprender la realidad que los rodea, puesto que las asignaturas siempre son, en definitiva, herramientas en sí mismas para comprender esa realidad. Sin embargo, el rol del docente no es el de simple cable transmisor de conocimientos sino de fuente de energía (Alvira, 1985), tomando como parte del proceso de enseñanza - aprendizaje los talentos y las características personales de los estudiantes o, como propone Bruner, las dotes innatas del educando. La asimilación de conocimiento siempre se realizará en función de las concepciones académicas, sociales, culturales, religiosas, y políticas del estudiante, esto es, asimilación con su propia estructura cognoscitiva e inserta en la lógica de una cultura determinada. Caso contrario el ser humano permanecería inamovible en el terreno de la información, sin pasar al terreno de la formación, como asimilación de los datos de forma crítica, personal y contextualizada⁸³.

En este marco, la internacionalización de las universidades latinoamericanas se resignifica ya que esta se extiende más allá de su centro subnacional o nacional, para incorporar las mejores prácticas de la región y el mundo, ya sea en lo que refiere a los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la generación de conocimiento en sus centros de investigación, y la presencia de la universidad en la comunidad. En este punto, si bien la experiencia

⁸² Un análisis de la teoría del aprendizaje significativo y el valor de las ideas previas puede verse en Bas (2014).

⁸³ En un mundo globalizado y dominado por innumerables fuentes de información, fidedignas o no, particularmente gracias a internet, el rol del docente como guía del conocimiento se potencia. En este sentido, como propone Eco (2007), el docente cumple su función precisamente donde internet no puede cumplirla, indicando “*cómo buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda esa información*” [s/p].

latinoamericana también es dispar en términos tanto cuantitativos como cualitativos, pueden citarse como ventaja la práctica desde las oficinas de relaciones internacionales de las universidades públicas, o la existencia de los programas de retorno o vinculación con la diáspora científica a nivel gubernamental.

En el caso particular de Uruguay puede destacarse el reciente ejemplo de éxito de "Peregrina", una red que desde 2015 vincula a la diáspora uruguaya de científicos, empresarios y académicos, que busca tender lazos con instituciones gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil y empresas en el país, creada por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII)⁸⁴. Dicha institución también otorga mayor puntaje a aquellos proyectos presentados a fondos concursables para investigación, que cuenten con vínculos institucionalizados con la diáspora académica y científica de uruguayos en el exterior⁸⁵. Asimismo, es destacable que en los informes finales de los proyectos de investigación financiados por los programas de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), perteneciente a la Universidad de la República (UDELAR), se incluyen preguntas relativas a la vinculación del investigador o equipo de investigación con redes y/o investigadores del exterior.

La vinculación con la diáspora no es un elemento menor en la internacionalización universitaria dado que la propia existencia de programas de movilidad académica puede generar un aumento de la migración hacia los países desarrollados en detrimento de los países en desarrollo. De esta manera, como explican López Bidone y Taborga (2015) la vinculación con la diáspora oficia de mecanismo para mitigar los efectos adversos y superar o compensar vacíos, *«dado que llevaría a convertir a los migrantes en nexos entre las redes locales y las redes globales de desarrollo científico y tecnológico, es decir, en agentes individuales o grupales de transferencia de conocimiento y de tecnología»* [192].

Sin perjuicio de lo anterior, la propia existencia de experiencia desbalanceada entre los países de la región debería ser el germen para la creación de redes regionales que permitan potenciar y maximizar las prácticas más exitosas en las áreas anteriormente indicadas. No se trata de una desventaja *per se*, sino un punto a seguir trabajando en el futuro para ganar en mayor

⁸⁴ Más información disponible en el sitio web de la red: <https://peregrina.anii.org.uy/>

⁸⁵ En el caso de los fondos de la ANII pueden verse por ejemplo las pautas de evaluación del Fondo Clemente Estable Modalidad I - 2014 (<http://www.anii.org.uy/apoyos/investigacion/16/investigacion-fundamental-fondo-clemente-estable--modalidad-i/>) o Fondo María Viñas Modalidad I - 2014 (<http://www.anii.org.uy/apoyos/investigacion/21/investigacion-aplicada-fondo-maria-vinas--modalidad-i/>). En la convocatoria 2016 (Modalidad II de ambos fondos) no se hace referencia a la vinculación con la diáspora.

solidaridad en la internacionalización y avanzar en acciones concretas además de declaraciones. Como sostienen Oregioni y Piñeiro (2015), la internacionalización universitaria en la región “*ha avanzado más en términos declarativos que en acciones concretas*” [23].

En suma la segunda antinomia de Bruner se resuelve con una educación superior como proceso intrapsíquico contextualizado, que potencie las características personales de los estudiantes involucrados y contextualice la práctica universitaria a las lógicas locales y las extienda a las regionales mediante la formación de redes académicas, marcando diferencias con las lógicas de las universidades de las potencias centrales siempre que sea pertinente.

4. Construcción de conocimiento desde una cultura local versus cultura global

La tercera antinomia que analiza Bruner (1997) refiere a cómo deben juzgarse las formas de pensar, construir conceptos y analizar la realidad: desde las características locales o desde una cultura global. En este sentido, la primera idea en pugna propone que la experiencia y conocimientos locales son legítimos en su propio derecho y que no admite reducción o traductibilidad universal, so pena de quedar diluidos en un pensamiento impuesto desde la hegemonía de las culturas dominantes [87]. Por tanto, la segunda idea en pugna se basa en que el conocimiento formado y apoyado exclusivamente en las características locales y particulares termina siendo autocomplaciente, olvidando que todas las expresiones locales forman parte de una expresión universal mayor que las abarca [88].

Este punto hace las veces de corolario al análisis ya realizado en las dos primeras antinomias, por tanto la problemática puede ser focalizada en el cuestionamiento relativo a la orientación que la universidad debe tomar en torno a la globalización, esto es, una orientación exógena o una orientación endógena. Como explica Oregioni (2015), las dos ideas en pugna se centran en universidades que sigan instrumentos exógenos de internacionalización que le son impuestos desde el ámbito universal en el cual no participan en la toma de decisiones o generar instrumentos endógenos de internacionalización, que refuercen su autonomía al estar basados en los intereses y lógicas de pensamiento propias, tanto locales como regionales [17 - 19].

La primera opción, correlativa a la construcción de conocimiento desde una cultura global, responde a una lógica de mercado y la transnacionalización de la educación superior propulsada por las organizaciones económicas internacionales. Esta idea tiene particular fuerza a partir de la incorporación de la educación dentro del Acuerdo General sobre Comercio y

Servicios (1994) en el marco de la Organización Mundial del Comercio, generándose, en palabras de Perrotta (2015b), una "*internacionalización fenicia*" [30] que equipara a la educación con un servicio transable, y como tal, susceptible de ser regulada por la oferta y la demanda. En base a estas ideas diversos tratados de libre comercio comenzaron a incluir disposiciones relativas a los servicios educativos, tal es el caso del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (Canadá - Estados Unidos - México) y el Tratado de Libre Comercio Estados Unidos - Chile⁸⁶.

La segunda opción, correlativa al seguimiento de los parámetros locales en la construcción de conocimiento, propone una educación superior como un derecho y el conocimiento como un bien público, acorde a los postulados de la "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción" (UNESCO, 1998) que propugna una educación superior con equidad de acceso, fortaleciendo la equidad de género, que promueva el saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados, refuerce la igualdad de oportunidades, así como la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y previsión de las necesidades de la sociedad (artículos 3, 4, 5 y 7). En este marco es que la internacionalización universitaria debe partir de lógicas locales y dar prioridad a las redes de cooperación horizontal sin perder la identidad institucional (Oregioni, 2015: 19).

Sin perjuicio de lo anterior, cabe señalar que, como indica Botto (2015), la educación superior no fue incluida en la agenda de los gobiernos de la región por modo propio sino que surge como respuesta a las ideas de transnacionalización enmarcadas en la OMC y los acuerdos de libre comercio [94]. En el caso particular del MERCOSUR, por citar un ejemplo, el Sector Educativo funciona desde los inicios en diciembre de 1991, con la creación de la Reunión de Ministros de Educación (CMC/DEC 7/91). Se han promovido acciones en tres ejes: 1) reconocimiento y acreditación (Mecanismo Experimental de Acreditación y Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias); 2) movilidad (Programa de Movilidad Académicas Regional para Cursos Acreditados y Programa Movilidad MERCOSUR); 3) cooperación interinstitucional. Asimismo, por medio de la CMC/DEC 33/04 se creó el Fondo de Financiamiento del Sector Educativo del MERCOSUR. Las acciones regionales avanzaron con

⁸⁶ Desde el punto de vista jurídico, la inclusión de la educación en los tratados de libre comercio hace que se le aplique pura y exclusivamente un tratamiento comercial, sin tener en cuenta su regulación en otros instrumentos internacionales, por ejemplo los tratados de derechos humanos, abonando la tesis del pluralismo jurídico.

diferente grado de profundidad y por momentos se superponen con el espacio regional ampliado que constituye la Unión Sudamericana de Naciones (UNASUR).

En razón de lo anteriormente expuesto, la respuesta a la antinomia global – local se resuelve apostando a la creación de conocimiento y acumulación de experiencia desde el plano local y regional (MERCOSUR – UNASUR), pero teniendo en cuenta las diferentes aristas de la experiencia de más larga data que se ha dado a nivel de los conglomerados de conocimiento del mundo. Los desarrollos pueden tomar como punto de partida la revisión o ruptura de lo ya realizado en otras latitudes, teniendo en cuenta el estado de situación de la región y priorizando su autonomía. De lo contrario, se corre el riesgo de reproducir una suerte de relación centro – periferia desde las culturas dominantes en el ámbito de la educación superior (Estados Unidos – Unión Europea – Asia).

5. Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo se desarrollaron las tres antinomias educativas propuestas por Bruner como marco para abordar las fortalezas y debilidades de la internacionalización de las universidades latinoamericanas en la región. En este sentido, en primer lugar se analizó el rol de la universidad como institución que crea o reproduce la cultura, optando por una universidad que se internacionaliza en la región en clave de una cultura compartida propia, no impuesta desde los países del centro,

La segunda antinomia, esto es, una educación superior que brinde la caja de herramientas básicas de la cultura dominante o que potencie los talentos innatos, se resuelve con una educación superior como proceso intrapsíquico contextualizado en las lógicas locales y que se extiende a las regionales mediante la formación de redes académicas, distinguiéndose de las universidades de las potencias centrales en aquellos aspectos que sean pertinentes. La tercera y última antinomia referida a la construcción de conocimiento desde una cultura global o una cultura local, se soluciona con una fuerte apuesta a la creación de conocimiento desde los niveles locales y regionales, pero sin dejar de lado la acumulación de conocimiento a nivel universal.

En suma, teniendo en mente que cualquier reflexión que se oriente a una resolución entre las antinomias propuestas se zanja en el terreno de lo pragmático y no en la teoría, la propia reflexión sobre el tema y el planteo de las variables en tensión que permitan iniciar o continuar la discusión, ya generan terreno fértil para el desarrollo o profundización de prácticas de

internacionalización orientadas a las lógicas autónomas propias de la región, contra hegemónicas y solidarias, y que les permita a las universidades latinoamericanas ser actores y no coro de la historia como proponía Methol Ferré (2003).



Mural No. 80: "Unión Sudamericana", realizado en Febrero de 2016 por el Grupo Artístico de Boedo, ubicado frente al Edificio MERCOSUR, Montevideo. Fotografía: Magdalena Bas Vilizzio, Noviembre de 2016.

Bibliografía

- Alvira, T. (1985). *Calidad de la educación = calidad del profesor*. Conferencia pronunciada el día 13 de julio de 1985 en la clausura de la Escuela de Verano Alicante 1985, cuya dirección técnica estuvo a cargo de la Escuela de Magisterio Fomento. Recuperado de: <http://www.tomasalvira.com/?p=70>
- Ausubel, D. (1976). Significado y aprendizaje significativo. En: Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas, Ciudad de México.

- Bas, M. (2014). Cuando el saber popular se contraponen al saber académico. El caso del Derecho Internacional Público. *InterCambios*, No. 2, 75 – 80. ANEP, CSE, UDELAR, Montevideo.
- Botto, M. (2015). La transnacionalización de la educación superior: ¿qué papel juegan los nuevos regionalismos en la difusión de estas ideas? El caso del MERCOSUR (1992-2012) en perspectiva comparada. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, Vol. VI, No. 16, 90 – 109. UNAM – IISUE / Universia, Ciudad de México. Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/view/1257/transnacionalizacion-educacion-superior-que-papel-juegan-regionalismos-difusion-ideas-caso-mercosur-1992-1912-perspectiva-comparada>
- Bruner, J. (1997). *Educación: puerta de la cultura*. Visor, Madrid.
- Dávila, M. (2012). Tendencias internacionales en posgrados. *Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior en el Mercosur*. No. 1, 18 – 26. Recuperada de: http://nemerocosur.siu.edu.ar/publicaciones/Numero_1.pdf
- Eco, U. (2007, 21 de mayo). ¿De qué sirve el profesor? *Diario La Nación, edición impresa de 21 mayo 2007*. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/910427-de-que-sirve-el-profesor>
- Kreimer, P. (2006). ¿Dependientes o integrados? la ciencia latinoamericana y la división internacional del trabajo. *Nómadas*, No. 24, 199 - 212. Universidad Central de Colombia, Bogotá. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105116598017.pdf>
- López Bidone, E. y Taborada, A. M. (2015). Internacionalización, cooperación y producción del conocimiento: La diáspora científica y su rol en la promoción del desarrollo. En: Araya, María José (Comp.) (2015). *Aportes para los estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América del Sur*, 191 – 214. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B6bJQ5oROcg4ZGFZSWRRemlXdlk/view>
- Lupion Torres, P. y Rama, C. (2010). Algunas de las características dominantes de la educación a distancia en América Latina y el Caribe. En: Lupion Torres, P. y Rama, C. (Coord.) (2010). *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias*. Editorial Unisul – PUCPR – Virtual Educa, Palhoça. Recuperado de: http://www.virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2010_%28tendencias%29.pdf

Methol Ferré, A. (2003). Las religiones y la geopolítica mundial. *Conferencia en el encuentro "Las Universidades y las Religiones en América Latina y el Caribe - Diálogo sobre los valores"*. UNESCO. Montevideo, 5 - 6 de mayo de 2003. Recuperado de: <http://www.metholferre.com/obras/conferencias/capitulos.php?id=20>

Oregoni, M. S. (2015). La internacionalización de las universidades como objeto de estudio. En: Oregoni, M. S. y Araya, J. M. (Comp.) *Internacionalización de la Universidad en el marco de la integración regional*, pp. 10-27. Grafikart, Tandil. Recuperado de: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxyZWllc2FsYXR8Z3g6NjIxZTc5ODQ1ZjE1OTNkYQ>>

Oregoni, M. S. y Piñero F. (2015). Redes de Producción y difusión de conocimiento: ¿Un instrumento para orientar la internacionalización de la Universidad Argentina hacia Latinoamérica? En: Araya, María José (Comp.) *Aportes para los estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América del Sur*, 19 - 48. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B6bJQ5oROcg4ZGFZSWRRemlXdlk/view>>

Perrota, D. (2015). Evaluación e internacionalización de la universidad. *Seminario Virtual: Internacionalización universitaria en América Latina: Herramientas de Política y Gestión*. UNICEN, RIESAL.

----- (2015b). Políticas e instrumentos para la internacionalización de la educación superior en los niveles internacional, regional y nacional. En: Oregoni, M. S. y Araya, J. M. (Comp.) (2015). *Internacionalización de la Universidad en el marco de la integración regional*, 10 - 27. Grafikart, Tandil. Recuperado de: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxyZWllc2FsYXR8Z3g6NjIxZTc5ODQ1ZjE1OTNkYQ>>

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>

CAPÍTULO X: GESTIÓN DE REDES E INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DISEÑO DEL *CORPUS* PLEAM (POLÍTICA LINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL DE ARGENTINA EN EL MERCOSUR)⁸⁷

Fabio Dandrea y Natalia Bértola⁸⁸

1. Introducción

La gestión institucional de programas y proyectos que suponen una dinámica colaborativa en red ha orientado diversas acciones en la *Universidad Nacional de Río Cuarto* (cf. Dandrea 2015, 2016). El trabajo con el idioma, especialmente con el español como lengua segunda y extranjera (ELSE), ha resultado en significativos intercambios de diverso orden con instituciones educativas de nivel superior de Brasil, en particular.

Con base en nuestra concepción teórico-metodológica de *Diseño Glotopolítico Institucional*⁸⁹, presentamos en este capítulo la conformación de un corpus para el estudio sistemático de la política de promoción del español de Argentina en el sector regional Mercosur. Particularmente, enfocamos esta cuestión pues el diseño de un corpus significa siempre un proceso determinante para todo análisis disciplinar. Y la gestión institucional de las redes, en esta oportunidad, compone el principal segmento en la conformación estructural.

2. Diseño de un corpus para el análisis de la promoción del español en Brasil

La determinación de nuestra temática de investigación orienta la delimitación de un corpus de referencia⁹⁰ con características propias. Como explican Torruella y Llisterri (1999) la función principal de un corpus, tanto textual como oral, es establecer una relación entre la teoría y los datos [2]. Para ello, la pretensión de neutralidad en la delimitación del corpus queda subsumida

⁸⁷ El presente capítulo integra un trabajo de investigación más amplio, orientado por la tesis doctoral *Política para la promoción del español en el contexto de la integración regional Mercosur: articulación lingüística y cultural interinstitucional entre Argentina y Brasil* (inscripta en el Doctorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Directora: Prof. Dra. Ana Ávila de Jalil. Doctorando: Prof. Fabio Dandrea) y el Proyecto de Investigación PPI SECYT UNRC 2016-2018 dirigido por el Prof. Fabio Dandrea.

⁸⁸ Docentes Investigadores de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba-Argentina)

⁸⁹ Véase Dandrea, F. (2015) “Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE): diseño glotopolítico institucional como dispositivo de Internacionalización de la Educación Superior”. En Araya y Oregioni (2015) *Internacionalización de la universidad en el marco de la Integración Regional*. Tandil.

⁹⁰ Adoptamos la noción de Torruella y Llisterri (1999), quienes señalan que “un corpus de referencia (*Reference corpora*) es un corpus formado por fragmentos de los textos de los documentos que lo constituyen” [12]

por el criterio de selectividad, aspecto que los autores españoles consideran determinante para el desarrollo investigativo [2]:

[...] De todos modos, hay que aceptar el hecho de que la neutralidad es una tendencia y no una realidad ya que siempre dirigimos la mirada o el pensamiento hacia aquello que, consciente o inconscientemente, queremos ver o demostrar...no deberíamos olvidar que lo que observamos no es la naturaleza misma sino la naturaleza determinada por la índole de nuestras preguntas...

Un corpus debe ser siempre selectivo, ya que no es posible recopilar todo lo hablado y/ escrito de una lengua y de hecho, operativamente, es preferible un corpus bien seleccionado y representativo a un corpus exhaustivo, que lo quiera recoger todo.

En el proceso de delimitación, la subjetividad resulta el principal escollo que debe sortear el investigador. Al decir de Torruella y Llisterri (1999) establecer los documentos y las ediciones más representativas para incluirlas en el corpus puede ser algo muy subjetivo si no se hace siguiendo algún criterio mínimamente imparcial [3].

3. Nuestro criterio de selectividad: *texto/documento* para la acción lingüística.

Lo apuntado reviste particular importancia a los efectos de explicitar el criterio de selectividad que define nuestro corpus. ¿Desde dónde seleccionamos? ¿Qué criterio define la composición de nuestro material de análisis?

Lo primero que debemos consignar es la concepción de *texto* que nos integra. Ello, con el propósito de establecer una clara distinción entre aquellos enfoques que asumen el *análisis estructural del texto* frente a los que lo consideran como *una estructura en contexto*. Dicho de otra manera: nos retrotraemos a la clásica disquisición entre *estructuralismo* (cf. Saussure 1916, Trubetzkoy 1939, Hjelmslev 1943, Jakobson 1962; como referentes tradicionales) y *lingüística del texto* (desde los clásicos enfoques de Van Dijk 1978, Bernárdez 1982, entre otros autores). Aunque ampliamente abordada, esta *macro distinción* supone el punto de partida *sine que non* de nuestra tarea. Y ello por tres razones que desagregamos a continuación:

- a. *Es esta distinción la que pone de manifiesto la relevancia del contexto*
- b. *Es el enfoque de la Lingüística del texto el que origina la noción de acto de habla*
- c. *Es la noción de acto de habla la que orienta una política lingüística*

Es decir, *la principal razón que define la inclusión de un texto/documento en el corpus que ocupa nuestra investigación es su viabilidad de traducción en una acción concreta de promoción lingüística*. Para ello, resulta imprescindible, por un lado, atender las características del contexto de producción del texto documento. Por otro lado, importa la dinámica del texto/documento en el ámbito de actuación. Es desde allí que advertimos su magnitud en términos de acción lingüística que se proyecta.⁹¹

3.1. Las condiciones de producción: texto-documento como *unidad de análisis*

Desde una especial consideración teórica del *acto de habla* (Austin 1962), resulta imprescindible para nuestro enfoque remarcar *el carácter documental que revisten los textos de nuestro corpus*. Y ello, porque las condiciones de producción – de carácter institucional – determinan que los mismos resulten en un aporte para una política lingüística de promoción del español. Es decir, son estas condiciones las que determinan el *alcance perlocutivo* de tales *textos/documento*.

Conviene la descripción de los actores que intervienen en el proceso comunicativo que nos ocupa. Referirnos a una política de promoción del español en Brasil – desde la óptica de la institución universitaria – supone procesos interactivos de carácter interno y de carácter externo. En el orden interno, resultan actores de estos procesos interactivos no sólo los docentes-investigadores especializados en la temática ELSE sino también la multiplicidad de actores que conforman la institución universitaria. En el orden externo, el estado nacional, las instituciones universitarias nacionales e internacionales, los organismos externos, las asociaciones profesionales son algunos de los ejemplos de actores que habilitan la efectiva implementación de las acciones lingüísticas por describir.

Todo ello desde una perspectiva institucional. Vale la aclaración toda vez que esta circunstancia se traduce en implicancias para el desenvolvimiento discursivo de los sujetos. Los mismos acondicionan sus participaciones en una dinámica interactiva de *imágenes sociales* (Goffman 1964) que tienen especialmente en cuenta las *actividades de imagen de rol*. Reiteramos el aporte de Kaul de Marlangeon (2013), que adscribe a la postura de Haugh (2009) en relación a una concepción de la imagen como elemento especialmente constitutivo de la interacción [79]

⁹¹ Aunque nuestro trabajo considera, especialmente, lo acontecido entre 2005 y 2015; en este punto adoptaremos una perspectiva más amplia. Y ello como consecuencia de enfocar textos/documento relativos al Mercosur, integración regional con origen en 1991 y aún vigente.

Por tratarse de un análisis con base en la institución universitaria argentina la selección de nuestro corpus también atribuye una especial consideración para las *articulaciones* que promueven nuestros textos. En gran medida, los textos resultan de estas articulaciones. De igual manera, tales articulaciones promueven el alcance de los textos/documento como acciones de política lingüística.

4. Corpus PLEAM: nuestro diseño preliminar y relativo

A los efectos de la presente investigación – y de manera preliminar y relativa – organizamos un corpus que denominamos con el acrónimo PLEAM: *Política Lingüística del Español de Argentina para la Región Mercosur*. Vale aclarar que por español de Argentina identificamos la *variedad rioplatense*, oportunamente identificada en la clasificación de zonas lingüísticas que practica Fontanella de Weinberg (1993: 123-131) y Moreno Fernández (2000: 39-43):

a) Zonas lingüísticas del español de América:

A1. Caribe; A2. México y Centroamérica; A3. Andes; A4. Río de la Plata; A5. Chile.

b) Zonas lingüísticas del español de España:

E1. Región de Castilla; E2. Región de Andalucía; E3. Región de Canarias

Tal como lo indica su denominación, nuestro corpus integra aportes de todo texto/documento que, efectivamente, signifique un componente en términos de política lingüística. Así, tanto el discurso que explicita la naturaleza de un documento institucional como las bases que promueven la presentación de programas y proyectos, la propia elaboración de los proyectos, los textos que resultan del trabajo colaborativo en red y otros que se orienten por la temática, en definitiva, forman parte del complejo entramado que supone nuestro criterio.

El diseño se plantea como *preliminar* pues desconocemos otra estructura cuya composición responda a nuestros mismos criterios. No advertimos antecedentes en esta disposición de *corpus*. De igual manera, el carácter *relativo* resulta de la delimitación necesaria que se ha practicado a los efectos del trabajo. La formulación del presente corpus no agota todos los texto/documento que pueden integrar la estructura. Por el contrario, tanto el carácter *preliminar* como el carácter *relativo* hacen referencia a la viabilidad para optimizar y proyectar el diseño del corpus con base, especialmente, a partir de los argumentos que orientan su estructuración.

Asimismo, conviven en nuestro corpus textos/documento cuyo carácter es *público*, otros cuyo carácter es *privado* y otros de *conformación mixta*. Téngase en cuenta, particularmente, que una parte significativa de nuestros documentos circula por la red universal Internet.

Según expresan Santana Suárez, Sánchez Berriel & et.al. (2011):

[...] El uso de Internet como fuente de información respecto al uso de la lengua proporciona un corpus textual accesible universalmente, lo que la convierte en un medio para vencer la dificultad de la compilación de corpus específicos. Sin embargo, se debe garantizar que la extensión sea tal que pueda ser considerado como una muestra representativa de la lengua. Por otra parte, los avances en la potencia de procesamiento de equipos al alcance de un usuario medio hacen que se pueda tratar una gran cantidad de textos de forma relativamente sencilla. Este binomio se traduce en que sea factible recopilar grandes corpus textuales desde la web para la caracterización del léxico [146]

No es propósito del presente trabajo una composición de corpus basado exclusivamente en la realidad virtual. Sin embargo, este anclaje origina comportamientos discursivos cuya dinámica – si fuese otro el ámbito – adoptaría otras proyecciones. Por caso, una noticia que se publica bajo el entorno digital da lugar a la consignación de comentarios cuyo carácter es libre, voluntario y habilitado por el canal. Ello permite analizar, por ejemplo, estrategias de (des)cortesía en el debate, la adhesión o el rechazo a la posición de la noticia, etc.⁹²

En nuestro recorte hemos atendido, especialmente, cuatro de los criterios que tanto Torruella y Llisterri (1999) como Parodi (2008), aconsejan, en relación con las determinaciones de corpus:

a. *Recolección de textos en entornos naturales:*

Nuestros texto/documentos se recopilan e interpretan desde sus ámbitos originarios. Lo hemos consignado antes: en tanto aportes para una política de promoción del español de Argentina en la región Mercosur, *el alcance perlocutivo del acto de habla que importa el texto/documento solo puede ser dimensionado desde su valoración en el contexto que lo integra.*

b. *Explicitud de los rasgos definitorios y compartidos por los textos constitutivos:*

⁹² Arnoux (2010: 22-28), por ejemplo, analiza políticas de sensibilización en relación con la promoción de español en Brasil y del portugués en Argentina. Las unidades de análisis, en la oportunidad, resultan los comentarios digitales que siguen a distintas noticias relacionadas con la noticia.

Al explicitar el texto/documento a modo de unidad de análisis, hemos consignado el rasgo esencial que define los componentes del corpus: su *viabilidad de traducción en una acción concreta de promoción lingüística*. Específicamente, en una acción de promoción del español de Argentina en Brasil.

c. *Sustento o procedencia inicial especificada:*

Hemos destacado – y lo abordamos mediante la correspondiente descripción en un apartado específico – las *características del ámbito de actuación* que suponen nuestros textos/documento. No sólo importan las condiciones de producción sino también las que acondicionan el funcionamiento, alcance y proyección del texto.

d. *Identificación de una organización en torno a temas, tipos de textos, registros, géneros:*

Cabe aquí una distinción esencial: si bien todos nuestros componentes coinciden en su *naturaleza perlocutiva* (y suponen un aporte para el desarrollo de una política lingüística) también es importante reconocer que la división en niveles que practicamos a continuación favorece la composición de géneros textuales pasibles de un análisis que aquí no asumimos. Por caso, la redacción de programas y proyectos supone un género con características propias, que admite múltiples abordajes.

4.1. Distinción de niveles: *corpus, sub-corpus y componentes*

Torruela y Llisterri (1999) establecen una distinción de niveles en la selección de textos para la conformación de un corpus y señalan que un corpus es un conjunto homogéneo de muestras de lengua de cualquier tipo (orales, escritos, literarios, coloquiales, etc.) que se toman como modelos de un estado de un estado o nivel de lengua predeterminado. Un sub-corpus, a su vez, es una selección estática de textos derivada normalmente de un corpus más general y complejo. Finalmente, un componente es una muestra del corpus o del sub-corpus que responde a un criterio lingüístico muy específico [8]

Nos remitimos a nuestro corpus y adoptamos esta distinción de niveles:

- CORPUS: totalidad de los textos/documento que integran nuestra selección.
- SUBCORPUS: totalidad de los textos/documento que comparten un criterio específico en relación con su proyección como acción de política lingüística.

- COMPONENTE: muestra que integra el sub-corpus. Cualquiera de los textos/documento que se integran en el nivel.

4.2. La organización del corpus PLEAM

El corpus PLEAM se encuentra integrado – de manera preliminar y relativa, tal como consignamos – por 4 (cuatro) sub-corpus. Aunque todos los textos/documento reconocen como parámetro fundante su viabilidad para traducirse en una acción de política lingüística, *el grado de autonomía y la participación activa que asume la institución* – en este proceso – resulta desigual. Y ese es el criterio que organiza los niveles del sub-corpus: desde aquellos textos/documento que no admiten una mayor injerencia de la gestión institucional hasta aquellos que resultan, exclusivamente, de esta gestión. Recordemos que nuestro *diseño glotopolítico institucional* invoca, precisamente, esta última composición y, en tal sentido, resulta especialmente significativo el sub-corpus D “*Programas y Proyectos ELSE*”.

Vale destacar que esta disquisición se origina estrictamente en *el contexto* en que se originan y actúan los textos/documento. La representación gráfica de esta distinción es la de una pirámide de cuatro niveles, en la que la base representa la asunción institucional activa de acciones conducentes a la gestión de una política de promoción del español en Brasil, objeto de nuestro análisis. Así, desde el reconocimiento de marcos explícitos, acondicionados fundamentalmente por políticas públicas enfocadas en la lengua; la institución integra la *representación social* (Jodelet, 1986) sobre las lenguas, participa – más o menos activamente – en las estructuras interinstitucionales de nivel superior y decide – a través de la gestión – la elaboración de programas y proyectos sobre la temática.

Gráfico N° 1: *gestión institucional de una política lingüística de promoción del español*



4.2.1. Sub-corpus A: *Legislación lingüística para la región Mercosur*

Integran el sub-corpus los textos/documento cuyo origen y condiciones de producción hay que identificar en el tratamiento formalizado por las estructuras estatales para el correspondiente pronunciamiento legislativo. Es decir, leyes, decretos, reglamentos y disposiciones que emanan efectivamente de actores integrados en la administración estatal y que cobran carácter coercitivo, dado su estatus.

Se trata, tal vez, del modo más explícito de visibilizar acciones de política lingüística. Por caso, cuando Brasil dispone – a través de la Ley 11.161 de 2005 – la oferta obligatoria de español en la enseñanza de nivel medio; la consecuencia inmediata es la urgencia por la cobertura del área de vacancia en el sistema educativo⁹³.

En relación con la estructuración del sub corpus A, examinamos un *macro entorno de carácter general*, que enfoca el tratamiento de las lenguas en el contexto de la conformación del

⁹³ Véase, al respecto, la cobertura periodística (año 2006) del siguiente enlace: http://www.diariocordoba.com/noticias/cultura/brasil-necesita-200-000-profesores-espanol_262247.html (última consulta: 20/10/2016)

bloque regional Mercosur; y un *macro entorno legislativo del Sector Educativo del Mercosur*, que considera las decisiones originadas en las Reuniones de Ministros de Cultura y Educación y, particularmente, las adoptadas por el *Grupo de Trabajo sobre Políticas Lingüísticas*, órgano asesor del Sector Educativo cuya composición demuestra la relevancia que asumen las lenguas en el proceso de integración regional.

No cabe aquí destacar la relación entre los interactuantes pues, desde el momento en que el texto/documento se conforma desde la órbita legislativa, lo esperable es que se la observe o no. Es decir, las instituciones no asumen un rol protagónico en la gestión de la política lingüística que deviene de las normas. Salvo - y ese es el caso del sub-corpus C - que algunas de las iniciativas adoptadas por las instituciones lleguen al tratamiento legislativo impulsadas desde las instituciones y con ánimo de constituirse en leyes.

4.2.2. Sub-corpus B: *Difusión informativa de carácter general*

Sin constituir el propósito de la presente investigación, la óptica en el tratamiento de la información referida a la promoción de las lenguas debe integrar nuestro análisis. Y ello, porque *en la génesis del citado tratamiento trasunta una política lingüística*. En muchas oportunidades, desapercibida. Así lo consigna Del Valle (2005) al referirse a la política lingüística de España [391]:

[...] Un aspecto estratégicamente central de la política lingüística a la que me voy a referir en este ensayo es precisamente su invisibilidad. No pretendo sugerir, por supuesto, que la implementación de la misma tenga lugar a espaldas de la población. Muy al contrario, gran número de actos públicos asociados con la puesta en práctica de esta política se caracterizan, precisamente, por su espectacularidad y por su amplia proyección mediática. No son, por lo tanto, los conceptos y prácticas culturales y lingüísticas en sí lo que es objeto de una suerte de ocultamiento, sino el carácter político y económico de las mismas, es decir, su estrecha conexión, tanto en lo que se refiere a su formulación como a sus consecuencias, con intereses y proyectos que nacen en ámbitos más “prosaicos” de la vida nacional...

En tal sentido, nos interesa, fundamentalmente, la óptica desde la que se trata la noticia sobre las lenguas- Y esto porque, como todo tratamiento informativo y cobertura mediática, la impronta en términos de *representaciones sociales* (Jodelet, 1986) es significativa. La relación entre actores, si se quiere, resulta unidireccional. De todas maneras, y como parte del análisis,

enfocaremos algunos comportamientos discursivos que se exhiben en los *foros de comentarios*⁹⁴ habilitados por la versión digital de los textos/documento que integramos en el sub-corpus. Es en esta interacción que advertimos las representaciones que subyacen, efectivamente, a las acciones practicadas en torno a la promoción de las lenguas.

Nuestra selección de textos/documento para este sub-corpus gira en torno a tres grandes temas. A continuación, los consignamos e indicamos también el enlace de las noticias que enfocamos:

- La obligatoriedad de la oferta de español en la escuela media de Brasil⁹⁵
- La situación de la enseñanza del español en Brasil⁹⁶
- La propuesta del Servicio Internacional de Evaluación del Español Lengua Extranjera⁹⁷

2.2.3. Sub-corpus C: Documentación institucional referida a ELSE en el contexto de la Internacionalización de la Educación Superior

Los textos/documento que integran este sub-corpus reconocen como ámbito de actuación el *contexto inter e intra-institucional*. Se trata de componentes que las instituciones de Educación Superior incorporan en su plataforma de gestión y que responden, en algunos casos, a la propia iniciativa de las unidades académica. Ejemplo de ello es el artículo 1, inciso 7 del Régimen de Alumnos de la Universidad Nacional de Río Cuarto, que establece:

“Los aspirantes no hispanohablantes deberán aprobar el examen para acceder al Certificado de Español Lengua y Uso (CELU) que instrumenta la UNRC. Cada Facultad establecerá los requerimientos mínimos para cursar adecuadamente las asignaturas, cursos y otras actividades académicas”

⁹⁴ Puede ampliarse la consulta sobre la interacción en *foros digitales de debate* en **Dandrea, F.** (2015) “Identidad Virtual y propósito estratégico de la actividad de imagen de descortesía en foros de debate”. En *Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias de Hispanoamérica* RIIL Volumen 20, números 1 y 2 “Participación ciudadana y periodismo digital. Aportes semióticos, pragmáticos y discursivos” INSIL Departamento de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. ISSN 2250-6799. También en **Dandrea, F.** (2014) “Actividades de imagen de descortesía en foros electrónicos de debate”. En *REVISTA CRONÍA*, Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas. Volumen X, pág. 117-152, ISSN 2344942X

⁹⁵ <http://www.diariocordoba.com/noticias/cultura/brasil-necesita-200-000-profesores-espanol_262247.html>; <<http://www.lanacion.com.ar/723852-brasil-necesitara-230000-docentes-de-espanol>>

⁹⁶ <http://www.lainformacion.com/educacion/si-tu-lengua-es-el-espanol-tienes-un-as-en-la-manga-para-encontrar-trabajo_OiGK5HojA747s5Utlz7C1/> <http://cultura.elpais.com/cultura/2013/01/14/actualidad/1358186986_997230.html>

⁹⁷ <http://cultura.elpais.com/cultura/2015/07/01/actualidad/1435724745_571271.html>;

<<http://www.lanacion.com.ar/1806548-siele-un-unico-examen-internacional-para-certificar-el-dominio-del-espanol>>.

En otros casos, la institución regula su participación adhiriendo o rechazando acciones de política lingüística. El análisis adelantado en el capítulo 1 (p.) sobre la adhesión de la Universidad de Buenos Aires al *Sistema Internacional de Evaluación de la Lengua Española* obra como caso de esta postura. Aplica en este sub-corpus una interacción entre actores intra e inter-institucionales que asumen un grado de autonomía relativo, acorde con los marcos institucionales que encuadran la dinámica interactiva.

2.2.4. Sub-corpus D: *Gestión institucional de Programas y Proyectos ELSE*

Es éste el ámbito en el que la institución asume con plenitud su autonomía y disposición para colaborar activamente con acciones destinadas a la promoción de la lengua. El carácter institucional – fundante para nuestro diseño glotopolítico – adquiere aquí una especial relevancia, ya que es la propia entidad de educación superior la que regula su participación en marcos habilitados por el estado, fundamentalmente.

El texto/documento por analizar es el que surge de la dinámica de presentación de Programas y Proyectos institucionales, referidos a Español Lengua Segunda y Extranjera. Y cabe aquí una detallada mención del proceso que importa esta dinámica: en primer lugar, consideramos las *bases* propuestas por el actor central: el estado. Como podremos advertir, su carácter es generalizado y con un enfoque propositivo. En segundo lugar, y es aquí donde la institución activa su participación protagónica, consideraremos los *proyectos* que responden a las *bases*. Finalmente, examinaremos los *informes* que resultan de la implementación de los proyectos.

Para el análisis de este sub-corpus interesa, particularmente, las *actividades de imagen* (Goffman, 1967) que exhiben los actores del proceso. Y ello porque no se asume aquí un proceso caracterizado por el *equilibrio de imágenes*, concepto que hace propio Hernández Flores (2004) al tratar la cortesía como principio que regula la interacción y confirma la imagen de rol de los participantes.

Las *actividades de imagen de rol* (cf. Bravo 2002; Hernández Flores 2006, 2011; Kaul de Marlangeon 2011, 2013) exponen, en principio, la disparidad que significa la disponibilidad de los recursos (el estado, en este caso) y las estrategias discursivas que asumen las instituciones – a través de los textos/documento que consideramos – para su otorgamiento. Como señalamos

antes, son estos recursos los que permiten, efectivamente, la tracción de acciones que aportan para la gestión de una política de promoción de la lengua. Ilustramos este sub-corpus mediante el siguiente esquema⁹⁸:

Cuadro N° 1: *Corpus PLEAM – Sub – Corpus D*

GESTIÓN INSTITUCIONAL DE PROGRAMAS y PROYECTOS (UNRC)

Código	Nominación	Descripción	Actor Activo	Actor Interactivo 1	Otros actores interactivos
S U B C O R P U S	D1 <i>Bases Programa de Intercambio Académico Universitario de Grado en lengua española y portuguesa del MERCOSUR</i>	Documento para la convocatoria de proyectos binacionales (Argentina – Brasil)	Secretaría de Políticas Universitarias (Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional – PIESCI)	Universidades de Argentina y Brasil	CAPES (Brasil)
	D2 <i>Proyecto conjunto Universidad Nacional de Río Cuarto y Universidade Federal do Parana Setor Litoral (Brasil)</i>	Proyecto UNRC – UFPR Setor Litoral	Universidad Nacional de Río Cuarto (Coordinadora)	Universidade Federal do Parana (Brasil) - PIESCI	CAPES (Brasil)
	D3 <i>Informe 2011 - 2012 Proyecto UNRC – UFPR Setor Litoral</i>	Informe sobre las primeras actividades de intercambio (docente y estudiantil)	PIESCI (Argentina)	Univeridade Federal do Parana Setor Litoral	CAPES (Brasil)
	D4 <i>Informe 2012 - 2013 Proyecto UNRC – UFPR Setor</i>	Informe sobre las actividades de intercambio	PIESCI (Argentina)	Univeridade Federal do Parana Setor	CAPES (Brasil)

⁹⁸ Lo que se consigna es una *representación parcial* del Sub Corpus D que integra el corpus PLEAM acuñado para la tesis doctoral *Política para la promoción del español en el contexto de la integración regional Mercosur: articulación lingüística y cultural interinstitucional entre Argentina y Brasil*, inscripta en el Doctorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Directora: Prof. Dra. Ana Ávila de Jalil. Doctorando: Prof. Fabio Dandrea.

	Litoral	(docente y estudiantil)		Litoral	
D5	Bases Redes de Investigación <i>Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR</i>	Bases convocatoria para la presentación de proyectos binacionales	PIESCI (Argentina)	Universidades nacionales de Argentina	Instituciones de nivel superior de la región Mercosur
D6	Proyecto <i>Red de Integración Regional para el español como Lengua Extranjera en el MERCOSUR</i>	Proyecto coordinado por la Universidad Nacional de Río Cuarto	UNRC (Río Cuarto) UNC (Córdoba) UNVM (Villa María) Universidade Federal do Ceará (Brasil)	PIESCI (Argentina)	Instituciones de nivel superior de la región Mercosur
D8	Informe Final <i>Red de Integración Regional para el español como Lengua Extranjera en el MERCOSUR</i>	Informe Final de proyecto	UNRC (Río Cuarto)	PIESCI (Argentina)	Instituciones de nivel superior de la región Mercosur

Fuente: Elaboración propia

3. Reflexiones Finales

En este capítulo hemos enfocado la dinámica de la redes desde la óptica de la composición de un corpus. En particular, como elemento de promoción de una política lingüística gestada desde la universidad pública y como aporte para un encuadre institucional de la Internacionalización de la Educación Superior.

La elaboración de programas y proyectos suponen un trabajo en red que habilita una participación activa de la institución universitaria y que redundará en decisiones fundantes en términos de promoción de la lengua. Como ha sido enfocado oportunamente durante el Tercer Seminario Virtual de la Red RIESAL, el idioma compone un eje articulador en los procesos de

internacionalización. Especialmente, en los que se desarrollan en contextos de integración regional, como es el caso del Mercosur.

Desde nuestra óptica, examinar la gestión de programas y proyectos en ELSE y proponer su análisis desde la perspectiva de la investigación formal promueve el desarrollo de modelos contra-hegemónicos y favorece el trabajo colaborativo a nivel regional. En tal sentido, y a propósito de los idiomas, es nuestro anhelo que la propuesta del corpus PLEAM ponga de manifiesto el significativo valor que asume la gestión de las redes, tanto desde la perspectiva disciplinar como desde la institucional.

Bibliografía

- Dandrea, F. (2016) *“Tejiendo Redes”. Diseño Glotopolítico Institucional Español Lengua Segunda y Extranjera. Política Lingüística e Internacionalización de la Educación Superior*. Río Cuarto. Editorial UNIRÍO Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Dandrea, F. (2015) *Articulación lingüística y cultural para la integración regional MERCOSUR II Gestión institucional del Español Lengua Segunda y Extranjera en la cooperación con Brasil* - Río Cuarto. Editorial UNIRÍO Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Dandrea, F. (2015) *Articulación lingüística y cultural para la integración regional MERCOSUR I - El rol del Español Lengua Segunda y Extranjera en los procesos de internacionalización de la Educación Superior*. Río Cuarto. Editorial UNIRÍO Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Dandrea, F. (2015) “Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE): diseño glotopolítico institucional como dispositivo de Internacionalización de la Educación Superior”. En Araya, J. y Oregioni, M.S. (2016) *Internacionalización de la universidad en el marco de la integración regional*. Tandil. Editorial de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN)
- Del Valle, J. (2005). « «La lengua, patria común: Política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispánico». En Roger Wright y Peter Ricketts (eds.), *Studies on Ibero-Romance Linguistics Dedicated to Ralph Penny*, Newark [Delaware], Juan de la Cuesta Monographs (Estudios Lingüísticos n.º 7), 2005, pp. 391-416.]
- Fontanella de Weinberg, M.B. (1993) *El español de América*. Madrid. MAFPRE.
- Moreno Fernández, F. (2000) *¿Qué español enseñar?* Madrid. Arco Libros.

- Torruella, J.; Llisterri, J. (2009) “Diseño de corpus textuales y orales”. En Blecua, J.M; Clavería, G; Sánchez, C; Torruella, J. (Eds.) *Filología e Informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos*. Barcelona. Editorial Milenio.
- Parodi, G. (2008) *Lingüística del Corpus: una introducción al ámbito*. En RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada 46 (1) Sem.2008.
- Santana Suárez, O; Sánchez Berriel, I. et. al. (2011) *Extracción automática de colocaciones terminológicas en un corpus extenso de lengua general*. En Procesamiento del Lenguaje Natural. Revista 47.
- Kaul de Marlangeon, S. (2013). *Actividades de imagen de rol, de autocortesía y de (descortesía en reseñas de publicaciones científicas*. SOPRAG Sociocultural Pragmatics 1 (1): 74-99
- Van Dijk, T. (1983) *La Ciencia del Texto*. Bueno Aires. Paidós.

SECCIÓN V:

***“ESTUDIOS DE CASO SOBRE LA INTERNACIONALIZACIÓN
UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA”***

CAPÍTULO XI: LA INTERNACIONALIZACIÓN DE FLACSO ARGENTINA: UN PROCESO GENUINO DE ALCANCE REGIONAL

*Ma. Blanca Pesado Riccardi*⁹⁹

Introducción

El presente artículo presenta un análisis resumido de un estudio de caso concreto cuyas conclusiones pueden contribuir para interpretar desde una mirada singular el proceso de internacionalización universitaria en Latinoamérica.

Entendiendo que la internacionalización es aquel “proceso de renovación institucional que pretende incorporar una dimensión internacional e intercultural en la cultura, misión, visión y transversalmente en todas las estrategias institucionales para el fortalecimiento institucional, el mejoramiento de la calidad y pertinencia del perfil de egresados, de los programas docentes y de los productos de la investigación” (Gacel Avila, 2006); las siguientes líneas relatan cómo se construyó la dimensión internacional de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en Argentina (en adelante FLACSO AR) desde sus orígenes hasta la actualidad, destacando fortalezas y debilidades de este proceso complejo y multidimensional.

En primer lugar se ubicará el caso de estudio en su contexto e historia frente a dos paradigmas de internacionalización, uno construido desde los países desarrollados agrupados bajo la categoría “centro” y otro generado desde los países en desarrollo identificados como “periferia”. Se trata de dos modelos, uno determinado por la variable mercado y por lo tanto exógeno que coloca a la universidad como el motor del crecimiento económico, y otro que es endógeno basado en la solidaridad, los beneficios mutuos y la cooperación universitaria sur - sur (Oregioni, 2013).

⁹⁹ Polítóloga de la UCA, Especialista y Magister en Cooperación Internacional de la UNSAM, Experta en Cooperación Multilateral para el desarrollo humano de la UNIA España y Doctoranda en Ciencias Sociales de la FLACSO AR. Se ha desempeñado como docente universitaria de carreras de grado e investigadora junior en proyectos multidisciplinarios e internacionales. Cuenta con 12 años de experiencia en el sector público, actualmente se desempeña como consultora en la Subsecretaría de Evaluación de Proyectos con Financiamiento Externo de la Jefatura de Gabinete de Ministros, Presidencia de la Nación.

En segundo término, se describirán algunas tensiones existentes en cualquier institución de educación superior a la hora de internacionalizar y cómo ello se ha gestionado puntualmente desde FLACSO AR a través de herramientas de cooperación internacional.

Finalmente, se exponen algunos puntos sobresalientes basados en las lecciones aprendidas de la experiencia internacional de FLACSO AR, como insumos para la comprensión –al menos parcial- de la dinámica regional de internacionalización universitaria.

1. Entre dos Paradigmas de Internacionalización

Existe una visión hegemónica de la internacionalización que promueven los países desarrollados, aquellos que se agrupan en el “centro” y se atribuyen el poder de construir la ciencia actual, los temas de relevancia universitaria y los discursos dominantes. En este escenario, las universidades participan de una dinámica centro – periferia, siendo las universidades periféricas las que se subordinan al accionar de las del centro con el ánimo de adquirir visibilidad y obtener prestigio local en sus propios países de origen (Vessuri, 2009). Valga aclarar que los centros de poder de los que hablamos desde nuestra región son Estados Unidos y Europa, esto no quiere decir que sean los únicos existentes, pero son los que todavía nuestras comunidades científicas regionales siguen mirando. Hoy es indudable e innegable el peso que adquiere Asia en el mundo multipolar y desde el punto de vista de su expansión internacional estudiantil y cultural, pero todavía está por fuera de la visión tradicional y predominante de la que hablaremos a continuación.

La hegemonía académica científica que detentan EE.UU y Europa se traduce en el establecimiento de los sistemas de publicaciones y líneas editoriales internacionales monopólicas, las agendas de investigación que se proponen con escaso margen de maniobra para quien se suman a esos recortes temáticos, la formación de excelencia que garantizan exclusivamente en sus centros de saber, la fuga de cerebros que auspician para garantizar que solo reclutan a los mejores y la fuerte competitividad por la gestión de los recursos y por lograr las mejores posiciones en los rankings mundiales de calidad universitaria.

Coincidiendo con el planteo de Daniela Perrota (2015), “se generó una creencia de que hay una ciencia central que se basa en una falsa noción de internacionalización que se sostiene y robustece, logrando ganar autoridad por tratarse de un procedimiento simple y fácil de usar. Los rankings internacionales delimitan un mapa global de distribución de prestigio que refuerza el mercado académico internacional [y el mercado editorial internacional] y que, en la práctica,

determinan decisiones de política universitaria y científica, inciden en las prácticas de las universidades y en el comportamiento de los actores universitarios”.

Ahora bien, la otra cara de la moneda es la internacionalización solidaria y endógena que aspira al beneficio mutuo, al entendimiento entre pares a favor de relaciones de horizontalidad, reciprocidad, cooperación y confianza. Este tipo de procesos son los que impulsan muchos países en desarrollo de la “periferia” que a través de la “cooperación sur sur” miran hacia la región, hacia sus colegas de países hermanos con el ánimo de aunar estrategias de internacionalización de sus instituciones, compartiendo agendas, conformando redes y trabajando en equipo, al mismo tiempo que aminorando costos de transacción y duplicación de esfuerzos. (Oregioni, 2013)

Este modelo de internacionalización es posible cuando se toma en cuenta el contexto y su especificidad en clave de compartir aquello que nos hace parecidos y aquello que nos dificulta la tarea al interior de las universidades ya sea para la formación, la investigación o las actividades de extensión. Las universidades latinoamericanas tenemos ese poder de agencia que no necesariamente nos aísla del resto del mundo, sino que nos concientiza sobre el peso de nuestras decisiones a la hora de volvernos internacionales y tejer nuestro entramado de vinculaciones.

FLACSO AR, siempre se tuvo como sello propio este último paradigma por su propia naturaleza jurídica, fue concebida como una “institución red”, internacional y regional, que se propuso contribuir al desarrollo y fortalecimiento de las Ciencias Sociales desde y para Latinoamérica.

En cuanto a sus orígenes, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales es un organismo internacional que nace en 1956, año en que aconteció la Conferencia General de la UNESCO. La idea original era apoyar a los países de América Latina en la creación de una entidad de ciencias sociales que generara un espacio de reflexión, hasta entonces inexistente, desde la cual se promoviera el desarrollo de nuestras sociedades.

Posteriormente, en 1957, se celebró el Acuerdo de Río de Janeiro para la creación de la FLACSO, convocado en un principio por los gobiernos de Chile y Brasil, al que posteriormente se han adherido un total de trece países latinoamericanos. El Sistema Internacional FLACSO cuenta con sedes y programas académicos en Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México y República Dominicana. Las sedes tienen la autonomía suficiente para organizar por sí mismas proyectos docentes de postgrado, previa la

aprobación de sus instancias internacionales, mientras que los programas suelen tener áreas de investigación importantes y en menor proporción cursos de formación.

De esta manera, la FLACSO quedó constituida como un organismo internacional, intergubernamental, regional y autónomo integrado por los países latinoamericanos y del Caribe que adhieren al Acuerdo: Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, Honduras, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Surinam y Uruguay.

En Argentina, FLACSO comenzó su legado a principios de 1973 bajo las premisas del pluralismo ideológico, excelencia académica y compromiso con la sociedad que la alberga. La primera maestría se creó en 1979 y fue en Sociología y Ciencia Política. Con el paso del tiempo, se fue generando una trayectoria interdisciplinaria con áreas de estudio tradicionales como educación, economía, relaciones internacionales, comunicación y cultura; y áreas temáticas más novedosas como bioética, innovación y sociedad, cambio climático, entre otros.

La sede de Argentina hoy se estructura en 11 unidades académicas (áreas de trabajo que imparten formación, promueven investigación y brindan asistencia técnica) y 5 programas (focalizados en desarrollo humano, globalización, estudios políticos, género y trabajo, culturas extranjeras) que nutren a todas las propuestas académicas de la sede que actualmente cuenta con un Doctorado en Ciencias Sociales, 16 maestrías (2 de ellas virtuales), 10 especializaciones, 30 diplomas superiores (títulos propios), 2 certificados, entre otros cursos y seminarios presenciales o bajo la modalidad e – learning.

Luego de esta sintética descripción de la foto vieja y actual de FLACSO AR, corresponde ahora hablar de su la internacionalización de la mano del concepto de disciplina. Es sumamente necesario resaltar la importancia que se le ha dado desde siempre a la disciplina en esta institución. En FLACSO AR la disciplina es un elemento esencial para detectar si un equipo de investigación es más internacional que otro y en todo caso dicha apreciación a qué factores exógenos o endógenos de la institución se pueden atribuir.

En ese sentido comparto la siguiente afirmación de que “las motivaciones que impulsan la internacionalización de la investigación responden a la dinámica del campo de producción de conocimiento, y a la orientación institucional de la investigación. Es decir: se correlacionan con la voluntad de agentes concretos, ya sean organismos internacionales o nacionales, universidades

o centros de investigación que organizan los encuentros, congresos, jornadas o las actividades de movilidad [199]” (Oregioni, 2015).

A continuación y a modo ilustrativo, se abordará el campo científico de la Educación y su historia como disciplina en FLACSO AR con el fin de visualizar algunos de los procesos de internacionalización más significativos que vivió la institución en las últimas tres décadas.

El área de Educación, inició su trabajo inicialmente en investigación en el año 1982, cuando aún Argentina padecía del gobierno militar burocrático autoritario; siendo el primer trabajo de investigación publicado el libro “El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982” de Juan Carlos Tedesco. La conformación de los equipos del área permitió su internacionalización, trayectoria y prestigio por la formación de doctorado en el exterior (Estados Unidos, México y Europa) de alguno de sus miembros, la co-autoría de publicaciones con investigadores extranjeros y fundamentalmente el acceso a financiamiento internacional para realizar estudios. Si bien se podría pensar que predominó aquí una internacionalización del tipo hegemónica no en todos los casos implicó una subordinación de agenda sino que más bien permitió que FLACSO AR adquiriera un “poder propio de agencia” para determinar sus prioridades.

Durante los '80 y gran parte de los '90 se logró que fundaciones internacionales con origen en países desarrollados (ej: Fundación Ford) apoyaran los estudios sobre el ejercicio de la autoridad en la escuela que era una problemática local de alta relevancia social. Por lo tanto, prevaleció un enfoque endógeno basado en una agenda propia para internacionalizar la disciplina y las producciones de los investigadores de la facultad.

Cabe señalar, que la dimensión social de la internacionalización de la investigación tiene que ver con lo que Oregioni (2015) describe como “las actividades que se organizan en distintos campos de producción de conocimiento (congresos, jornadas, encuentros, simposios) y su organización interna crean el espacio propicio para generar el vínculo inicial entre los investigadores (origen de la vinculación internacional). En este sentido, se da en el marco de un ámbito institucionalizado que puede ser potenciado desde el campo disciplinar, desde la institución (universidad) o desde organismos nacionales e Internacionales interesados en conformar redes de producción de conocimiento en determinadas temáticas”.

Por fuera de esta dimensión vincular y propia del sujeto que investiga, FLACSO AR padeció cambios exógenos -como los nuevos dispositivos normativos de Argentina- que también

impactaron en los temas de la agenda de investigación educativa, con lo cual, se incorpora un nuevo elemento de análisis a considerar. Un ejemplo de ello puede ser la Ley Federal de Educación que implicó una gran transformación y reforma de la escuela primaria y secundaria en enseñanza general básica y polimodal. Estos cambios fueron abordados por los científicos sociales, incluyendo los de FLACSO, en los recordados estudios de evaluación de las reformas de los '90 en materia educativa.

Con el nuevo milenio y la aparición de FLACSO virtual en el 2002, se transformó y dinamizó la agenda del área, lo cual aparentemente la volvió más prescindible de la internacionalización dado que tenían presupuesto propio asegurado, autogenerado y en galopante crecimiento.

A continuación, se expone un cuadro resumen sobre los factores exógenos y endógenos a FLACSO AR a lo largo de su existencia de más de 40 años en el país que de algún modo condicionaron el desarrollo de los temas de la agenda educativa del área y con ello su posible (o no) internacionalización:

Cuadro N° 1: Factores Exógenos y Endógenos

NATURALEZA DE FLACSO EN EL TIEMPO	LOS OCHENTA	LOS NOVENTA	NUEVO MILENIO
	FLACSO no era formalmente parte del sistema universitario, era un centro de investigación internacional con cursos de posgrados	El Gobierno Argentino reconoce la sede de FLACSO en el país por ley.	Se incluye a FLACSO en el sistema universitario argentino ajustándose a la reglamentación nacional para la validez y reconocimiento de su oferta.
TEMAS DE AGENDA	Ejercicio de la autoridad en la escuela	Formación Docente en la escuela secundaria	Estudios sobre la aplicación de la reforma educativa.
CAMBIOS HISTÓRICOS DEL PAÍS	'83 Vuelta a la democracia y modernización de Argentina	'93 Ley Federal de Educación '94 Reforma Educativa '95 Creación de la CONEAU	'05 Ley de Financiamiento Educativo '06 Ley de Educación Nacional
CAMBIOS EN LA SEDE DE	'89 el Congreso Nacional de Argentina promulgó la	'94 Acuerdo para el establecimiento de una	'02 Nacimiento de FLACSO Virtual

FLACSO ARGENTINA	ley sobre el Acuerdo de la FLACSO y con ello se reconoció la personería jurídica y el apoyo gubernamental a la Facultad (Ley 23.703).	Sede Académica en la Argentina aprobado por el Honorable Congreso de la Nación a través de la Ley N° 24.300 '99 Creación de la Secretaría Académica.	'03 Resolución N° 1024 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología donde se afirma que la Facultad integra el Sistema de Educación Superior Universitaria del país como un Organismo Internacional de carácter regional y autónomo. '04 Construcción Edificio de Tucumán
-----------------------------	---	--	---

Fuente: Elaboración propia

Por último, cabe señalar que esta lógica de internacionalización propia del área de Educación no se reprodujo tan exponencialmente en otras disciplinas que conformaron las otras áreas de estudio de la facultad. Más bien prevaleció un tipo de internacionalización anclada a la política pública nacional impulsada para la producción académica local e internacionalizada mediante instituciones como el CONICET, la AGENCIA – MINCyT, el Ministerio de Educación con becas, subsidios y convocatorias que alientan el trabajo colaborativo interdisciplinario con pares extranjeros.

2. Prácticas y Tensiones de la Internacionalización

En esta sección repaso algunas tensiones en la gestión internacional universitaria agrupadas en cuatro principales:

I. Expansión internacional vs Identidad cultural

El proceso de expansión internacional de la universidad tiene que ver con la necesidad que enfrentan las instituciones de contar con más y nuevos recursos económicos. La economía está basada en el conocimiento y eso afecta la tradicional misión y visión de la Universidad. Por un lado es positivo que una institución tan antigua como la universidad conviva en un proceso de modernización que la obligue a adaptarse al mundo actual, pero es un problema cuando en nombre de la modernización las universidades pierden su esencia de formación de excelencia como centros de saberes que respetan y promueven la vocación intelectual para sólo dedicarse a captar estudiantes extranjeros con currículos internacionales que poco tienen que ver con lo que pasa en el contexto propio.

Asimismo, las Universidades compiten por el prestigio internacional, representando a su vez los estados científicos a los que pertenecen; y produciendo conocimiento basado en la búsqueda de complementariedades de los vínculos internacionales que generan. De esta manera, las Instituciones de educación superior contribuyen en la consolidación de la nueva estructura económica a la que tiende el mundo actual y cada estado científico en particular: desarrollo científico-tecnológico, recursos humanos y gerencia. Este aporte que hacen las universidades no se da sin nuevos desafíos ya que ellas mismas necesitan fortalecerse en términos de mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje, redefinir las relaciones entre carreras, profesiones, investigación y educación continua.

Sin embargo, esta vorágine de expansión internacional en un clima que pareciera ser exclusivamente de carácter competitivo, también podría ocurrir en escenarios más solidarios y cooperativos donde las universidades promueven sus propias culturas institucionales como oferta de educación internacional sin desmadrar su esencia por sólo aumentar su matrícula estudiantil.

En ese sentido FLACSO AR intenta moverse en un constante equilibrio donde si bien importa estar en los temas de agenda global y contar con nuevos y más alumnos del resto del mundo, nuestra prioridad sigue siendo estudiar los problemas de Latinoamérica entre latinoamericanos.

II. Formación profesional vs Saberes Universales

La formación que imparte una universidad adquiere una dimensión internacional si es diseñada para el mundo del trabajo y los retos globales que nos acechan; o si está pensada por el saber en sí mismo donde lo que importa es la construcción del conocimiento independientemente de su utilidad social.

En ese sentido, desde luego que la formación profesional hoy es clave que responda a necesidades sociales para que la sociedad funcione, no sólo desde un punto de vista económico sino como parte de un proceso donde quien concurre a la universidad asume una responsabilidad social de compartir ese conocimiento para transformar/ posibilitar oportunidades en el entorno donde está inserto.

Indudablemente resulta ésta una gran tensión ya que entra en juego la presión que hoy tienen las universidades por alcanzar autonomía financiera y defender su "supervivencia" con carreras convocantes y si es posible multitudinarias (ello se vincula con la primera tensión mencionada) y aquellas carreras que sólo atraen a los aficionados por el conocimiento específico.

En FLACSO esta tensión tiene otro reto superior y complejo porque sólo se imparte enseñanza de posgrado, no se aprende un oficio o profesión concreta, es decir, quienes asisten ya tienen su carrera de base y vienen a especializar sus saberes adquiridos. Esto significa una porción de alumnado menor que en una universidad tradicional, si bien existen posgrados que por su temática (ej: Propiedad Intelectual) y duración en el tiempo captan más la atención e interés y son más concurridos que otras propuestas como el Doctorado en Ciencias Sociales que se realiza en cuatro años de estudio.

Creo que en esa dinámica, quienes tienen a su cargo áreas académicas y de gestión en las Instituciones de educación superior, tienen una gran tarea por delante de conjugar y combinar los mandatos de una universidad tradicional con los desafíos que impone la comunidad global para que ésta sea más accesible y contemporánea.

III. Producción y evaluación científica vs Relevancia Social

En los países centrales que producen conocimiento y discurso científico, las estrategias de internacionalización que llevan adelante sus universidades forman parte de un plan de acción que en muchos casos sólo tiene como finalidad alcanzar posiciones específicas en las clasificaciones mundiales. Universidades como Harvard, MIT, Yale o Cambridge tienen las mejores posiciones porque obtienen altísimos indicadores según las clasificaciones mundiales como Times Higher Education Supplement (THES), Academic Ranking of World Universities (ARWU) y Webometrics Ranking (WM). Entre los criterios de clasificación de éstos rankings, la calidad de la investigación obtiene un 60% de prioridad.

Pero estamos inmersos en un sistema científico mundial que es muy contradictorio en términos de lo que exige al investigador y lo que a la vez la sociedad espera de quien investiga en clave de relevancia e impacto local. Por ejemplo, un investigador de carrera CONICET se ve obligado a publicar en el exterior entre otros requisitos y ello no tiene una relación directa con que lo que éste publique tenga impacto o trascendencia en la comunidad local que lo alberga.

Se trata del “Conocimiento Aplicable No Aplicable” cuando “los grupos de investigación más transnacionalizados presentan, por lo general, una alta y prestigiosa producción, pero su aporte al desarrollo de las sociedades locales ha sido históricamente – y parece acrecentarse hacia el futuro- marginal.” (Kreimer, 2006)

Por eso, si realmente queremos generar un sistema de evaluación propio que no responda a estándares hegemónicos, hay que dar pasos graduales y concisos a nivel nacional y regional

para la generación de agendas de investigación autónomas que se traduzcan en el abordaje de problemas endógenos.

Respecto de lo señalado anteriormente del investigador de carrera, en FLACSO AR aproximadamente el 50% de su planta son del CONICET y consecuentemente deben responder a las exigencias del sistema de evaluación dominante. Es inevitable que exista esta tensión, pero a la vez FLACSO tiene una fuerte impronta en la construcción de agendas autónomas y si bien a veces la tendencia hegemónica encuentra su eco en algunos equipos de investigación que “miran más afuera que adentro” no es la lógica que se promueve ni manifiesta a gran escala.

IV. Indicadores cuantitativos vs Realidad de la Internacionalización

Generalmente nos preguntamos por cómo medir la internacionalización universitaria, suponiendo de ese modo que cuantificar datos nos va a dar una magnitud de lo que realmente pasa a nivel internacional en nuestras instituciones. Esto claramente no es así, por ejemplo para analizar la internacionalización de la formación académica además de preguntarnos: *¿Cuál es el número de ofertas de grado y posgrado promovidas con universidades extranjeras? Cuál es el número de profesores visitantes de universidades extranjeras? ¿Cuántos profesores de la universidad son visitantes en universidades extranjeras? Existen cátedras internacionales?* Podríamos cuestionarnos cualitativamente: *¿Para qué internacionalizamos nuestra formación académica? Con quiénes queremos vincularnos del exterior? ¿Qué parte del diseño curricular responde a una educación internacional? ¿Qué aportan los docentes extranjeros visitantes a la carrera, alumnado e institución? ¿Cómo se insertan los alumnos internacionales? ¿Cuál es la proyección internacional de nuestra oferta?*

Desde luego que un análisis de este tipo requiere tiempo de elaboración de indicadores cualitativos, recolección y procesamiento de la información. Además, hay una cuestión más profunda que implica admitir si nuestras universidades se internacionalizan azarosamente y con ello se entiende que todo acontece de manera espontánea o, si hay una real planificación estratégica de cooperación internacional con objetivos claros y líneas de acción encausadas con medios y fines.

A menudo lo que ocurre es que la propia gestión de las oficinas de relaciones internacionales consume el tiempo disponible y no hay lugar para el análisis. FLACSO AR no es ajena a esa situación, y se está trabajando en la construcción de datos no tradicionales

(indicadores cualitativos) para poder dar cuenta del fenómeno de internacionalización universitaria.

3. La Cooperación Internacional en la Vida Universitaria

Para comenzar esta sección, me gustaría compartir las palabras de Jesús Sebastián (2002), reconocido investigador de la cooperación internacional, quien afirma que “la evolución más sustancial se ha producido en la visión de la cooperación internacional por parte de las instituciones de educación superior. Esta evolución se traduce en el cambio de percepción de la cooperación, desde considerarla casi exclusivamente como una fuente de financiación externa y como elemento adicional, hasta estudiarla como un elemento intrínseco y estratégico para el fortalecimiento institucional y como un instrumento para la internacionalización de los sistemas de educación superior. Este cambio en la óptica de la cooperación, que ha pasado de ser un fin para obtener financiación a entenderse como un medio, e incluso como una cultura, está introduciendo cambios en el papel de los organismos de fomento y de los actores, en la naturaleza de las modalidades e instrumentos para la cooperación, en los procedimientos de gestión y en los esquemas de financiación”.

La internacionalización es mucho más compleja hoy que en el pasado, ya que supone una planificación ordenada y sistémica sobre qué quiere la universidad, cuál es su misión y visión, que acciones llevará a cabo no solo circunscripto al ámbito geográfico en el que se inserta y su impacto en el ámbito local, sino también su proyección al mundo exterior. La universidad del siglo XXI hoy pertenece a un entramado de relaciones que exceden lo nacional para la realización de sus funciones.

Los procesos de internacionalización requieren de estrategias de cooperación universitaria para su concreción. Existen diversos modelos de cooperación universitaria y de constitución de las oficinas de relaciones internacionales al interior de las universidades, mencionaré a continuación el caso de FLACSO AR.

La Unidad de Cooperación Internacional (FLACSO-ALCUE) nació en el año 2010 como resultado de un proyecto internacional denominado “Vertebralcue” del Programa ALFA III de la Unión Europea cuyos propósitos fueron la mejora de la calidad, la relevancia y la accesibilidad a la Educación Superior en América Latina; al mismo tiempo que contribuyó al proceso de integración regional en América Latina, promoviendo avances hacia la creación de un

área común de Educación Superior en la región y desarrollando sus sinergias con la Unión Europea.

Cabe señalar, que el Proyecto Vertebral fue aprobado por la Comisión Europea en el 2008, fue una iniciativa llevada a cabo por Instituciones de Educación Superior de 17 países, coordinado por la Universidad de Bolonia (Italia), sede Buenos Aires, Argentina.

Hoy, a seis años de la creación de la primera y única oficina de cooperación de FLACSO Argentina y de toda la Red FLACSO, se ha logrado constituir un espacio real y legitimado en la comunidad académica de la Facultad con su propia estrategia de internacionalización de su educación superior cuya misión es: “Fortalecer la presencia de FLACSO Argentina en el espacio internacional de educación superior en Ciencias Sociales, mediante posgrados de excelencia, producción académica especializada en Latinoamérica y asistencia técnica para el desarrollo genuino y sustentable de la región”.

Esta estrategia refleja una toma de posición responsable de la Facultad frente al Sistema Internacional propio de un mundo globalizado y en constante cambio, donde las Instituciones de Educación Superior (IES) son actores claves en la transformación y progreso de las sociedades. Ya no se trata solamente de que las IES se dediquen exclusivamente a sus roles tradicionales como la docencia, investigación y extensión; sino que asuman una función y responsabilidad social donde el dialogo con la sociedad sea permanente en pos de detectar sus necesidades sociales, económicas y políticas insatisfechas que requieren soluciones a largo plazo; comprometiendo la participación de múltiples actores y de nuevos esfuerzos y estilos de cooperación

En función de ello, FLACSO Argentina definió 5 ejes de trabajo que actúan como motor de su cooperación universitaria tanto en el ámbito Sur Sur (con énfasis en Latinoamérica) como en el ámbito multilateral/ global.

- Formación de Posgrado de excelencia
- Creación de comunidades científicas, académicas y profesionales internacionales
- Participación en los temas de agenda internacional
- Investigación para el desarrollo
- Asistencia Técnica Internacional (ATI)

En lo cotidiano, la proyección internacional de la Facultad se evidencia en tres tipos de actividades

1. Redes, movilidad académica y becas de estudio
2. Proyectos internacionales de investigación y/o asistencia técnica
3. Convenios interinstitucionales de colaboración mutua

De esta manera se promueve intensamente una estrategia de internacionalización de la FLACSO que por un lado contribuye a su fortalecimiento institucional y por el otro la ubica como una institución referente de las ciencias sociales en el ámbito internacional y latinoamericano en particular.

Esto quiere decir que la cooperación internacional ha dejado de ser concebida como un fin en sí mismo de obtención de financiamiento universitario – visión histórica tradicional que habla de una relación vertical donante- receptor-, para ser un medio de fortalecimiento institucional donde la relación que se logra es horizontal y participativa entre socios – partners- “lo que implica no solamente una visión distinta de la cooperación, sino una política y una organización enfocada a alinear la cooperación con los planes de desarrollo institucional y actualmente, además de mantenerse esta visión, se une su consideración como una estrategia para aumentar la intensidad de la internacionalización y que ésta se incorpore a la cultura institucional” (Sebastián, 2011:8).

Reflexión Final

Me gustaría en estas consideraciones finales compartir y reforzar algunas de ellas con quienes en lo cotidiano trabajamos por la vida internacional de nuestras universidades.

La internacionalización no es una acción puntual, es crear identidad y establecer una cultura organizacional donde cada miembro cumple un rol sustantivo. Se trata de procesos prolongados y planificados de institucionalización de la internacionalización

Existe un cambio de percepción respecto de la cooperación internacional, ésta ha dejado de ser concebida como un fin en sí mismo de obtención de financiamiento universitario – visión histórica tradicional que habla de una relación vertical donante- receptor-, para ser un medio de fortalecimiento institucional donde la relación que se logra es horizontal y participativa entre socios que aspiran al beneficio mutuo. La cooperación adquiere una perspectiva estratégica al ser un medio para un fin concreto: el desarrollo y fortalecimiento de las instituciones de educación superior.

El análisis situado sobre FLACSO AR nos permite pensar que existieron oleadas de internacionalización que acompañaron la evolución histórica de la sede y de la educación superior en la región. Se podría decir que durante los '80 prevaleció un modelo tradicional de formación de doctorados en el exterior y de lectura de bibliografía extranjera como requisito de formación de los equipos de investigación, siendo los puntos de referencia EE.UU y Europa.

En los '90 el discurso predominante era formarse en el exterior como una forma de acreditación y adhesión a agendas internacionales basadas en estandarizar y evaluar, tendencias construidas por organismos regionales y extranjeros que se atribuían consenso y hegemonía en estos lineamientos de investigación educativa.

En los 2000 se busca publicar en el extranjero, nacionalizando agendas de investigación que con la aparición de internet y la cultura digital renueva constantemente las agendas de investigación en cuanto a sus abordajes.

El caso deja en evidencia que la universidad del siglo XXI pertenece a un entramado de relaciones que exceden lo nacional para la realización de sus funciones, por eso considero vital la interdisciplinariedad, la cooperación solidaria y la mirada endógena para que prevalezcan agendas autónomas frente a las hegemónicas.

La instalada tensión centro periferia hace creer que todavía las universidades alejadas de aquellas que son top ten en los ranking mundiales de indicadores de educación superior subsisten solo integrándose subordinadamente a agendas de investigación generadas por otros. Si bien esto sigue sucediendo, también es cierto que la era global facilita que el conocimiento sea producido conocimiento y permitiendo que la periferia genere desde sus Ciencias Sociales otros discursos, otras agendas y otros modos de hacer cooperación internacional en la universidad.

En definitiva, los modelos universitarios que reflejan dependencia académica conviven con otros modelos basados en la interdependencia regional donde por ejemplo la investigación se basa en la complementariedad de capacidades. Si bien la ciencia sigue siendo muy selectiva y competitiva, hay muchas universidades que definen y fortalecen sus estrategias de internacionalización de manera conjunta y bajo metas comunes.

Generar agendas endógenas es hablar de nuestros problemas, de aquellos temas de alto grado de relevancia local y social para un desarrollo inclusivo. La consolidación de esta perspectiva implica tremendos desafíos y contradicciones; pero también una gran promesa de que

una internacionalización solidaria, multidimensional y compleja no sólo es posible sino que puede ser aún mejor que la que hasta ahora conocemos.

Bibliografía

- Beigel, Fernanda. (2016). El nuevo carácter de la dependencia intelectual. Recuperado de <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a04>
- Beigel, Fernanda. (2013). David y Goliath. El sistema académico mundial y las perspectivas del conocimiento producido en la periferia. Pensamiento Universitario, Año 15, (15), Buenos Aires, pp.15-34.
- Gacel Ávila, Jocelyne (2006) La dimensión internacional de las universidades, Contexto, Procesos, Estrategias, Universidad de Guadalajara-CONAHEC, 2006, pp.320.
- Kreimer, Pablo y Thomas, Hernán (2004). Producción y uso social de conocimientos. Estudios de sociología de la ciencia y la tecnología en América Latina. Buenos Aires, Editorial UNQ, 2004. ISBN: 987-558-030-9.
- Kreimer, Pablo (2006): ¿Dependientes o integrados? La ciencia latinoamericana y la nueva división internacional del trabajo. Universidad Central de Colombia, Nómadas (24), pp. 199-212.
- Kreimer, P. (2011): “La evaluación de la actividad científica: desde la indagación sociológica a la burocratización. Dilemas actuales”, en Propuesta Educativa, vol. 20 (36), pp. 59-77.
- Oregioni, María Soledad (2013) La Universidad como actor de la Cooperación Sur-Sur. El caso de la Universidad Nacional de la Plata en la Asociación de Universidades Grupo Montevideo AUGM. Revista Integración y Conocimiento (2).
- Oregioni, María Soledad (2015). Aspectos sociales de la internacionalización de la investigación. Una propuesta de abordaje. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, vol. 10 (30), pp. 199-229.
- Perrota, Daniela (2015). Evaluación e internacionalización de la universidad. Material de clase. Seminario Virtual de Internacionalización Universitaria en América Latina: Herramientas de política y gestión.
- Sebastián, Jesús. (2002) Oportunidades e iniciativas para la cooperación iberoamericana en educación superior. Revista Iberoamericana de educación, (28), pp.197-229.

- Sebastián, Jesús. (2003). Cooperación e internacionalización de las universidades. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Sebastián, J. (2011) Dimensiones y métrica de la internacionalización de las universidades en Revista Universidades de la UNAM, México. <http://www.udual.org/CIDU/Revista/51/Revista51.pdf>
- Vessuri, Hebe. (1997). Investigación y desarrollo en la universidad latinoamericana. Revista Mexicana de Sociología, 59 (3), pp.131-160.
- Vessuri, Hebe (2009) Cambios recientes en la internacionalización de las ciencias sociales: la socialidad de redes impacta en América Latina. En: Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas. Editores Sylvie Didou Aupetit y Etienne Gérard. IESALC – CINVESTAV – IRD. Cinvestav: México, pp. 175-189.

CAPÍTULO XII: UNA VISIÓN CRÍTICA DE ACCIONES DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GRANMA, CUBA, EN EL PERÍODO 2012-2014

Sergio Rodríguez Rodríguez' y Yulianne Pérez Escalona¹⁰⁰

Introducción

Si se define la universidad por su sentido fundacional como una institución orientada a la búsqueda de la verdad, de los conocimientos universales, de las explicaciones y respuestas coherentes a los problemas del mundo, se comprende por tanto que su actividad no puede quedar reducida a una comarca, sino que tiende a abarcar la totalidad de los asuntos humanos, es decir, desde el punto de vista de sus objetivos y de su composición puede afirmarse que las universidades fueron desde el principio internacionales e internacionalizantes [6].

Las universidades han de asumir además un papel relevante en la consolidación de la paz, la estabilidad democrática, el fortalecimiento de los valores ciudadanos y la conservación de nuestra rica diversidad cultural, de forma que ante la demanda de educación superior éstas puedan adaptarse a los nuevos requerimientos de la sociedad y contribuir así a superar la posición desventajosa actual frente a los procesos de globalización, incorporando las relaciones y la cooperación internacional como parte integrante de su misión institucional [1].

La internacionalización de la educación superior, definida por Knight como “el proceso de desarrollo e implementación de políticas y programas para integrar las dimensiones internacional, intercultural y global en los propósitos y funciones de la educación superior”, debe ser planteada como un objetivo de las políticas de gobierno y de las instituciones universitarias que pretendan formar profesionales con aptitudes y actitudes para desempeñarse en un mercado cada vez más globalizado y de alcance planetario. En el caso de los países de América Latina se vive una doble dimensión del proceso de internacionalización: una regional y otra mundial. En el marco regional, el proceso se relaciona con la siempre ansiada integración latinoamericana,

¹⁰⁰ Dirección de Relaciones Internacionales. Universidad de Granma. Cuba. E-mail: srodriguezr@udg.co.cu; yescalona@udg.co.cu

objetivo que contempla acciones muy profundas que tienen que ver con ideales de unión cultural y espiritual de los pueblos, En la escala planetaria, con la necesidad de aumentar la calidad, la productividad científica y promover una mayor competitividad de la región [8].

En la última década la internacionalización de las universidades adquiere características diferentes de la dinámica de vinculación internacional tradicional. En términos cuantitativos se evidencia a partir del incremento en el número de intercambios a través de las fronteras. Y en términos cualitativos, se hace de la dimensión internacional una parte constitutiva de la dinámica institucional universitaria [4].

Los procesos de internacionalización de las instituciones de educación superior se concretan y materializan mediante distintas estrategias y acciones que las universidades deciden desarrollar, entre las cuales se pueden enumerar: movilidad estudiantil, de profesores e investigadores, participación en redes, oferta educativa internacional, titulaciones conjuntas con instituciones extranjeras, acuerdos interinstitucionales (convenios generales y específicos), investigaciones conjuntas con grupos extranjeros, oferta de enseñanza de idiomas y cultura locales, acciones de cooperación al desarrollo, e internacionalización del curriculum [8].

El desarrollo de la Educación Superior cubana, está avalado entre otros aspectos por la creación en 1976 del Ministerio de Educación Superior (MES). Asimismo, como órgano coordinador de las relaciones internacionales, la colaboración internacional y la atención a becarios extranjeros de las universidades y centros adscritos al MES, se crea la Dirección de Relaciones Internacionales (DIR), en la cual se trabaja sobre una estrategia de internacionalización para elevar el prestigio de la educación superior cubana.

Son evidentes los avances en el proceso de desarrollo de las relaciones internacionales en las universidades cubanas, sin embargo existen aún limitaciones, como el insuficiente financiamiento, carencia de infraestructura básica para su desarrollo, insuficiente dominio de lenguas extranjeras por el personal que atiende la actividad, así como falta de conocimientos sobre convocatorias de redes y proyectos, entre otros aspectos. El desarrollo de la estrategia de internacionalización de las universidades cubanas es una tarea que debe asumirse de manera particular, teniendo en cuenta las peculiaridades y los contextos en los que se desarrolla la labor de cada institución adscrita al MES [2].

La internacionalización de la educación superior contribuye al apoyo internacional, a la promoción de un intercambio de ideas a nivel nacional y universitario, y al desarrollo humano.

Sus características más destacadas son la movilidad de estudiantes y profesores y la cooperación internacional. La movilidad se considera como una forma de preparar estudiantes y profesores para satisfacer las exigencias del siglo XXI, mientras que la cooperación internacional se manifiesta en el desarrollo de actividades conjuntas que aseguran iguales derechos y deberes técnicos y económicos compartidos. Los principales indicadores son el número y clases de proyectos de investigación conjunta, la participación en las redes, el número de acuerdos estructurales y el número de programas conjuntos de especialización [2].

Sobre lo tratado anteriormente, este trabajo no pretende evaluar indicadores del proceso de internacionalización en un período reciente de la Universidad de Granma, sino retomando a Theiler (2009), evaluar de una forma crítica, estrategias y acciones [8], que la Universidad de Granma viene desarrollando a favor del desarrollo de los procesos sustantivos de la universidad a través del proceso de la internacionalización.

1. Movilidad Internacional

Como parte de las estrategias para la internacionalización universitaria, las Instituciones de educación superior adoptaron como una de sus acciones académicas la movilidad internacional tanto de estudiantes de pregrado, postgrado, así como investigadores y científicos. Uno de los factores que ha permitido el desarrollo de la movilidad académica internacional, es la relación de interdependencia recíproca entre la movilidad (pregrado y posgrado) y la expansión en eficiencia y eficacia de los canales turísticos. La inmensa mayoría de los estudiantes y posgraduados se mueve de un país a otro por períodos cortos. En Cuba, la evolución y perspectivas de los servicios académicos, como en cualquier otro país, ha estado condicionado por la conjugación de factores internos y externos, en la medida en que se basa en la movilidad de un país hacia otro por razones académicas, científicas y culturales en su sentido más amplio. La movilidad estudiantil en Cuba se estimula por medio de un programa nacional de becas.

En el MES, a partir de finales de los años 90 es que comienza un despegue en los servicios académicos internacionales, a través de cursos de pregrado, cursos de español, entrenamientos, diplomados, maestrías y doctorados, dirigidos a extranjeros sobre bases autofinanciadas. En el último decenio estos servicios aportaron varios millones de dólares. Sin embargo, en el pasado lustro se ha manifestado, por diferentes causas, una aguzada tendencia decreciente de estos ingresos, lo cual es contradictorio con el hecho de que sigue siendo una de

las principales alternativas de ingresos para la organización, por lo cual, se hace necesario su potenciación, dada la difícil situación financiera del país. El pregrado compensado, autofinanciado, a diferencia del postgrado, tiene un nivel de comercialización mucho más limitado.

La inmensa mayoría de los estudiantes extranjeros en Cuba son becados del Gobierno Revolucionario. Sin embargo, en un momento se consideró pertinente ofertar un grupo reducido de plazas por la vía autofinanciada para aquellos estudiantes (familias) con capacidad de pago y con interés de que sus hijos accedan a un sistema de educación superior de reconocida calidad y en un medio social caracterizado por la tranquilidad ciudadana y el respeto pleno a las identidades nacionales.

Por otra parte, a tono con la movilidad estudiantil que caracteriza todo el proceso de internacionalización de la educación superior, las universidades adscriptas al MES, han diseñado y ofertado una serie de cursos, pasantías y entrenamientos que han permitido que un grupo considerable de estudiantes extranjeros de más de 60 países hagan alguna estancia en Cuba, como parte de su formación profesional. Existen convenios interinstitucionales que han permitido potenciar las relaciones con nuestro país. El postgrado internacional, en la medida que sus ofertas están dirigidas a profesionales con un nivel medio de ingresos, es una actividad en lo fundamental autofinanciada. Se trata de profesionales que reciben ingresos estables, por lo cual, aunque hay becas otorgadas por Cuba, su cuantía es mínima. Su crecimiento es una muestra del reconocimiento internacional de la calidad de la educación superior cubana.

De acuerdo a lo expuesto hasta el momento las universidades cubanas, no exentas de lo que pasa a nivel mundial, siguen en la orientación de una formación utilitarista terminando en ocasiones por subvertir los fines humanistas, hallándose en la encrucijada entre la construcción del conocimiento mundial y los fundamentos económicos. Pese a esta debilidad, los servicios académicos internacionales, han desempeñado un rol importante en la internacionalización de la educación superior cubana, en la medida que nuestros claustros de profesores y estudiantes han interactuado con miles de estudiantes y profesionales de todas las regiones del mundo y han propiciado la colaboración científica y académica con diferentes universidades e instituciones extranjeras. Todo ello, ha contribuido a elevar la visibilidad internacional y el prestigio de la educación superior cubana.

1.1. Movilidad internacional hacia la Universidad de Granma

La cifra de visitantes a la Universidad de Granma fue de 126 en el año 2012, 223 en el 2013 y 68 en el 2014, la cifra de visitantes extranjeros se incrementa significativamente en el año 2013, debido a que en los años impares desde el año 2007 la Universidad de Granma, desarrolla el Congreso Cubano de Desarrollo Local, que en el 2017 desarrollará su sexta edición. Tomando como referencia el año 2014, de las 68 entradas el 69,11 % se produjo por proyectos internacionales, el 13,24 % relacionadas con estudiantes internacionales de pregrado, el 7,36 % para recibir cursos de pregrado, las visitas para incrementar la colaboración internacional correspondieron con el 5,88 %, mientras que las visitas de las embajadas con disímiles intereses, el restante 4,41 %.

Con relación a la procedencia geográfica de las entradas por los conceptos descritos anteriormente se comportó en el año 2014 como sigue: Canadá (16,17 %); Ecuador (14,70 %); Chile (11,76 %); Colombia, Brasil y Alemania con el 10,29 % per cápita, le siguen en orden descendiente México (7,35 %); Argentina (5,88%); Angola (4,43 %); Nicaragua (4,41 %); Guyana (2,96 %) y Holanda (1,47 %). Sí estas cifras se resumen por regiones geográficas el 67,64 % correspondió a América Latina; el 16,17 % a Norteamérica (Canadá); el 11,76 % a la región de Europa y el 4,43 % a el continente Africano.

1.2. Movilidad internacional desde la Universidad de Granma

La movilidad internacional desde la Universidad de Granma se comportó de la manera siguiente en el trienio 2012-2014, en el 2012 (156); 2013 (129) y en el 2014 (161). Tomando como año de referencia el 2014, en el cual se movieron hacia el exterior un total de 161 profesores de la Universidad de Granma, los destinos correspondieron a Venezuela (64,59 %); Angola (14,90 %); Brasil (4,34 %); Argentina y Ecuador con 3,10 % per cápita; Alemania (2,48 %); España y México con el 1,86 % per cápita; Colombia (1,24 %) y con el 0,62 % per cápita para Chile, Guatemala, Nicaragua y Panamá.

De las 161 salidas efectuadas en el 2014, el mayor porcentaje corresponde a colaboración con un 70,80 % teniendo el mayor peso las acciones con Venezuela y Angola, seguido por proyectos internacionales con un 8,0 %. Por las distintas áreas administrativas de la Universidad de Granma, la Facultad de Medicina Veterinaria logró la mayor cifra de salida con 44, para un 27,30 %, seguida la Facultad de Ciencias Agrícolas y Forestales con 36 salidas para

un 22,36 % y en tercer lugar la Facultad de Ciencias Técnicas con 24 salidas para un 14,90 % . América Latina fue la región geográfica con mayor movilidad con un 80,72 %, seguida del continente africano con un 14,94 % y en tercer lugar los países europeos con un 4,34 %.

2. Congresos Internacionales

A nivel institucional, una condición necesaria para conseguir que un sistema universitario sea altamente internacionalizado, es que las universidades desarrollen estrategias de internacionalización que pongan en valor a nivel global la educación y la investigación realizadas, uno de los indicadores que permite el intercambio académico y genera altas relaciones internacionales es el desarrollo y participación de investigadores en congresos internacionales tanto dentro como fuera del país.

2.1. Congresos internacionales en la Universidad de Granma, Cuba

El congreso internacional más importante que desarrolla la Universidad de Granma, es el Congreso Cubano de Desarrollo Local. El IV Congreso Cubano de Desarrollo Local se desarrolló en los días del 6 al 8 de marzo del año 2013 y tuvo como sede el Hotel Sierra Maestra de la Cadena Isla Azul, en la ciudad de Bayamo, Granma, Cuba. Bayamo fue la segunda villa fundada por los españoles.

En el mismo participaron 290 delegados, de ellos 123 delegados cubanos y 167 delegados extranjeros y se desarrollaron 7 talleres internacionales, todos relacionados con la temática central del congreso que fue el desarrollo local. Los talleres realizados fueron los siguientes, sólo se amplía la información de dos talleres, los más relacionados con el tema central de este trabajo.

3. II Taller de Cooperación Internacional para el Desarrollo Local

Taller centrado en lo relacionado con las metas, resultados y perspectivas de la acción coordinada de la cooperación internacional para el desarrollo local sustentable y los objetivos del milenio. Los actores de la cooperación internacional y la gestión de proyectos. La articulación de las universidades e instituciones académicas y científicas, redes, iniciativas y alianzas. Movilidad. Cooperación descentralizada. Los espacios urbanos y rurales locales como plataformas de acción de la cooperación internacional. Asociaciones de

amistad y hermanamientos entre ciudades. Cooperación y globalización. Se desarrollaron 3 Conferencias Magistrales, 6 paneles y 43 ponencias.

3.1.IV Taller Internacional de Desarrollo Local

Este taller atendió lo relacionado con la perspectiva sociopolítica y cultural en la sostenibilidad del desarrollo; la planeación y gestión en las gobernaciones locales, la dimensión económica del desarrollo local, la gestión universitaria y desarrollo local, el conocimiento, información; innovación y desarrollo local, la medición de la gestión y el desarrollo; experiencias localizadas de desarrollo; y a la formación de actores del desarrollo. En este evento se desarrollaron 2 Conferencias Magistrales y 8 Paneles con 49 Ponencias.

Los restantes talleres que se desarrollaron fueron:

VII Taller Internacional de Agricultura Sostenible y Biotecnología Vegetal

IV Taller Internacional de Producción y Salud Animal

III Taller Internacional de Educación a Distancia y Pedagogía

II Taller Internacional Cultura, Desarrollo y Sociedad

Todos los talleres, partiendo desde diferentes orígenes y teniendo como destino el desarrollo local, reconocieron la necesidad de un análisis cada vez más integrado, más multidisciplinario y necesariamente centrado en el hombre, si de desarrollo local se trata, aquí juega un papel importante la armónica relación que se debe establecer con lo global.

Los 123 delegados cubanos procedieron de diversas universidades e institutos de investigaciones, así como representantes de ONG radicadas en Cuba. Se contó con la participación de representantes del gobierno y dirigentes políticos. Los 167 delegados extranjeros representaron a 15 países, de ellos, 97 de Venezuela, 16 de México, 13 de Ecuador, 6 de Costa Rica, 5 de Alemania, 5 de Argentina, 5 de Colombia, 4 de Canadá, 4 de Angola, 3 de Brasil, 3 de Perú, 2 de España, 1 de Estados Unidos, 1 de Puerto Rico, 1 de Francia y 1 de Israel, procedentes de universidades; ONG e institutos de investigaciones en estos países.

Formaron parte de la delegación cubana vicerrectores y decanos de diferentes universidades, así como varios directores de centros de investigación, mientras que entre los delegados extranjeros asistieron rectores, vicerrectores y decanos de varias universidades y también directores de diferentes centros de investigación.

Se desarrolló una visita especializada por la ciudad de Bayamo, para que la comunidad científica participante en el evento conociera los logros de la provincia en la temática de desarrollo local. La misma tuvo buena aceptación por parte de todos los delegados. De igual forma el congreso sirvió de marco propicio para el desarrollo y el fortalecimiento de conversaciones bilaterales: Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Venezuela; Universidad de Jaén, Perú; Corporación Universitaria Remington, Colombia; Universidad de Pernambuco, Brasil; Universidad de Guadalajara, México; Universidad de Humboldt. Alemania y la Universidad Nacional de Villa María, Argentina.

4. Proyectos y Redes Internacionales

Los proyectos y redes internacionales son uno de los modelos organizativos que está recibiendo mayor atención en los últimos años en la internacionalización universitaria. Estas herramientas de colaboración constituyen espacios donde los profesionales de distintos países que las integran comparten las mismas motivaciones, intereses y culturas. La idoneidad de estas herramientas como modalidad de cooperación depende del objetivo específico que se persigue, porque estas son medios y no fines.

Un indicador principal del proceso de internacionalización como bien expresa Hernández (2005), es la participación de las universidades en sistemas académicos y científicos, que estimulen la movilidad de estudiantes y profesores en el desarrollo de actividades académicas e investigativas. Las universidades cubanas se han unido y coordinan numerosas redes y proyectos tanto científicos como académicos. Los principales son los del programa ALFA, de la Unión Europea, el programa internacional y multilateral CYTED, donde los profesionales cubanos han participado en numerosas redes temáticas y proyectos de investigación, entre otros.

4.1. Proyectos y redes internacionales en la Universidad de Granma. Cuba

Estos autores consideran al proyecto internacional como una forma acabada de desarrollar competencias científicas y académicas que favorecen la inserción de los docentes y las instituciones de educación superior en el proceso de internacionalización, ya que al acceder a los proyectos desarrolla habilidades como la búsqueda de información científica y técnica por diferentes vías, consultar especialistas, trabajar en equipo, escribir siguiendo normas metodológicas, dominar idiomas extranjeros, exponerse a arbitrajes y oponentes, realizar

cálculos económicos, dominar herramientas estadísticas, organizar, planificar, gestionar y controlar, escribir y debatir informes económicos y financieros, artículos científicos, publicar, etc.

Tabla 1: Proyectos internacionales en los que ha estado insertada la Universidad de Granma, Cuba desde el año 2012 hasta diciembre de 2015.

País	No proy.	Contraparte	Convocatoria	Área temática
España	1	Universidad de Córdoba	AACID	Agroecología
	1	Universidad Politéc. Madrid	RISE	Medio ambiente
	3	ONG Euskadi-Cuba	ONG Euskadi-Cuba	Agric. Urbana
Brasil	1	Universidad de Sao Paolo	CNPQ	Semiconductores
	1	Universidad de Sao Paolo	CNPQ	Semiconductores
	1	Universidad de Goias	CNPQ	Agric. Orgánica
Alemania	2	Universidad de Rostock	Univ. Rostock	Agric. y química
Canadá	2	Universidad de Dalhousie	ACID	Desarrollo local
Bélgica	1	Universidad de Gent	VLIR-USO	Agricultura
FAO	1	FAO	FAO	Prod. de leche
Total	14			

Fuente: elaboración propia.

Los proyectos internacionales desarrollados por la Universidad de Granma desde el año 2012 hasta la actualidad (Tabla 1) , han servido como elemento dinamizador de los procesos que desarrolla la Universidad de Granma; pero su mayor aporte ha estado en el fortalecimiento de las investigaciones científicas, por el ingreso a través de estos proyectos de equipamiento de laboratorio de primer nivel para el desarrollo de importantes investigaciones científicas, fundamentalmente para el apoyo a la formación doctoral en Cuba y fuera de Cuba en áreas del conocimiento tan importantes para Cuba como la producción de alimentos tanto del área agrícola como ganadera, el medioambiente, productos químicos con propiedades bioactivas, semiconductores y aplicaciones nanotecnológicas. En este período España, seguida de Brasil son los dos países que han respaldado la mayor cantidad de proyectos.

Redes internacionales

Se relacionan a continuación las redes internacionales en que ha estado y está insertada la Universidad de Granma:

1. Aula virtual de matemática y tutorías. www.clavemat.org. Proyecto de la Convocatoria ALFAIII. Lo coordinó la Universidad Técnica de Berlín, Alemania. Participantes: Universidad Técnica de Delph, Holanda; Universidad de Granma, Cuba; Universidad Nacional de Colombia, Colombia; Escuela Politécnica Nacional, Ecuador y la Universidad Católica de Temuco, Chile. Fuente de financiamiento: Unión Europea.

2. Agroecored. Red de investigación, capacitación y apoyo a experiencias locales de Bolivia y Cuba en transición agroecológica. Participan: Universidad de Córdoba, España; Universidad Mayor de San Simón, Bolivia y la Universidad de Granma, Cuba. Fuente de financiamiento: Agencia Andaluza de Cooperación Internacional. España.

3. Red Argentina-Cuba de cooperación internacional para el desarrollo sustentable. Participan: Universidad Nacional de Villa María, Argentina; Universidad del Noreste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina y la Universidad de Granma, Cuba. Fuente de financiamiento: Secretaría de Políticas Universitarias. Argentina.

4. Red marco argentino-cubano para la reflexión de las universidades públicas en la construcción de una nueva práctica de extensión – cooperación. Participan: Universidad Nacional de Lanús, Argentina; Universidad de la Habana, Cuba y la Universidad de Granma, Cuba. Fuente de financiamiento: Secretaría de Políticas Universitarias. Argentina.

5. Consolidación y expansión de la red argentino-cubana para el fortalecimiento de las relaciones académicas, de investigación y extensión sobre soberanía alimentaria. Universidad Nacional de Villa María, Argentina; Universidad del Noreste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina y la Universidad de Granma, Cuba. Fuente de financiamiento: Secretaría de Políticas Universitarias. Argentina.

6. Red de intercambio para la capacitación en el desarrollo de procesos de planificación estratégica en instituciones de educación superior. Participan: Universidad Nacional de Rosario, Argentina; Universidad Nacional de Villa María, Argentina y la Universidad de Granma, Cuba. Fuente de financiamiento: Secretaría de Políticas Universitarias. Argentina.

7. Elaboración, evolución y ejecución de actividades conjuntas entre la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad de Granma, Cuba. Participan: Universidad Nacional de Quilmes, Argentina y la Universidad de Granma, Cuba. Fuente de financiamiento: Secretaría de Políticas Universitarias. Argentina.

Con relación al trabajo en redes la Universidad de Granma, ha venido incrementando su inserción en distintas redes internacionales como forma tangible y efectiva de visualizar los procesos sustantivos que desarrollan las universidades a través de la internacionalización de la educación superior. La mayor cantidad de estas redes se ha centrado en Argentina, con distintas instituciones universitarias nacionales a través de las convocatorias que anualmente convoca la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), del gobierno argentino, permitiendo un fluido intercambio de especialistas entre ambos países de las áreas temáticas que abarcan estas redes, la participación en eventos internacionales y publicaciones conjuntas. En menos medida; pero no menos importantes lo han constituido las redes conformadas a través de instituciones españolas y se resalta por la cantidad de instituciones implicadas y la temática abordada como es la problemática de la enseñanza de las matemáticas en la formación de estudiantes de distintos niveles de enseñanza de la red producto de la convocatoria ALFAIII de la Unión Europea, quedando conformado un sitio web, www.clavemat.org, sitio libre para la enseñanza virtual de las matemáticas para profesores y estudiantes con un repositorio destinado al apoyo de esta actividad para América Latina.

Las redes de cooperación plantean una serie de dificultades que deben analizarse en el momento de la organización de la red y durante su desarrollo. La primera dificultad se suele relacionar con la idoneidad de la red, como estructura organizada, con los objetivos planteados y los resultados esperados. Adicionalmente las dificultades aumentan con la excesiva amplitud y generalidad de los objetivos. Estas circunstancias pueden conducir a la dispersión y atomización de actividades con una escasa eficacia. La segunda dificultad se plantea cuando existe una excesiva heterogeneidad entre los asociados, siempre que no haya una justificación para esta heterogeneidad, como ocurre en las redes de innovación. La tercera dificultad suele surgir del desigual compromiso de los participantes, incluyendo el del coordinador o gestor de la red [5].

5. Cartas de intención y convenios internacionales

Los convenios y las cartas de intención de colaboración son una herramienta central para el

comienzo de la vinculación entre las instituciones, ya que los mismos otorgan un paraguas legal para el desarrollo de todo el proceso de internacionalización. Es decir, las estrategias innovadoras se valen de este y van profundizando su contenido. En Cuba como bien expresa Hernández (2005), el MES ha suscrito acuerdos con sus principales contrapartes gubernamentales y asociaciones de presidentes de universidades en casi todos los países latinoamericanos, así como también en Bélgica, Canadá, China, Alemania, Italia, España y otros países con un alto nivel de compromiso. Lo que muestra altos vínculos con universidades de diversas regiones [2].

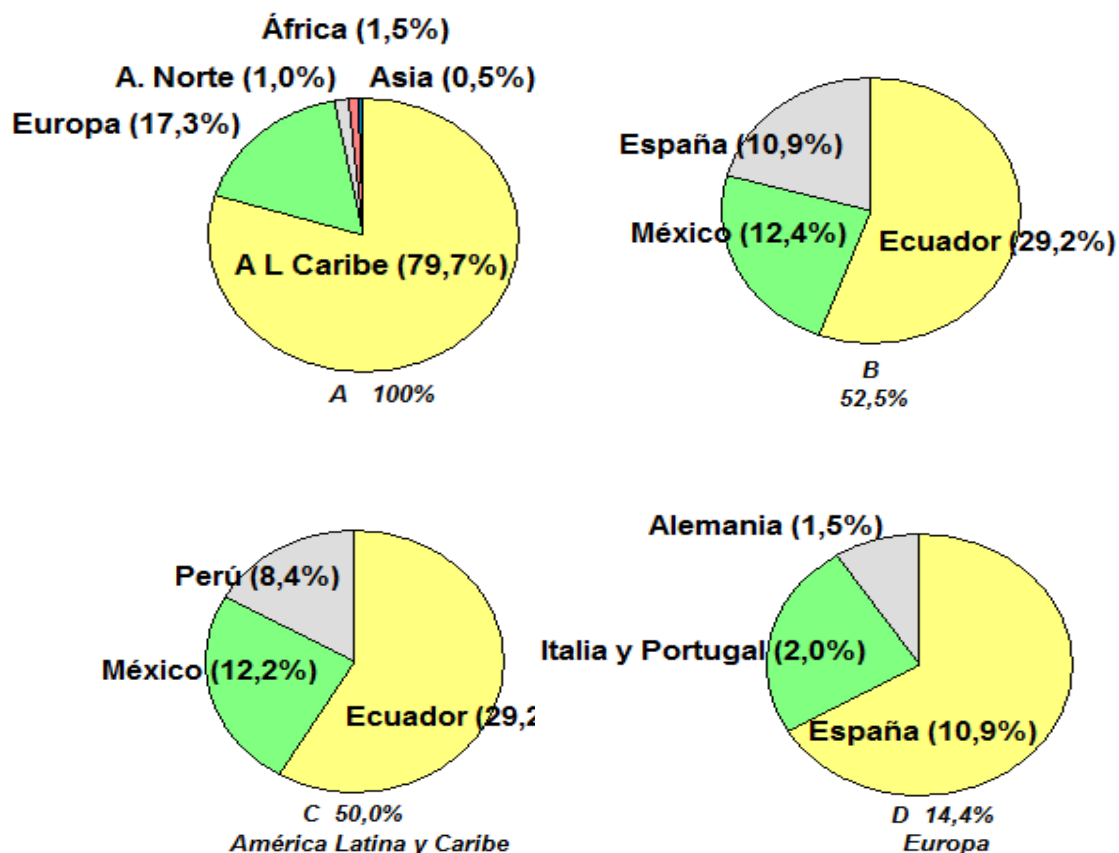
5.1. Cartas de intención y convenios internacionales en la Universidad de Granma, Cuba

La Universidad de Granma, al cierre de junio de 2015, tenía un total de 202 documentos firmados entre cartas de intención y convenios de cooperación internacional, de ellos 22 no vigentes distribuidos en 23 países.

Al realizar una valoración por zonas geográficas, aparece que América Latina y el Caribe es la zona con mayor dinamismo con relación a la rúbrica de estos documentos con un 79,7 % del 100,0 % del total general (Fig. 1A), correspondiendo más del 50,0 %, avalado por su cercanía geográfica y similitudes en muchas de las identidades sociales y culturales, y al proceso de integración y acercamiento que en los últimos tiempos se ha venido desarrollando en Latinoamérica, seguida de la región europea con el 17,3 % y en menor cuantía las regiones de África, América del Norte y Asia.

Dentro del total general, Ecuador, México y España acumulan el 52,5 % de todos los convenios y cartas de intención firmados (Fig. 1B), siendo los países con más actividad en este sentido. Dentro de las regiones con más actividad, para la región de América Latina y el Caribe el 50,0 % se encuentra distribuido entre tres países, en primer lugar Ecuador con el 29,2 %, seguido de México con el 12,2 % y Perú con el 8,4 % (Fig. 1C). Europa con un 14,4 % es la segunda región después de América Latina y Caribe, España acapara el 10,9 %, con Italia y Portugal con un 2,0 % per cápita y Alemania con el 1,5 % (Fig. 1D).

Figura 1: Porcentajes de la distribución de los convenios de cooperación internacional



Referencia: A: Por zonas geográficas. B: Los tres principales países a nivel global. C: Los tres principales países de la región de Latinoamérica y el Caribe. D: Los tres principales países de Europa.

Constituye una fortaleza para la Universidad de Granma que la mayoría de las acciones de internacionalización de la universidad se encuentren amparadas bajo la firma de convenios marcos de colaboración, sin embargo cabe señalar que también en muchos casos se firman convenios, mediante los cuales se desarrolla una acción de internacionalización y luego se queda en el olvido, ya que no existe una intencionalidad por parte de las áreas de la universidad implicadas en continuar y mantener vigentes acciones basadas en los convenios firmados.

La educación superior cubana requiere de la aplicación de nuevas técnicas y herramientas de gestión que eleven la calidad de sus productos y servicios, razón que demanda

cumplir con pertinencia su encargo social. El desarrollo de las universidades debe estar en correspondencia con sus resultados y con los de las entidades que componen su entorno manteniendo un enfoque proactivo en la sociedad sin ánimos de lucro [3]. Sobre las acciones del proceso de internacionalización, es aplicable la tradición económica, acerca de la cual algo no se comprende totalmente, mientras no se pueda medir [7].

Reflexiones Finales

La internacionalización de la educación superior integra su proceso de desarrollo e implementación de políticas y estrategias para integrar la dimensión internacional en las misiones, propósitos y funciones de las instituciones universitarias. A través de ella se aspira alcanzar los beneficios que surgen de la cooperación internacional para la comunidad universitaria en general. Si bien es evidente que en las universidades cubanas se han implementado estrategias de internacionalización, existen todavía fisuras en este proceso, las cuales hay que ir eliminando en base a lograr una internacionalización universitaria contra hegemónica que potencie la producción de conocimientos y enaltezcan los valores humanos, dejando de la lado el utilitarismo y las variables económicas.

La educación superior cubana y en especial la Universidad de Granma en el periodo analizado para este estudio ha obtenido buenos resultados en la implementación de la estrategia de internacionalización universitaria, en la medida en que se ha logrado participar en redes y proyectos de gran prestigio a nivel internacional, la firma de un número considerable de convenios y cartas de intención y el desarrollo de la movilidad académica de estudiantes, profesores e investigadores, entre otros indicadores, sin embargo es de destacar las siguientes debilidades:

- No existe la mejor correspondencia entre la cantidad de convenios marco de cooperación firmados y los resultados que se alcanzan en la internacionalización de la universidad.
- La mayor concentración de convenios se centra en América Latina y Europa, con escasas acciones en el resto de las áreas geográficas.
- Existencia de una tendencia al desarrollo de la internacionalización de la universidad de forma utilitarista.
- Es inestable e insuficiente las salidas de los profesores por concepto de becas.

Las debilidades anteriores conllevan a que la mayor movilidad hacia y desde la universidad sea por concepto de proyectos, becas y congresos internacionales de América Latina y Caribe y Europa. Lo anterior expuesto muestra que hay que seguir trabajando en el proceso de internacionalización de esta universidad, para lograr responder a las exigencias y retos existentes en la actualidad a nivel regional e internacional.

Bibliografía

- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. CRUE. (2000), Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo. <http://www.ucm.es/info/vris/pcd/CRUEsep2000>. Fecha consulta: abril 2000, fecha actualización sitio web: mayo 2005.
- Hernández, R. (2005). Internacionalización de la educación superior en Cuba. Capítulo 7. En H. De Wit, L. Jaramillo, J. Gacel-Ávila, & J. Knight (Ed.). Educación superior en América Latina. La dimensión internacional (p. 217-244). Bogotá. Colombia. Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones, SA.
- Negrín, D. (2015). Internacionalización de la educación superior: las relaciones internacionales académicas en la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río. *Ciencias Médicas*, 19(5), 911-925.
- Oregoni, S. (2013). Aspectos políticos-institucionales de la internacionalización de la Universidad Nacional de La Plata. *Revista Argentina de Educación Superior*. 5(5), 97-118.
- Sebastián, J. (2000). Las redes de cooperación como modelo organizativo y funcional para la I+D. *Redes*. 7(15), 97-111.
- Sebastián, J. (2002). Oportunidades e iniciativas para la cooperación iberoamericana de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación y Enseñanza de la Tecnología*, (28), 15-21.
- Temple, J. (2001). Growth effects of education and social capital in the OECD countries. En J. F. Helliwell (Ed). The contribution of human and social capital to sustained economic growth and well-being (p. 461-501). International Symposium Report. HRDC and OECD.
- Theiler, J. (2009). Marco general sobre programas de movilidad académica. Las experiencias en

América Latina y en la Comunidad Europea. En J. Theiler (Ed). Movilidad. Programas de movilidad internacional: su organización y las buenas prácticas para su gestión y administración (p. 11-40). Santa Fe. Argentina. Primera Edición. Universidad Nacional del Litoral

CAPÍTULO XIII: LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Germán Sánchez, Miguel Ángel Aguilar y

*María Eugenia Martínez*¹⁰¹

El objetivo del presente capítulo es ofrecer una revisión de las experiencias de internacionalización de la educación superior en México, desde el ámbito de las políticas públicas y de las estrategias institucionales, partiendo del contexto mundial.

1. La internacionalización de la educación superior

No está por demás ubicar históricamente la educación superior como parte de la institucionalización de la ciencia y a esta como elemento constitutivo del proyecto civilizatorio de la modernidad (Wallerstein, 1995), recordar como el conocimiento científico moderno -su generación y transmisión- se desarrolla a partir de la consolidación de las prácticas y perspectivas del mundo occidental renacentista, institucionalizando tanto la concepción y delimitación de lo científico como de su reproducción a través de las universidades e instituciones educativas. Su expansión hacia el resto del mundo irá de la mano con el desarrollo del capitalismo y su implantación imperial, subsumiendo y, en muchos casos, destruyendo los saberes y conocimientos existentes en las sociedades no occidentales.

En el caso de Latinoamérica, en particular en México, la educación superior –entendida como aquella especializada en la formación de las disciplinas científicas y, posteriormente, en los profesionales de ese conocimiento- se desarrolla como una implantación de la ciencia occidental, siguiendo sus pasos y modelos institucionales. Es hacia finales del siglo XIX y principios del XX cuando en la región se acelera la difusión del conocimiento científico y se establecen propiamente las instituciones universitarias modernas, bajo los paradigmas occidentales (el modelo “humboldtiano” o el “napoleónico”)¹⁰². Así, la ciencia y sus instituciones modernas se expanden internacionalmente desde sus inicios; a partir de la hegemonía mundial estadounidense y de la posguerra se vinculará con las perspectivas del desarrollo (ver al respecto Vessuri, 1996).

¹⁰¹ Investigadores de la BUAP, UAT y BUAP, respectivamente.

¹⁰² Al respecto del surgimiento de las universidades en Latinoamérica ver UDUAL, 1999.

Sin embargo, en la actualidad la connotación de “internacionalización de la educación superior” atiende a un fenómeno más reciente y que está vinculado con la implantación del modelo de acumulación neoliberal, con su forma de reproducción mundial, la denominada globalización. Los cambios que trajo consigo este modelo, por la acelerada expansión del capital a escala mundial -donde el fraccionamiento productivo se impuso y constituyó las denominadas redes globales de producción y de comercialización- y la explosión de la revolución tecnológica de la microelectrónica, impuso una mayor relevancia de la información y el conocimiento en el funcionamiento total de la sociedad, por lo que se le denomina como *sociedad del conocimiento*.

Estas transformaciones tuvieron efectos en la educación superior, definiendo nuevas tendencias, entre ellas destacamos: la expansión del sistema, la diversificación (institucional y del tipo de programas formativos), formas de gestión y evaluación, parámetros de calidad, nuevas formas de financiamiento, el impulso de la colaboración internacional y la movilidad académica. Si bien estas tendencias tenían sustento en una economía mundial con fuertes desarrollos tecnológicos y acelerados procesos de globalización, fueron profundizadas a partir de las políticas y estrategias elaboradas e impulsadas por los organismos internacionales que han encabezado las políticas neoliberales a nivel mundial: Banco Mundial, OCDE, FMI (ver World Bank, 1994).

De esta manera, si bien hasta la década de los ochenta se hablaba de la cooperación internacional para impulsar la ciencia y la educación especializada (que requería el intercambio de estudiantes de posgrado) y relacionándola con alcanzar la calidad internacional -en especial en los países subdesarrollados o dependientes-, a partir de la década de los noventa se utiliza con mayor frecuencia el concepto de internacionalización, aunque con una connotación distinta y con acepciones diferenciadas por lo que tenía que ampliarse a fin de abarcar a los estudiantes de pregrado, la formación de profesores y el mismo curriculum (Kameoka, 1996: 34), además de aspectos culturales, de investigación y prestación de servicios (Knight, 2006).

El impulso de esta tendencia provenía del nuevo contexto neoliberal dominante, que al mismo tiempo que imponía una mundialización económica, también tenía implicaciones socioculturales, anteponiendo la lógica del mercado. Hablar de nuevas formas de financiamiento y de instituciones en la educación superior, significaba la inversión privada y el fomento de aquellas como empresas; lo cual, en el ámbito de la internacionalización, significó la posibilidad de tratar a la educación como un servicio más, por lo que se incluyó en las negociaciones de la OMC en 1998 (Bizzozero y Hermo, 2007). Al respecto Altbach y Knight (2006) señalan: “El

capital global ha vuelto la mirada hacia la educación superior y la industria del saber en general y ha empezado, por primera vez en la historia, a invertir una cantidad importante de fondos en varios aspectos relacionados con la educación y la formación de alcance mundial” [15].

En América Latina se configuró un nuevo escenario de la educación superior, donde cada vez es mayor la participación del sector privado, incrementando la competencia no sólo a escala nacional, sino mundial, mayores acuerdos institucionales entre universidades y un aumento de la movilidad académica a lo largo y ancho del mundo. La educación superior “aparece cada vez más como una mercancía, como un objeto de compra, de venta y de consumo, como una institución de clientes y proveedores de servicios” (Didriksson, 2006: 156).

Altbach y Knight (2006) consideran que esta nueva fase de la internacionalización académica mundial tiene como estímulos principales: a) ganancia (rentabilidad), vinculada con los procesos de privatización (a nivel nacional), la comercialización de los servicios educativos en el marco de la OMC, de nuevas formas de financiamiento para las instituciones públicas; b) oferta de acceso y cobertura de demanda, en relación a países que carecen de capacidades internas o éstas son insuficientes; c) internacionalización tradicional, a fin de dar una formación transcultural y una perspectiva global; d) internacionalismo europeo, que inició con la finalidad de facilitar el intercambio de experiencias y que transitó hacia la armonización de los sistemas (Plan Bolonia), así como el posicionamiento de la Unión Europea hacia otras regiones, el caso de América Latina; e) internacionalización de los países en vías de desarrollo, en términos de atraer estudiantes del extranjero a fin de incidir en la calidad y la interculturalidad; f) internacionalización de individuos, que están vinculados con motivaciones personales y el posicionamiento en el mercado de trabajo.

Finalmente, se identifican las siguientes formas principales de internacionalización (Santiago, et al, 2008): movilidad de estudiantes y docentes; convergencia de los sistemas de educación superior y acuerdos de reconocimiento internacional; internacionalización de los contenidos e impartición de los programas educativos; y movilidad de programas e instituciones. El primero es el más antiguo, en tanto que los demás son formas que adquieren relevancia en el entorno de la globalización, en particular los dos últimos están vinculados con la mercantilización al amparo de la OMC. Un dato que ilustra esta creciente internacionalización es el crecimiento del número de estudiantes que realizaban sus estudios en el extranjero: a nivel mundial, de 1.7

pasó a 3.8 millones pasó entre 1999 y 2014, en América Latina y el Caribe creció de 112,810 a 227,819 y en México se elevó de 13,789 a 28,588, para esos mismos años (UIS, 2016).

2. Internacionalización de la educación superior en México: diagnósticos y política pública¹⁰³

En mayo de 2012 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES)¹⁰⁴ presentó a los candidatos a la Presidencia de la República sus propuestas para convertir a la educación superior en uno de los soportes de un modelo de desarrollo nuevo para el país, planteando como objetivo estratégico una nueva etapa para la educación superior, fundamentada en: “...garantizar la inclusión de los jóvenes en los procesos de formación avanzada, así como la consecución de niveles superiores de calidad y responsabilidad social de las instituciones y actores participantes en los procesos de transmisión, generación y divulgación del conocimiento.” (ANUIES, 2012: 11). Uno de los diez ejes que concretan su objetivo es la internacionalización, que es caracterizada como una estrategia de nueva generación. Esta propuesta será recuperada por el gobierno federal en su Programa Sectorial de Educación 2013-2018, en el que se establece como una de sus líneas de acción “Apoyar nuevos modelos de cooperación académica para la internacionalización de la educación superior.” (SEP, 2013: 50).

Es pertinente destacar que en el diagnóstico realizado por la ANUIES argumentaba la “insuficiente internacionalización de la educación superior” (ANUIES, 2012: 35). Si bien se señalaba que la mayor parte de las instituciones de educación superior (IES) contaban con convenios de intercambio de estudiantes y docentes, estos eran fundamentalmente bilaterales y de un carácter general (“marco multipropósito”), además de que se carecía de un registro y seguimiento de ellos; junto a esto, se estaban desarrollando reformas curriculares que buscaban algún tipo de internacionalización (vinculados a criterios de calidad, acreditación y certificación), reconociendo que estaban en sus fases iniciales.

En relación a programas específicos, el diagnóstico de la ANUIES señala que en el caso del Tratado de Libre Comercio de América del Norte se había avances en la compatibilidad curricular, requisitos de titulación y calidad en doce profesiones; mencionando la relevancia del

¹⁰³ Nos centraremos en lo relativo al nivel de licenciatura (pregrado), aunque se haga referencia al posgrado; esto en virtud de que éste último tiene un proceso más vinculado con el acontecer de la investigación tecnocientífica.

¹⁰⁴ La ANUIES agrupa a 174 instituciones de educación superior, que concentran el 80% de la matrícula total de éste nivel y en ellas se efectúa el 92% de la investigación, según datos de la misma asociación (ANUIES, 2012).

Programa de Becas de Posgrado del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) para la formación en el extranjero, y como el Programa de Mejoramiento del Profesorado impulsaba las becas para formación de profesores en el extranjero. Finalmente, se refiere a los esfuerzos con la Unión Europea, con el Proyecto Alfa-Tuning que busca armonizar los planes y programas de estudio.

El diagnóstico de la ANUIES es compartido por diversos autores e instituciones, que ya en la década de los noventa señalaban tales debilidades (ver p. e. Ortega, 1997). Efectivamente, en términos de políticas públicas, en el balance que realiza Gacel (2005), destaca que en el Plan Nacional de Educación 2001-2006 aún se sostenía la visión de impulsar la cooperación internacional y la movilidad académica, subyaciendo como objetivo principal la atracción de financiamiento externo. Lo cual se ratifica en lo que expresa Julio Rubio (2006) al sintetizar lo hecho por el gobierno federal en el periodo 1995-2006: impulsó la internacionalización mediante el fortalecimiento académico, acuerdos sobre movilidad, apoyo a redes y acceso a fondos internacionales; asimismo destaca el papel del Programa de Apoyo para el Desarrollo Universitario (PROADU), que promovió la colaboración entre instituciones en el marco del TLCAN; así también subraya lo hecho por el Conacyt en términos de acuerdos para la formación de estudiantes de posgrado en el extranjero, el programa de repatriación.

María Elena Pérez (2010) muestra que el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se propuso explícitamente impulsar la internacionalización, a través de incidir en: su incorporación en programas de estudio, acuerdos de colaboración con IES extranjeras, reconocimiento de créditos y títulos, redes académicas, espacio común con la región latinoamericana y otras regiones, el reconocimiento de mecanismos de evaluación y acreditación. Sin embargo, concluye que “A pesar de que el tema de la internacionalización de la educación superior ha ocupado la agenda gubernamental desde principios de los noventas, se nota que es un tema de reciente y aún endeble incorporación en la política educativa y científica mexicana.” (Pérez, 2010: 97). En este sentido, como lo muestra Miguel Ángel Aguilar (2015: 92), es importante subrayar que aun en este Programa continúa vinculándose la internacionalización de la educación superior con el logro de la calidad, cuestión que subyace a la política educativa desde 1990.

Al amparo de los programas y políticas del gobierno federal, se formularon algunos programas que han incidido de manera importante en la modificación de la organización y

procesos de la educación superior en México, y como consecuencia también tendrán influencia sobre su internacionalización. A continuación resumiremos dos de ellos, y posteriormente destacaremos como se relacionan en la actualidad con el proceso que nos ocupa.

2. 1. Programa de Mejoramiento del Profesorado PROMEP-PRODEP

El PROMEP se establece en 1996 con el objetivo de elevar la calidad y perfil del personal académico de tiempo completo, definiendo además una forma de organización nuclear, dirigido a las IES públicas. A través de sus subprogramas se definieron los siguientes aspectos:

- * A partir de delinear un perfil deseable (que incluye indicadores de formación, docencia, investigación, extensión-difusión y gestión) se otorgaba un reconocimiento a los profesores que así lo solicitaban y cubrían parámetros mínimos, además un pequeño financiamiento para habilitar su lugar de trabajo.

- * Se determinó impulsar la formación de una organización nuclear denominada como Cuerpo Académico, que también recibía un tipo de reconocimiento y financiamiento para su desarrollo.

- * Apoyo para estudios de posgrado e incorporación de nuevos profesores.

De esta manera, junto con los criterios de calidad, se introdujeron parámetros para que los docentes publicaran sus investigaciones y participaran en congresos a nivel internacional, tuvieran movilidad y elevarán su nivel de formación. Se pueden señalar los siguientes resultados:

- * De 39 IES participantes se elevó a 568, entre 1996 y 2010.

- * En el periodo de 1997 a 2010 se otorgaron 44,150 reconocimientos de perfil adecuado, y para ese último año había ya 17,367 reconocimientos vigentes

- * Los Cuerpos Académicos (CA), iniciados en 2002, se elevaron de 1,589 a 3,523 en 2010.

- * Los apoyos para estudiar posgrados durante el periodo de 1998 a 2010 acumularon un total de 7,415, de las cuales 2,329 (31.4%) fueron realizados en el extranjero, de estos cerca del 40% se efectuaron en España y 20% en Estados Unidos.

Para destacar la relevancia de este Programa se puede señalar que el universo de profesores de tiempo completo (población objetivo) para 2010 de las IES era de 44,037, y si consideramos el número de reconocimientos de perfil en ese año, tenemos que el 39.4% de estos académicos participan de estas políticas. El desarrollo y relevancia de este programa ha

continuado hasta la fecha, aunque en 2013 se transformó en Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), de tal forma que para 2015 integra a 730 IES, con 24,013 perfiles deseables y 4,972 cuerpos académicos reconocidos.

Otro subprograma que cobra importancia para nuestro caso es el de conformación de redes temáticas, iniciado en 2008, que si bien tuvo como objetivos la de fortalecer capacidades y potencializar los alcances de la investigación, también se definieron nuevos contenidos y perspectivas para la actividad académica. De esta manera para 2010 ya se tenían 53 redes aprobadas con 46 proyectos.

2.2. Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico

Establecido en 1992, tuvo como objetivo retener y consolidar la permanencia del personal académico en las IES públicas, dirigido a los docentes de tiempo completo, otorgándoles una remuneración extra, sin repercusiones salariales, en función del logro de sus actividades, mismas que se agrupaban en permanencia, dedicación y calidad. Si bien cada institución podía establecer sus propios parámetros, existían indicadores generales, que expresaban los lineamientos gubernamentales. Como lo señala Julio Rubio (2006), este programa permitió una mejoría de ingreso a los docentes, pero también sirvió para reorientar el trabajo académico hacia los requerimientos gubernamentales e institucionales; en este sentido podemos apuntar que disminuyó los niveles de autonomía de las universidades públicas. Entre los parámetros de calidad se incluyen los indicadores de investigación (participación en congresos, publicaciones, patentes, etc.) y docencia (horas clase, asesorías de tesis), además de indicadores de logros institucionales (reconocimientos de calidad a los programas educativos) y de gestión colectiva (cuerpos académicos y grupos de investigación). Si bien este programa iba dirigido a estimular principalmente el trabajo docente, su implementación fue decantando esta intención y la investigación adquirió un peso similar. En 2014 se habían otorgado estímulos a 21,846 docentes.

A pesar de que estos programas tenían como objetivo incidir en la calidad del trabajo académico, a través de ellos se fueron imponiendo ciertas prácticas de movilidad docente y visibilidad internacional. Sin embargo, a partir 2014 se redefine varios criterios de este programa, dirigidos especialmente a las universidades públicas estatales, y se establece que el rubro de formación (grado académico) solo contará como requisito, generándose así el Programa de Carrera Docente (U40), que está más vinculado con el PRODEP.

2.3. PRODEP y U40, vínculos con la internacionalización

Podemos puntualizar como han incidido estos programas sobre la internacionalización:

1. Sobre la investigación que se realiza, a partir de exigir la publicación de sus resultados en revistas de alto impacto, de nivel internacional, criterio que se ha ido endureciendo cada vez más, exigiendo que sean indexadas y con indicadores de impacto; además de fomentar la participación en congresos internacionales.

2. Al establecer como criterios para el reconocimiento de perfil deseable y alcanzar estímulos a la labor docente la impartición de cursos en programas educativos con acreditación de su calidad, misma que ha sido normada por otras instancias¹⁰⁵. En dichas evaluaciones se han tomado en cuenta la movilidad de los estudiantes y docentes, incluyendo la internacional.

3. Las becas para la realización de posgrado incluyó la formación en instituciones del extranjero.

4. El apoyo a los cuerpos académicos ha incluido también la movilidad de los docentes, a nivel nacional e internacional, considerando también la invitación de académicos extranjeros.

5. Además, en el caso de las redes temáticas, se impulsó la colaboración académica internacional.

Cabe destacar que la este tipo de programas fueron logrando mayor consistencia, tratando de mejorar la coherencia entre ellos, con los objetivos del gobierno federal y los de las mismas instituciones. En relación a la internacionalización no hubo objetivos y metas explícitas, sin embargo, es a partir de los últimos años en que se está introduciendo rápidamente. Así, en el caso del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, al definir los criterios de un recurso extraordinario en 2014, además de reiterar el objetivo de elevar la calidad a través del mejoramiento de la calidad docente, se señala a la internacionalización como un parámetro más del desempeño (SES, 2014); sin embargo, hasta ahora se están reformulando los reglamentos e instrumentos de evaluación, de tal manera que en 2016, ya como parte del Programa de Carrera Docente se acordó incluir los siguientes indicadores, relacionados con la internacionalización:

¹⁰⁵ La acreditación de los programas a través de organismos independientes se impulsó a partir de la década de los noventa, conformándose los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, y en el año 2000 se creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, los primeros realizan una labor diagnóstica, el segundo otorga la acreditación de la calidad. Para 2015 habían acreditado 2,849 programas de licenciatura de un total de 20,506, es decir el 14%, sin embargo, en términos de los alumnos atendidos en dichos programas acreditados alcanzaba la cifra de 1,227,317, representando el 40% de la población objetivo (datos de COPAES, 2016).

“2. Profesores que publican en revistas indizadas (últimos tres años, se utilizará la base pública SCOPUAS del ELSEVIER, JCR, o evaluables con factor de impacto)...7. Profesores que imparten cátedra en lengua extranjera. 8. Profesores que participan en programas educativos con acreditación internacional (PNPC, OUI, AUIP, SACKS, etc.).” (SES, 2016). Estos criterios también se están estableciendo para apoyar a los cuerpos académicos y adquirir el perfil deseable.

3. El proceso de la internacionalización de la educación superior en México: estrategias institucionales

En los diagnósticos que se han mencionado se reconoce que existen acciones importantes de colaboración internacional por parte de varias IES, sin embargo, no se puede caracterizar como parte de un proceso de internacionalización explícito, de acuerdo con Pérez, para reconocerlo como tal debe haber una institucionalización: “Es decir, la materialización y permanencia en el tiempo de actividades de internacionalización (básicamente: convenios, movilidad estudiantil, docente y de investigadores), así como la adecuación de su estrategia organizacional a este propósito, la cual es observada mediante la existencia o no de un plan de internacionalización a nivel institucional y la incorporación del tema en la visión institucional.” (Pérez, 2010: 128). En su estudio, considerando tres indicadores -inclusión de la cooperación y/o la internacionalización en su visión, contar con un plan estratégico de internacionalización y tener fuentes de financiamiento alternas a SEP/CONACYT-, concluye que solo 15 tienen dos o tres de ellos indicadores y que son las que puede afirmarse que han logrado incorporar la dimensión internacional en su estrategia organizacional. Acotando un poco más restringe este universo a nueve: UNAM, UDG, ITESM, UDLA, UIA, BUAP, UDEM, UCOL y UABC. Tomando lo anterior se hará una revisión de las experiencias de la BUAP, la UNAM y el ITESM.

3.1. Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)¹⁰⁶

La BUAP adquirió su rango como IES en 1937 y en 1956 logró su autonomía, sin embargo es en la década de los setenta cuando establecen las bases para su desarrollo posterior, en esos años se fundan los primeros centros de investigación, se formalizan las relaciones laborales y se institucionaliza tanto la profesionalización como la formación docente; asimismo se establecen los primeros intercambios académicos internacionales, en particular para la formación de

¹⁰⁶ Para este apartado se consultó el “Informe Anual del Rector”, de varios años. Disponibles en www.buap.mx.

profesores, actividad que se prolongará hasta mediados de la siguiente década. Cabe destacar que en este periodo la BUAP se vio beneficiada con la llegada de académicos provenientes de los países sudamericanos, que habían sido expulsados por las dictaduras militares recién impuestas.

Será en la década de los noventa cuando se generen las bases para una nueva institucionalización, más acorde con los vientos neoliberales predominantes. En el periodo 1990-1997, se impulsa una reforma profunda, instaurando autoritariamente una nueva institucionalidad que abarca el conjunto de las actividades académicas, laborales y organizacionales. El Proyecto Fénix de 1993 concreta su perspectiva académica, entre sus modificaciones destacamos: instauración del sistema de créditos; revisión estricta de las formas de ingreso, permanencia y egreso; diversidad en las formas de titulación; revisión de programas de estudio, se introduce un tronco común para todas las carreras (que incluye las materias de ecología, globalización, uso de las TICs e inglés); implantación de mecanismos de evaluación y productividad de los docentes; integración a los programas federales de posgrado y de supervisión de la calidad.

En términos de las actividades internacionales, durante este periodo se impulsa la generación de convenios marco de colaboración y se inician los intercambios del personal docente; se crea la Dirección de Relaciones Internacionales e Intercambio Académico. Cabe destacar que la introducción del inglés se hace con cuatro cursos obligatorios para todos los programas de licenciatura.

Para el periodo 1997-2005 se propone la internacionalización de la vida académica como parte de la misión de la Institución, siendo comprendida como una forma de participar en la producción de conocimiento internacional y el establecimiento de convenios de colaboración. Ilustración de esta perspectiva son los datos destacados en el Informe del Rector de 2004: convenios internacionales vigentes 214, recepción de 19 académicos y 118 estudiantes extranjeros y estancia en instituciones de otros países de 39 funcionarios y 114 estudiantes.

En 2007 se implanta un nuevo modelo educativo con elementos constructivistas (BUAP, 2007), que implica la revisión de los programas de licenciatura; busca implantar la movilidad de estudiantes entre programas e instituciones; así como una educación integral. Si bien se habla de formación para un contexto competitivo e internacionalizado, y se hace explícito el objetivo de impulsar la movilidad internacional de estudiantes como parte de su formación, las actividades que concretan esas intenciones se mantienen en el ámbito de la colaboración tradicional.

Será en el Plan de Desarrollo Institucional Gestión 2013-2017 donde, a partir de recuperar los estudios y tendencias de la educación superior realizados por la UNESCO y ANUIES, se proponga poner “énfasis” en la internacionalización que: “...busca fortalecer la presencia internacional de la Universidad, mediante la acreditación internacional de sus programas educativos, la consolidación y ampliación de los convenios de cooperación académica con las mejores universidades del mundo, la ampliación de redes de investigación nacionales e internacionales, la movilidad internacional de estudiantes y docentes, ampliar la presencia de sus investigadores, docentes y estudiantes en revistas, congresos y grupos de investigación científica con impacto global.... (y propone)...Incorporar componentes curriculares orientados hacia la internacionalización de los planes de estudio.” (Esparza, 2013: 37 y 56). Además de buscará la acreditación internacional de los posgrado.

Dicho Plan estaca como objetivos específicos los programas de intercambio y movilidad, buscar la doble titulación y de reconocimiento de créditos con IES extranjeras. Entre las estrategias para alcanzar tales objetivos destacan: realización de un diagnóstico y definir un programa específico, dándole seguimiento y evaluación, la reorganización de las dependencias a fin de agilizar estos procesos de internacionalización, con la difusión y visibilidad de la Institución. En 2015 se efectúa un cambio organizacional, creándose la Dirección General de Desarrollo Internacional, que sustituye a la de Relaciones Internacionales e Intercambio Académico, con tres coordinaciones: internacionalización del curriculum (encargada de la movilidad), producción científica y visibilidad internacional, internacionalización de la investigación. A tres años de este Plan se presentan algunos de sus resultados en el cuadro 1.

Cuadro 1. Resultados del Plan de Desarrollo Institucional Gestión 2013-2017

	2014-2015	2015-2016
Estudiantes extranjeros recibidos	209	229
Estudiantes BUAP en el extranjero	264	508
Universidades extranjeras receptoras	135	235
Universidades extranjeras que enviaron	126	131
Redes de CA con vínculos internacionales	19	17
Artículos internacionales	1,085	1,059
Convenios	314	ND

Elaborado con base en los Informes del Rector, BUAP, 2015 y 2016

3.2. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Fundada en 1910, diecinueve años después adquiría su autonomía; a lo largo de su historia ha ratificado su carácter nacional y su liderazgo académico. Con sus 346,730 estudiantes y 39,500 profesores es la más grande IES del país, en su seno se realiza poco más del 30% de las actividades de investigación. Desde sus inicios logró establecer vínculos con la academia internacional y en 1955 crea la Oficina de Intercambio Cultural y Becas y en 1970 se constituyen las Comisiones de Becas e Intercambio Académico, que básicamente gestionaba las becas para formación de profesores y escasamente la movilidad estudiantil, por ejemplo para los años de 1973-74 se habían tramitado 234 becas para académicos a fin de realizar sus estudios en el extranjero; además reportaba la participación en 77 programas de colaboración con otros países y 16 de intercambio (UNAM, 1974). A partir de entonces la movilidad académica internacional se incrementará rápidamente, centrada en los investigadores y estudiantes de posgrado, de tal forma que en 1994 se crea el Programa de Movilidad Internacional de Estudiantes, incluyendo a los de licenciatura, y para 1998 se habían otorgado poco más de 500 apoyos; solo en este año, se habían recibido 340 estudiantes extranjeros y 257 de la UNAM habían realizado cursos en otros países (UNAM, 1998).

En 2007 la rectoría lanza la iniciativa de fortalecer la presencia internacional de la UNAM a fin de incidir en la calidad educativa, y dos años después se crea la Dirección General de Cooperación e Internacionalización y el Consejo de Cooperación e Internacionalización, asimismo se plantea la generación de planes para la internacionalización de las facultades. Entre las estrategias emprendidas por la nueva Dirección está la ubicación de las 100 universidades más prestigiadas del mundo, por zona geográfica y campo de estudio, a fin de definir alianzas estratégicas de cooperación, efectuó un diagnóstico de los convenios y acuerdos existentes, y se propuso la realización de cooperación con universidades de habla inglesa con buena posición en el *Academic Rankink of World Universities* y del *Times Higher Education*.

En el diagnóstico sobre la cooperación y la movilidad internacional se reconoce la existencia de: gran actividad independiente; desconocimiento de sus modalidades y volumen, formal e informal; concentración en países de América Latina y España, aunque se reconoce a éste último y a Estados Unidos como los de mayor interés; financiamiento insuficiente; movilidad estudiantil, académica y de proyectos de investigación conjunta; la institución no

imparte cursos o materias en inglés u otros idiomas; inexistencia de una plataforma tecnológica integral de información y comunicación de la internacionalización en la UNAM (DGECEI, 2012).

En este contexto, en el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 se plantea como un programa estratégico la proyección nacional y la internacionalización, que incluye el intercambio académico, la movilidad, la investigación. Se plantea la movilidad internacional de los alumnos en estancias cortas, que implican algún valor curricular, aumentar la participación en redes y consorcios internacionales, asimismo se propone “Analizar la creación de un sistema internacional de reconocimiento y equivalencias entre planes de estudio de licenciatura y posgrado...” (UNAM, 2015: 55), la promoción de la enseñanza del español y de la cultura mexicana.

En el cuadro 2 se presentan indicadores de la movilidad y la cooperación internacional, contrastan las cifras de 2009, que muestran la débil sistematización de la información existente, pero también se observan los resultados de la nueva institucionalización de estas actividades. Un resultado importante es que en 2015 se logra la firma del primer convenio para la doble titulación de la licenciatura en Trabajo Social, que es con la Universidad Nacional de Colombia.

Cuadro 2. Indicadores de la movilidad y cooperación internacional de la UNAM

	2009	2012	2015
Convenios firmados	142	85	131
Académicos de la UNAM en IES del extranjero	55	1,056	2,004
Académicos de IES extranjeras en la UNAM	59	870	1,293
Alumnos de la UNAM en el extranjero	195	2,024	3,404
Alumnos extranjeros en la UNAM	384	4,075	6,347
Alumnos de la UNAM en el extranjero	ND	490	1,415
Alumnos extranjeros en la UNAM	ND	381	829

UNAM, 2016

3.3. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)

El ITESM¹⁰⁷ fue fundado en 1943 a partir de la idea de empresarios regiomontanos, preocupados por la calidad educativa, de buscar que la universidad se convierta en el motor de desarrollo de las comunidades y del país, a fin de preparar a los nuevos profesionales que requería la naciente

¹⁰⁷ El ITESM forma parte del sistema educativo mexicano bajo el estatuto de Escuela Libre Universitaria, según el Decreto Presidencial expedido el 24 de julio de 1952; gracias a ese decreto, tiene la facultad de determinar libremente su estructura, su forma de gobierno, las áreas de sus servicios educativos y de investigación, su organización y políticas, su sistema de cuotas, de becas y sus operaciones presupuestales (Zavala; 2008: 341).

industrialización del país y ofreciendo las carreras de mayor demanda para el entorno empresarial, tales como las ingenierías industrial, eléctrica, mecánica y química, además de las carreras para el control administrativo. Es de destacar que es la primera IES fuera de los Estados Unidos en obtener, en el año de 1950, la acreditación de la Southern Association of Colleges and Schools, iniciando así una cultura de la evaluación. En 1951 inicia con los intercambios estudiantiles a nivel internacional, además su matrícula se conformaba por alumnos de todos los estados de la república, y también provenientes de países como Colombia, Haití, Honduras, Irlanda, Italia, Nicaragua, Panamá, El Salvador, Venezuela, España y Estados Unidos.

En la década de los ochenta se realizan varias reorganizaciones que incluyen la generación de campus en otros estados de la República (Zavala; 2008: 334), se establece el Sistema de Educación Interactiva por Satélite, -que inicialmente sirvió para la formación de los profesores y la interacción simultánea entre profesores y alumnos con todas las sedes en el país y posteriormente se utilizó para la Universidad Virtual (ITESM; 2010: 23). En el año de 1995 se establece en la “Misión hacia 2005” como una de las prioridades la internacionalización de la Institución, a través de los programas de intercambio de estudiantes y profesores a nivel internacional, el dominio del idioma inglés por parte de los alumnos, profesores y directivos, así como la apertura de oficinas en importantes ciudades del mundo que faciliten el intercambio de los alumnos y profesores.

En términos del modelo educativo propuesto en 2005 se caracterizó por centrar su atención en el estudiante, teniendo como base los modelos de aprendizaje constructivista y el *experiencial*.¹⁰⁸ Más recientemente, en el modelo *Tec21* se habla de un modelo de programas flexibles, experiencias de aprendizaje retadoras e interactivas, así como el uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como puede observarse, la movilidad internacional ha sido destacada como estrategia del ITESM, de tal forma que encontramos que para el periodo de 2000-2015 alrededor de 116 mil estudiantes han realizado una movilidad internacional y poco más de 70 mil estudiantes provenientes del extranjero han llevado a cabo su movilidad hacia el ITESM. Así mismo, han incursionado en una internacionalización bajo la forma de movilidad virtual, es decir, mediante la oferta de cursos en línea o virtuales, habiendo un total de 4,632

¹⁰⁸ El primero tiene que ver con la construcción del conocimiento por el propio alumno. “El objetivo esencial en este esquema es la construcción de significados por parte del alumno a través de dos tipos de experiencias: el descubrimiento, la comprensión y la aplicación del conocimiento” (ITESM; 2006: s/p) Mientras que el segundo se refiere a que todos aprendemos de nuestras propias experiencias y de la reflexión sobre las mismas para la mejora.

estudiantes de licenciatura para el año de 2015. Lo anterior con base en acuerdos y convenios con “...más de 500 universidades en cinco continentes, lo que da a los estudiantes amplias oportunidades de realizar parte de sus estudios en el extranjero para que se integren a una comunidad de aprendizaje global, diversa y multicultural.” (ITESM, 2015: 19).

De esta manera, la internacionalización es entendida por ITESM como el proceso de movilidad internacional de sus estudiantes y profesores, la firma de acuerdos institucionales con sus pares en el extranjero y los procesos de doble titulación, principalmente; siendo uno de sus objetivos ser una universidad reconocida internacionalmente.

Conclusiones

La revisión realizada nos muestra que el proceso de internacionalización de la educación superior en México es reciente, prácticamente a partir de la presente década, si bien desde fines del siglo pasado se han impulsado diversas actividades internacionales –colaboración, movilidad de profesores e investigadores- es recientemente cuando se hace explícita la intención de impulsar la internacionalización en el sentido más amplio del término –que incluye idioma, currículos, acreditaciones, implantación de sedes, etc.

En términos de las políticas públicas destaca la estrategia de hacer coherentes los distintos programas que inciden en la educación superior y fomentar la internacionalización a través de la configuración de un modelo apropiado. En el caso de las IES, se encuentra que aun predomina una comprensión estrecha de la internacionalización, aunque se está avanzando hacia una visión más comprensiva, que incluye formas organizacionales, planes de estudio y financiamiento.

Finalmente, es necesario señalar que en su gran mayoría, las visiones sobre la internacionalización de la educación superior carecen de una perspectiva propia y de prioridades e intencionalidades específicas, aceptando acríticamente las tendencias y políticas dominantes, diseñadas por organismos internacionales; es el caso de la imposición de parámetros e indicadores en los procesos de evaluación y de estímulos. Así, existe un doble reto para las IES, integrarse a la tendencia de internacionalización existente, pero hacerlo de manera que se plasmen las características específicas y necesidades de las sociedades a las que pertenecen.

Bibliografía

- Aguilar Aguilar, Miguel Ángel (2015) La internacionalización de la educación superior en un contexto de globalización en América Latina: el caso de la movilidad estudiantil internacional en México, Tesis de Doctorado, BUAP, México. Recuperado de <http://www.eco.buap.mx/aportes/tesis/depd/2015/aguilarmiguel.pdf>
- Altbach. P. G. y Knight. J. (2006), Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades, en Perfiles Educativos, Vol. 28 núm. 112, México. Recuperado de <http://www.ses.unam.mx/curso2014/pdf/Altbach.pdf>
- ANUIES (2012) Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior. ANUIES, México, Dirección de Medios Editoriales.
- Bizzozero, L. & Hermo, J. (2007). El acuerdo general de comercio de servicios y la educación superior: temas en debate, estado de las negociaciones y opciones de regulación de los países de la región. Universidad de la República, Uruguay. Recuperado de www.universidadur.edu.uy/bibliotecas/trabajos_rectorado/doc_tr20.pdf.
- BUAP (2007) Modelo Minerva, BUAP, México.
- COPAES (2016) Reporte de actividades 2015, COPAES.
- DGCI (2012) Internacionalización: un proceso inconcluso, Presentación, octubre. UNAM.
- Didriksson, Axel (2006). La mercantilización de la educación superior y su réplica en América Latina. Perfiles Educativos, Volumen XXVIII, CESU-UNAM, México.
- Esparza Ortiz, José Alfonso (2013) Plan de Desarrollo Institucional Gestión 2013-2017. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla. Encontrado en <http://www.pdi.buap.mx/>
- Gacel-Ávila, Jocelyne (2005) La internacionalización de la Educación Superior en América Latina: El caso de México. Cuaderno de Investigación en la Educación 20, Universidad de Guadalajara. México.
- ITESM (2006) El modelo educativo del Tecnológico de Monterrey 2005. Recuperado de http://sitios.itesm.mx/va/dide/modelo/content_esp.htm

- ITESM (2010) Fortalecimiento y desarrollo del Tecnológico de Monterrey 1985 - 2010. Recuperado de <http://www.sitios.itesm.mx/webtools/Zs2Ps/libros/fortydestecedemty.pdf>
- ITESM (2015) Reporte de Movilidad estudiantil del Tecnológico de Monterrey 2015, Recuperado de <http://sitios.itesm.mx/vi/reportes/movilidad2015/index.html>
- ITESM (2016) Modelo educativo Tec21. Recuperado de <http://modelotec21.itesm.mx/files/folletomodelotec21.pdf>
- Kameoka, Yu (1996) The Internationalisation of Higher Education, The Observer, No. 202, OECD, Paris. October-November. Págs. 34-36.
- Knight, J. (2006) An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges, in Hans de Wit, et al., Higher Education in Latin America, World Bank, Washington D. C. Págs. 1-39.
- Ortega Salazar, Silvia (1997) El sistema de educación superior en México y la nueva dimensión internacional, Perfiles Educativos, vol. XIX, núm. 77, abril – sep.
- Pérez Campuzano, María Elena (2010) Internacionalización de la Educación superior en México: Una agenda inconclusa. Tesis de Maestría, FLACSO, México. Recuperado de http://bibdigital.flacso.edu.mx:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/5056/Perez_M_E.pdf?sequence=1
- Rubio, Julio (2006) La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006, SEP-FCE, México.
- Santiago P., K. Tremblay, E. Basri and E. Arnal (2008) Tertiary Education for the Knowledge Society, OECD, Paris.
- SEP (2013) Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Secretaría de Educación Pública, México, D.F.
- SEP (2013) Programa Sectorial de Educación, SEP. México.
- SES (2014) Programa de estímulos al desempeño del personal docente 2014 (recurso extraordinario como complemento al subsidio federal ordinario), SEP SES, 31 de enero, México.

- SES (2016) 5º Foro de Discusión del Programa Carrera Docente, Acuerdos, 7 de octubre. México.
- UDUAL (1999) Historia de las universidades de América Latina, UDUAL, México.
- UNAM (1974 y 1998) Memoria de actividades, UNAM, México.
- UNAM (2010) Informe de actividades, UNAM, México.
- UNAM (2015) Plan de Desarrollo Institucional, UNAM, México.
- UNAM (2016) Agenda estadística, UNAM, México.
- Vessuri, H. (1996) “El proceso de institucionalización”, en J. J. Salomon, F. Sagasti y C. Sachs (comp.) *Una búsqueda incierta. Ciencia, tecnología y desarrollo*. Fondo de Cultura Económica, México.
- UIS (2016) Database, UN UIS, Genéve. <http://data.uis.unesco.org/>, consultada en diciembre.
- Wallerstein, I. (1995) *Abrir las ciencias sociales*, Siglo XXI Editores, México.
- World Bank (1994). *Higher Education. The Lessons of Experience*, World Bank. Washington D. C.

ANEXO I: SOBRE LOS AUTORES

Ana María Taborga: Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina); Magíster en Relaciones Internacionales (UNCPBA). Profesora Adjunta Regular de la FCH-UNCPBA. Docente-Investigador Categoría III (SPU-ME). Investigadora del CEIPIL-UNCPBA/CIC. Ha sido Directora de Proyecto de Investigación acreditado en la SPU-ME. Ex Secretaria Académica de la UNCPBA. Actualmente Secretaria de Relaciones Institucionales de la UNCPBA. Ha realizado servicios de asistencia y transferencia vinculados con la temática: Ciencia, Tecnología y Sociedad. Correo electrónico: atborga@rec.unicen.edu.ar

Blanca Pesado Riccardi: Politóloga de la UCA, Especialista y Magister en Cooperación Internacional de la UNSAM, Experta en Cooperación Multilateral para el desarrollo humano de la UNIA España y Doctoranda en Ciencias Sociales de la FLACSO AR. Se ha desempeñado como docente universitaria de carreras de grado e investigadora junior en proyectos multidisciplinares e internacionales. Cuenta con 12 años de experiencia en el sector público, actualmente se desempeña como consultora en la Subsecretaría de Evaluación de Proyectos con Financiamiento Externo de la Jefatura de Gabinete de Ministros, Presidencia de la Nación Argentina.

Daniela Perrotta: Investigadora Asistente del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora adscripta al Centro de Estudios en Ciudadanía, Estado y Asuntos Políticos (CEAP) de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Coordinadora del Sistema Latinoamericano de Evaluación Universitaria (SILEU) del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Su formación de grado es en Ciencia Política (UBA) y tiene estudios de posgrado realizados en FLACSO Argentina (Doctorado en Ciencias Sociales y Maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación). Correo electrónico: danielaperrotta@gmail.com

Eduardo Rinesi. Politólogo y filósofo, investiga y enseña en la Universidad Nacional de General Sarmiento, en la que se desempeñó como director del Instituto del Desarrollo Humano entre 2003 y 2010, y como rector entre 2010 y 2014, y donde actualmente dirige la Carrera de

Especialización en Filosofía Política. Entre 2012 y 2014 presidió la Comisión de Asuntos Internacionales del Consejo Interuniversitario Nacional. Contacto: rinesi@hotmail.com

Elida Duarte Sánchez Licenciada en Trabajo Social, Universidad Nacional de Asunción con Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Superior (en proceso de tesis). Con experiencia en gestión e investigación en internacionalización de la Educación Superior, coordinadora de redes académicas. Facilitadora de curso virtual de RIESAL sobre internacionalización de la Educación Superior Miembro de la Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL), aprobado por Res. N° 2341 de la SPU. NODO UNP. Coordinadora del Grupo de investigación sobre internacionalización en la Universidad Nacional de Pilar- Paraguay. Profesora de Metodología del Trabajo Social en la Facultad de Derecho, ciencias Políticas y Sociales de la UNP. Formación en Perspectivas Metodológicas en Investigación e Intervención en procesos Comunitarios y Movimientos sociales en América Latina. Red CLACSO de Postgrados en Ciencias Sociales. Coordinadora del Programa Piloto de Movilidad del Mercosur (PMM) 2010-2013. Vicedecana de la Facultad de Ciencias, Tecnologías y Artes. Correo electrónico: eliduartesanchez@gmail.com

Elizabeth López Bidone Licenciada en Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (FCH-UNCPBA). Investigadora del CEIPIL-UNCPBA/CIC. Magíster en Ciencias Sociales especialización Economía de las Relaciones Internacionales. Doctoranda de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Docente de la FCH-UNCPBA. Docente-Investigadora Categoría IV (SPU-ME). Correo electrónico: liz_7572@hotmail.com

Ever F. Villaba Benítez, Licenciado en Ciencias Contables por la Facultad de Ciencias Contables Administrativas y Económicas de la Universidad Nacional de Pilar (FCCAyE – UNP). Máster en Gestión de Empresas por la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Autónoma de Asunción (FCEE – UAA). Doctorando en Gestión de Empresas por la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Misiones (FCE – UNaM). Docente Categoría Asistente de la Fac. De Ciencias Contables Administrativas y Económicas de la Universidad Nacional de Pilar (FCCAyE – UNP). Docente Investigador de la Facultad de Ciencias, Tecnologías y Artes de la Universidad Nacional de Pilar (FCTA – UNP). Decano de

la Facultad de Ciencias, Tecnologías y Artes de la UNP (FCTA-UNP). Correo electrónico: evervill@gmail.com

Fabio Daniel Dandrea, Prof. y Lic. en Lengua y Literatura (UNRC), Esp. en Prácticas Redaccionales (UNRC) y Esp. en Entornos Virtuales de Aprendizaje (OEI), Doctorando en Letras (UNT). Secretario de Gestión y Relaciones Institucionales de la Facultad de Ciencias Humanas. Docente e Investigador de lingüística en el Departamento de Letras de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Director de programas y proyectos relacionados con el Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE). Representante de la UNRC ante el Consorcio Interuniversitario ELSE. Correo electrónico: fdandrea@hum.unrc.edu.ar

Fernando Julio Piñero Doctor en Sociología (UNESP-Brasil); Magíster en Relaciones Internacionales (UNCPBA). Profesor Titular Regular de la FCH-UNCPBA. Docente-Investigador Categoría II (SPU-ME). Investigador del CEIPIL-UNCPBA/CIC. Integrante del Consejo Directivo del CEIPIL. Director de Proyecto de Investigación acreditado en la SPU-ME. Asimismo, ha realizado servicios de asistencia y transferencia vinculados con la temática Ciencia, Tecnología y Sociedad. Correo electrónico: f_pinero@yahoo.com

Fiorella Wernicke: Maestranda en Cooperación Internacional por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina. Especialista en Cooperación Internacional, UNSAM. Lic. en Relaciones Internacionales, Universidad del Salvador. Responsable del Área de Cooperación Internacional de la Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina. Correo electrónico: fiorellawernicke@gmail.com

Germán Sánchez Daza. Doctor en Economía por la UNAM, investigador de la Facultad de Economía de la BUAP. Integrante del Cuerpo Académico “Trabajo y conocimiento en el capitalismo contemporáneo”. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores CONACYT. Sus líneas de investigación son “Trabajo y tecnología en el capitalismo”, “Desarrollo tecno productivo en América Latina”. Correo electrónico: sanchezdazag@yahoo.com.mx

Magdalena Bas Vilizzio: Licenciada en Relaciones Internacionales y Abogada (Universidad de la República). Egresada del Diploma de Posgrado en Estudios Internacionales (Universidad de la República), el Máster en Diseño, Gestión y Dirección de Proyectos (Universidad Europea Miguel de Cervantes) y el Máster en Comercio Exterior (Universidad Complutense de Madrid).

Doctoranda en Relaciones Internacionales (Universidad Nacional de La Plata). Profesora Adscripta de Derecho Internacional Público y Profesora Asistente de Derecho de la Integración y Práctica de Comercio Exterior en los cursos de grado de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República. Profesora Titular de Derecho del Comercio Internacional en la Maestría en Integración y Comercio Internacional de la Universidad de Montevideo. Investigadora en las áreas de solución de controversias que involucran a Estados soberanos, tratados bilaterales de inversión, procesos de integración y otros temas vinculados al Derecho Internacional.

María Dolores Muñoz Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Nacional de Asunción, ha participado de cursos y congreso en los países del Mercosur. Cuenta con experiencia en Gestión, Docencia e investigación en el área social. Desde el año 2010 viene realizando trabajos de investigación vinculado a las cátedras de enseñanza, participación social en salud y criminología. Niños trabajadores. Actualmente participa como integrante de la FCTA de la Universidad Nacional de Pilar en la Red de investigación sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL) Correo electrónico: pilicado@hotmail.com.

María Eugenia Martínez de Ita. Doctora en Sociología por la BUAP, investigadora de la Facultad de Economía en esa misma Institución. Coordina el Cuerpo Académico “Trabajo y conocimiento en el capitalismo contemporáneo”. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores CONACYT. Perfil PROMEP. Docente en la Licenciatura en Economía, Maestría en Desarrollo Económico y Cooperación Internacional y Doctorado en Economía Política del Desarrollo. Sus líneas de investigación son Trabajo y género en América Latina, Las científicas desde una perspectiva de género.

María Gabriela Siufi Garcia: Lic. en Psicología (Universidad Nacional de Tucumán). Experto Universitario en Planificación y Gestión de Proyectos de Cooperación al desarrollo en los campos de la educación, la ciencia y la cultura (UNED). Máster Universitario en Innovación y Desarrollo de Competencias en Educación Superior. (Universidad de Deusto). Profesor, Investigación independiente, Consultor de instituciones nacionales e internacionales. Asesor de la Comisión de Asuntos Internacionales del CIN (Argentina), Director de Proyectos de Cooperación Internacional e Internacionalización de la Educación Superior, a nivel bilateral y multilateral. Profesor estable de la materia "Gestión de la Cooperación Internacional", Maestría en Educación

Superior, Universidad Nacional de La Matanza, Argentina. Correo electrónico: gsiufi@gmail.com

María Paz López Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Profesora en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Magíster en Ciencia, Tecnología y Sociedad de la Universidad Nacional de Quilmes. Investigadora del CEIPIL-UNCPBA/CIC. Becaria post-doctoral del CONICET. Correo electrónico: mpaz_lo@yahoo.com.ar.

María Soledad Oregioni: Doctora en Ciencias Sociales y Humanas, por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Magíster en Ciencia, Tecnología y Sociedad por la UNQ, Licenciada en Relaciones Internacionales por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Actualmente se desempeña como Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y es integrante de la planta estable del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIL), Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN. Se especializa en Internacionalización Universitaria y Redes de producción y difusión de conocimiento en América Latina. Correo electrónico: soregioni08@hotmail.com

Miguel Ángel Aguilar Aguilar. Doctor en Economía Política del Desarrollo por la BUAP, actualmente realiza una estancia doctoral en Centro de Investigaciones Interdisciplinarias Sobre Desarrollo Regional (CIISDER) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, auspiciada por el CONACYT. Sus líneas de investigación son Educación superior y cooperación internacional, Educación superior y mercados de trabajo.

Natalia Marina Bertola. Profesora en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales (Universidad Nacional de Río Cuarto). Personal Administrativo de la Secretaría de Posgrado y Cooperación Internacional desde el año 2005, desarrollando tareas específicas en el área de Cooperación Internacional.-

Nerina Fernanda Sarthou Doctora en Ciencia Política por la Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM). Magíster en Estudios Latinoamericanos. Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Docente de la Licenciatura

en Relaciones Internacionales de la (FCH-UNCPBA). Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Docente-Investigadora Categoría V (SPUME). Investigadora del CEIPIL-UNCPBA/CIC. Correo electrónico: nfsarthou@yahoo.com.ar.

Patricia Domench: Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Magister en Administración Pública (UBA). Especialista en Gestión y Planificación de Políticas Sociales (UBA), Especialista en Gerencia de Desarrollo Humano (Universidad de Alcalá de Henares e INAP, España), Licenciada en Ciencia Política, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Secretaria General de la Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina. Correo electrónico: pdomench@undav.edu.ar

Sergio F. Rodríguez Rodríguez. Doctor en Ciencias Agrícolas por la Universidad de Granma, Cuba. Máster en Producción Vegetal, Universidad de Granma, Cuba. Ingeniero Agrónomo, Universidad de Matanzas, Cuba. Diplomado en Administración Pública, Universidad de Granma, Cuba. Profesor Titular. Director de Relaciones Internacionales de la Universidad de Grana, desde el 2007 y hasta la actualidad. Vicepresidente de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU), 2010-2014. Áreas del conocimiento: Ciencias Agrícolas, cooperación e internacionalización. Correos electrónicos: srodriguezr@udg.co.cu y sfrodriquez1964@gmail.com

Vera Lúcia de Mendonça Silva. Doctora en Sociología por la Universidad de Salamanca, con estudios de posdoctorado en la misma universidad. Actualmente es profesora titular en la Universidad Estatal de Santa Cruz, Brasil. Directora del Núcleo de Estudios Sociedad, Educación y Políticas Públicas (NESEP). Se ha especializado en estudios sobre enseñanza superior, con publicaciones en revistas y obras colectivas. Correo electrónico: veramendonca@hotmail.com

Yulianne Pérez Escalona: Licenciada en la Universidad de Granma año 2008 de Estudios Socioculturales. Actualmente profesora del departamento de Humanidades en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Granma, Cuba. Metodóloga de la Dirección de Relaciones Internacionales de la misma universidad e investigadora de cooperación internacional al desarrollo. Ha realizado publicaciones en revistas indexadas en diferentes bases de datos, y ha participado en 3 proyectos de investigación uno de ellos es "La juventud cubana

entre los modelos de inclusión y exclusión sociocultural: Los consumos y prácticas culturales en jóvenes del oriente cubano. (2012-2015)". Correo electrónico: yescalona@udg.co.cu

ANEXO II: LISTA DE SIGLAS

ACI: Agencia de Cooperación Internacional.

ANPCYT: Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

AUGM: Asociación de Universidades del Grupo Montevideo.

AUIP: Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado.

BID: Banco Interamericano de Desarrollo.

BM: Banco Mundial.

C&T: Ciencia y Tecnología.

CAN: Comunidad Andina de Naciones

CNPq: Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Brasil

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y Caribe.

CEIPIL: Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales.

CICPBA: Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.

CID: Cooperación Internacional al Desarrollo.

CIN: Consejo Interuniversitario Nacional.

CLACSO: Consejo Latinoamericana de Ciencias Sociales.

CONEAU: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

CRC-ES: Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior.

CRES: Conferencia Regional de Educación Superior.

CSS: Cooperación Sur-Sur.

CYTED: Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo.

ES: Educación Superior.

ESCYT: Estudios Sociales en Ciencia y Tecnología.

FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

FONCYT: El Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica.

GATS: Acuerdo General de Aranceles y Servicios.

I&D: Investigación y Desarrollo.

MERCOSUR: Mercado Común del Sur.

MINCYT: Ministerio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.

NEIES: Núcleo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Superior del Sector Educativo del Mercosur.

NESEP: Núcleo de Estudios Sociedad, Educación y Políticas Públicas.

NIH: National Institutes of Health. USA.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

OMC: Organización Mundial del Comercio.

ONU: Organización de Naciones Unidas.

ORIs: Oficina de Relaciones Internacionales.

PIESCI: Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional.

PPUA: Programa de Promoción de la Universidad Argentina.

RECYT: Reunión Especializada en Ciencia y Tecnología.

RIESAL: Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina.

RINCOB: Red de Universidades del Conurbano Bonaerense

SPU: Secretaría de Políticas Universitarias.

TICs: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

UNASUR: Unión de Naciones Sur Americanas.

UNESCO: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

URIU: Unidad de Relaciones Internacionales Universitarias.

UDUAL: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

*este libro se terminó de imprimir
en el mes de diciembre de 2016*

EDITORIAL

Grafikart

Tirada de 200 ejemplares



CEIPIL

CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS EN
PROBLEMÁTICAS INTERNACIONALES Y LOCALES



UNICEN

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

ISBN 978-987-4100-05-4



9 789874 100054