

María Soledad Oregioni (Comp.)

REDES DE COOPERACIÓN EN PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO E INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA

Una mirada desde el Sur

Autoras y Autores:

María Soledad Oregioni
Romina Loray
Cristian Guglielminotti
Laura Avondet
María Sol Durán
Mauro Daddario
Ana Laura Muñoz
Fernanda Leal
Máριο César Barreto Moraes
Stefani de Souza
Tania Lafont Castillo
Luisa Fernanda Echeverría King
Olisney De Luque Montaña



**REDES DE COOPERACIÓN
EN PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO
E INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA**

Una mirada desde el Sur

Oregioni, María Soledad

Redes de cooperación en producción de conocimiento e internacionalización universitaria / María Soledad Oregioni. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ediciones Z, 2021.

350 p. ; 22 x 15 cm.

ISBN 978-987-8436-30-2

1. Cooperación Internacional. 2. Universidades. 3. Sociología del Conocimiento. I. Título.

CDD 378.006

• • •

Diseño de tapa en base a la obra "América invertida" de Joaquín Torres García (1943)



Impreso en el taller de la Cooperativa de Trabajo El Zócalo Ltda.

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723.

Libro de edición argentina.



Redes de cooperación en producción de conocimiento e internacionalización universitaria de María Soledad Oregioni (comp.), tiene una licencia Creative Commons Reconocimiento NoComercial-CompartirIguual 4.0 Internacional.

María Soledad Oregioni (Comp.)

REDES DE COOPERACIÓN EN PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO E INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA

Una mirada desde el Sur

Autoras y Autores:

María Soledad Oregioni
Romina Loray
Cristian Guglielminotti
Laura Avonet
María Sol Durán
Mauro Daddario
Ana Laura Muñoz
Fernanda Leal
Mário César Barreto Moraes
Stefani de Souza
Tania Lafont Castillo
Luisa Fernanda Echeverría King
Olisney De Luque Montaña



REDES DE COOPERACIÓN EN PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO
E INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA
Una mirada desde el Sur

Comité de Referato:

Dra. Manolita Correia Lima.

Núcleo de Inovação Pedagógica do Programa de Mestrado e Doutorado em Gestão Internacional (PMDGI- ESPM) Investigadora del CNPq, Brasil.

Dr. Fernando Julio Piñero

Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina.

Dra. Olga Saavedra

Universidad Nacional de Rosario. Argentina.

Dr. Miguel Angel Aguilar Aguilar

Universidad Autónoma de Puebla. México.

Mag. Elida Sánchez Duarte

Facultad de Ciencia, Tecnología y Arte. Universidad Nacional de Pilar. Paraguay.

Índice

Agradecimientos.....	9
Introducción.....	11

PRIMERA PARTE

Internacionalización universitaria y redes de producción de conocimiento.

Problemas y desafíos desde el Sur global	25
--	----

Capítulo 1

Perspectivas de análisis sobre Internacionalización Universitaria

¿Desde dónde partimos y hacia dónde vamos?

María Soledad Oregioni	27
------------------------------	----

Capítulo 2

Proyección de la Internacionalización Universitaria en América Latina en clave de Red.

Un repaso por las Conferencias Regionales
de Educación Superior 1996-2018.

María Soledad Oregioni, Laura Avondet	53
---	----

Capítulo 3

**Reflexiones sobre internacionalización universitaria
en América Latina en clave de extensión crítica.**

Mauro Daddario, Cristian Guglielminotti..... 81

Capítulo 4

Internacionalização e Extensão Universitárias em Diálogo

Estado do Conhecimento e Perspectivas Futuras

Fernanda Leal (UFSC), Stefani de Souza (UFSC, UDESC),
Mário César Barreto Moraes (UDESC).....103

SEGUNDA PARTE: CASOS DE ESTUDIO.

**Tensionando el proceso hegemónico de
internacionalización universitaria desde el Sur**

El rol de los movimientos sociales

y organizaciones de la sociedad civil.....141

Capítulo 5

**La vinculación entre la universidad y organizaciones
cooperativas el contexto de internacionalización universitaria**

¿Alternativa a la internacionalización hegemónica?

María Soledad Oregioni, Cristian Guglielminotti
Mauro Daddario143

Capítulo 6

**La incidencia de Organizaciones de la Sociedad
Civil en la Internacionalización Universitaria**

Una lectura sobre la vinculación AIESEC-UNICEN

María Sol Durán, Romina Loray..... 175

Capítulo 7

**Los sentidos de la internacionalización en
relación con el territorio. Redes de producción de
conocimiento que trascienden las fronteras.**

El caso del cannabis medicinal

María Soledad Oregioni, Laura Avondet,

María Sol Durán203

Capítulo 8

Internacionalización no hegemónica y al servicio de la sociedad

El caso de la Universidad de La Guajira en Colombia
como agente de cooperación Sur-Sur

Luisa Fernanda Echeverría King,

Tania Lafont Castillo, Olisney De Luque Montaña231

Capítulo 9.

Académicos en Viaje

Encuentro con la Historia en los Procesos de Internacionalización

Ana Luisa Muñoz García265

Anexo 1

Lista de siglas303

Anexo 2

Sobre las autoras y los autores307

Agradecimientos

Este libro se realizó gracias al esfuerzo colectivo de un grupo de investigadoras e investigadores que venimos trabajando en el análisis de la internacionalización universitaria desde una perspectiva no-hegemónica, situada en el sur global, recuperando voces subalternas. Consecuentemente, ha sido fundamental el aporte de los entrevistados. Muchos de ellos “científicos politizados”, que priorizan la producción de conocimiento para la resolución de problemas que afectan a los sectores sociales más desfavorecidos; también ha sido relevante el aporte de gestores de organizaciones de la sociedad civil y cooperativas; gestoras de políticas públicas y de políticas universitarias. Gracias a todos y todas por la disponibilidad en responder a las entrevistas y facilitar el acceso a fuentes documentales.

También manifestamos nuestra gratitud con el comité de referato internacional, integrado por: la Dra. Manolita Correia Lima, de Brasil; la Mag. Elida Duarte Sánchez, de Paraguay; el Dr. Miguel Ángel Aguilar-Aguilar, de México; el Dr. Fernando Piñero y la Dra. Olga Saavedra, de Argentina.

En especial, agradecemos el apoyo recibido desde el Centro de Estudios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIL) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN-CIC), y de la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología de la UNICEN.

Por último, es importante destacar que la investigación que sustenta la presente publicación fue posible gracias al financiamiento de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica a partir del Programa PICT-2018 (Cód. PICT-04062), acreditado ante el FONCYT-Agencia Nacional

de Promoción Científica y Tecnología, Argentina; y de la Secretaría de Políticas Universitarias mediante el proyecto de Fortalecimiento Jovín (Cód. 03-JOVIN-05D).

Introducción

Las universidades latinoamericanas se han nutrido de vínculos internacionales desde sus orígenes, sin embargo, el siglo XXI es testigo de la creciente incidencia de la internacionalización en distintos aspectos de la vida universitaria, incentivada por parte del Estado, de Organismos Internacionales y Regionales. Además, la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC); plataformas científicas; y el incremento de las movilidades (físicas y virtuales) han permitido aumentar la vinculación internacional de docentes, investigadores, estudiantes y gestores universitarios. No obstante, el avance del proceso de internacionalización adquiere particularidades desde una perspectiva situada en Latinoamérica debido a las históricas asimetrías de esta Región del mundo con respecto al Norte Global. Consecuentemente, la complejidad del proceso de internacionalización (donde intervienen dinámicas globales, regionales, nacionales, sectoriales e institucionales) demanda que se aborde desde una perspectiva multidimensional, destacando su carácter no neutral y transversal a las funciones sustantivas de la universidad, que permite identificar tensiones entre modelos de internacionalización antagónicos (Oregioni, 2016).

El objetivo del libro consiste en *visibilizar políticas, dinámicas, e instrumentos que plantean alternativas a la internacionalización*

*universitaria hegemónica*¹, caracterizada por su tendencia mercantil, competitiva, homogeneizante, y por la dependencia académica respecto de los centros mundiales de producción de conocimiento, que históricamente han incidido a partir de legados coloniales en la generación de ideas (Beigel y Sabea, 2014), tendencia que se profundizó en el contexto de globalización a partir del surgimiento de mega redes científicas (Kreimer, 2006).

A lo largo de la obra se enfatiza en la relevancia que adquiere la *política en la orientación de la internacionalización universitaria*. No obstante, se entiende la política a partir de sus dos dimensiones, como *política pública nacional y regional*; y como *disputa de sentidos*. Además, se destaca la importancia de analizar estrategias de internacionalización universitaria y redes de cooperación, desde una perspectiva situada, que es histórica y contextual, tomando como referencia ineludible el Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología y Desarrollo (PLACTED).

Consecuentemente, se contemplan dinámicas de producción de conocimiento vinculadas a problemáticas socio-territoriales, ya que de acuerdo con Vaccarezza (2006:48) “diferentes universidades tienen relaciones disímiles con el medio social” y, por lo tanto, responden de diferente forma a los estímulos

1 De acuerdo con Gramsci (1987), la hegemonía consiste en la capacidad de un grupo social de dominar a otros grupos sociales, mediante ideas que no resultan cuestionables dado que los intereses de la clase dominante se presentan como los intereses de toda la sociedad. Es decir que se ejerce mediante la imposición de una “visión del mundo” adoptada por el conjunto de la sociedad como propia, la cual permite generar consenso para legitimar las acciones de la clase dominante. Por otro lado, Roseberry (2002), propone comprender la hegemonía como un proceso negociado, debatido y problemático, y más cercano en el tiempo. En esta línea, Cox (2014), la define como el acople entre el poder, las ideas, y las instituciones. Esta configuración, actúa sobre las personas, aunque no necesariamente determina la acción de los grupos e individuos de manera directa o mecánica, ya que los mismos pueden acatar las presiones o resistirse y oponerse. De este modo según Cox (2014) se configuran las *estructuras hegemónicas* y *contra hegemónicas*, que discuten y se enfrentan por imponer su forma de interpretar y direccionar los acontecimientos políticos, económicos y sociales en determinado momento histórico. En este sentido, en Oregioni (2015), se traslada el concepto de hegemonía al análisis de la *internacionalización universitaria*.

que se generan desde las políticas públicas. Asimismo, las *redes* constituyen el punto de encuentro entre las dinámicas orientadas de arriba hacia abajo, mediante las políticas públicas, y de abajo hacia arriba mediante las reivindicaciones sociales. Dinámicas que se sostienen a partir de vínculos formales e informales que sustentan las actividades de cooperación en producción y difusión de conocimiento.

La publicación forma parte de los resultados parciales de dos proyectos de investigación que se desarrollan en el marco del Programa: *Desarrollo y políticas de ciencia, tecnología e innovación en un mundo en transformación*. Acreditado por el Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias, código: 03/D313. Radicado en el Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIL), reconocido por Resolución del Consejo Superior N° 3996/09, con triple dependencia en las Facultades de Ciencias Humanas (FCH) y Ciencias Económicas (FCE) de la UNICEN y de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CICPBA).

Por un lado, el proyecto Jovin titulado: *La participación de Organizaciones de la Sociedad Civil en Redes de producción y difusión de conocimiento. Implicancias para el proceso de Internacionalización Universitaria*, Código: 03-JOVIN-05D. Periodo: 2019-2020.- SE-CAT-UNCPBA en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Ciencia y Tecnología en Universidades Nacionales de la Secretaría de Políticas Universitarias, presenta el objetivo de describir y analizar cómo se vinculan las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) con las universidades en el proceso de internacionalización y cómo incide esto en las dinámicas de producción y difusión de conocimiento. A partir de entender la internacionalización desde una perspectiva transversal a las funciones sustantivas de la universidad y de analizar la importancia de las redes de cooperación en la proyección de la internacionalización hacia agendas endógenas, donde la universidad logre articular con otros actores socio-territoriales.

Teniendo en cuenta que el proceso *no es neutral*, se enfatiza en priorizar la internacionalización hacia la integración de las universidades latinoamericanas en vinculación con problemáticas socio-territoriales, en base a la construcción dialógica de conocimiento y se busca visibilizar actores que no son contemplados desde el lente de la internacionalización hegemónica. En este sentido, el objetivo general de la investigación consiste en: *Describir y analizar cómo se vinculan las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) con la universidad y con sus investigadores en el proceso de internacionalización y cómo incide esto en las dinámicas de producción y difusión de conocimiento. Se trabaja con la hipótesis que las OSC han contribuido a la internacionalización a partir de la promoción de redes a escala internacional, donde participan las universidades, pero con un anclaje local, dado la múltiple pertenencia de sus miembros.*

Pensar la internacionalización desde la Región Latinoamericana, permite observar tensiones que marcan la historia de las universidades desde sus orígenes pero que se profundizan en el contexto de globalización. Esto contempla la dinámica agencia-estructura en la configuración de procesos sociales. Algunos de los interrogantes que busca responder la investigación son: *¿Cómo se vinculan las OSC con la universidad en el proceso de internacionalización universitaria? ¿Cómo incide esto sobre las características del conocimiento que se genera? ¿Qué lugar ocupa la Región en dicha proyección? ¿Por qué?* Para resolver el problema de investigación, se seleccionaron como casos de estudio la vinculación entre la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires con: AIESEC; CAMEDA y Mamá Cultiva en el desarrollo de cannabis medicinal; y con COOPERAR mediante FATIC y GENEOS. De este modo, se analizaron los circuitos formales e informales de circulación, y la dinámica de las redes de cooperación en producción y difusión de conocimiento, identificadas en el transcurso de la investigación.

Por otro lado, el proyecto PICT Joven: *Redes de producción de conocimiento a partir de dinámicas de Cooperación Sur-Sur en el contexto de Internacionalización Universitaria*. Cód. PICT-04062, acreditado ante el FONCYT-Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnología, Argentina, para el periodo 2020-2022, RESOL-2019-401-APN DANPCYT#ANPCYT. Plantea el objetivo de analizar las redes promovidas por el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior (NEIES) del Sector Educativo del Mercosur (SEM) en conjunto con la Secretaría de Políticas Universitaria Argentina (SPU), identificado como un instrumento de política pública nacional y regional que plantea alternativas a la internacionalización universitaria hegemónica. En este sentido, se parte del supuesto de que la promoción de Redes NEIES busca orientar el proceso de internacionalización universitaria hacia la integración Regional, a partir de la generación de lazos de cooperación sur-sur, es decir cuáles son las ideas, intereses, que favorecen la promoción de estas políticas de internacionalización a escala Nacional (SPU) y Regional (NEIES-Mercosur) en el contexto de regionalismo pos-hegemónico (Tussie, 2012). Particularmente se avanzó en identificar la incidencia que tuvieron las Conferencias Regionales de Educación Superior en la promoción de políticas públicas a escala nacional y regional.

Los avances de la investigación que se reflejan en esta publicación permiten identificar que en la proyección de la internacionalización universitaria, el Estado adquiere diferentes roles de acuerdo al proyecto político en el que se inscribe, contribuyendo a la metáfora del péndulo que desarrolló Diamand en 1983 (Hurtado, 2019). En el periodo pos neoliberal, en términos explícitos, la Región latinoamericana ha sido prioritaria, pero en la etapa de retorno al neoliberalismo se priorizó el vínculo con los países centrales. Esto impactó en las universidades, a partir de los elementos de promoción de la internacionalización y de su orientación, sin embargo, desde las casas de altos

estudios se desarrollan estrategias de resistencia (implícitas) donde cobran relevancia los *científicos politizados* (Varsavsky, 1972), tal como se destaca en los casos de estudio sobre dinámicas de producción de conocimiento sobre cannabis medicinal (capítulo 8) y cooperativas (capítulo 6), y en las resistencias (explícitas) generadas en el contexto de las Conferencias Regionales de Educación Superior (capítulo 2).

Los distintos capítulos buscan interpretar las particularidades que presentan las redes de producción y difusión de conocimiento en sus territorios, como parte de un contexto histórico más amplio, a partir del supuesto que para proyectar la internacionalización desde una perspectiva endógena, es importante analizar las características que adquiere la dinámica de producción de conocimiento en las universidades situadas en un territorio socio-histórico. Además los casos de estudio hacen referencia a la producción de conocimiento desde una perspectiva dialógica, a partir de abordar la internacionalización en forma integral. Esto implicó tomar la decisión metodológica de ampliar la categoría de “investigador” tradicionalmente entendida como toda persona que al culminar su doctorado se incorpora a una carrera científica, adhiriendo a las normas de la profesionalización² de la ciencia (Salomón, 1994) para definir cómo *investigador e investigadora* a quienes producen y difunden conocimiento mediante actividades de investigación, docencia y extensión en el ámbito de la universidad u organismos públicos.

Ya que una de las características que adquiere la producción de conocimiento en América Latina consiste en que la mayor parte de las investigaciones se desarrollan en universidades y organismos públicos. Esto, de acuerdo con Rosalba Casas

2 “El proceso de profesionalización implica ser miembros de una comunidad, con sus propias reglas, ritos de iniciación, pruebas de ingreso y aceptación continua (...) el requisito básico para el investigador es contar con el doctorado, esto tuvo sus orígenes en Alemania a mediados del siglo XIX y constituye ahora el requisito normal de entrada para la profesión” (Salomón, 1994:53-54)

(2015), plantea una oportunidad para generar conocimiento en relación a las demandas sociales.

En palabras de la autora:

“(…) lejos de constituirse en una debilidad, implica una excelente oportunidad para reflexionar sobre las formas de orientar la generación de conocimiento a la solución de problemas de interés social. En la idea de construcción de sociedades basadas en conocimiento, *las universidades públicas tienen un rol muy relevante que jugar*, ya que en ellas se genera la investigación que es considerada como un bien público. En el nuevo entorno socioeconómico en que se encuentran las sociedades latinoamericanas en el siglo XXI, las universidades e instituciones de educación superior son determinantes en la generación y distribución del conocimiento, así como en su contribución a objetivos de desarrollo social.” (Casas, 2015: 2)

Teniendo en cuenta los elementos antes señalados, la generación de *redes de producción y difusión de conocimiento de carácter dialógico* adquieren importancia en la medida que invierte el tratamiento tradicional en la construcción de agendas de investigación (que históricamente han sido orientadas desde el Norte Global). Considerado que las agendas se generen en relación a problemas socio-territoriales y luego se proyecten internacionalmente, para eso es fundamental la democratización de la producción de conocimiento, a partir de abrir las puertas de la universidad al *pueblo*, categoría que incluye a los sectores silenciados de la sociedad que adquieren visibilidad a partir de las reivindicaciones sociales organizadas (como es el caso de las Organizaciones de la Sociedad Civil vinculadas al cannabis medicinal). En este sentido, el concepto de “redes de conocimiento” (Casas, 2015), nos da pistas para pensar en dinámicas interactivas de producción y difusión de conocimiento en relación a agendas endógenas.

Sin embargo, como se podrá observar en los casos de estudio sobre la generación de redes en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, se identificaron dificultades en la articulación con la Dirección de Relaciones Internacionales, dado que los vínculos internacionales de la universidad se generaron principalmente a partir de redes informales que contaron con el apoyo de la Secretarías de Extensión y de la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología, a partir del financiamiento de movilidades (en el caso de CAME-DA) y de la promoción de la vinculación desde la extensión (en el caso de las cooperativas). En este sentido, se entiende que visibilizar dicha dinámicas permitirá abrir canales de vinculación hacia el interior de la universidad, a partir de articular políticas transversales a las distintas Secretarías en función un proyecto institucional.

Además, el libro incorpora los aportes de investigadoras latinoamericanas, de Brasil, Chile y Colombia, que permiten potenciar el diálogo respecto a los tópicos de análisis que se presentan, a partir de poner en discusión aspectos de la internacionalización que no están visibilizados desde el lente de la internacionalización hegemónica. Con el objetivo de construir conocimiento desde una perspectiva emancipadora que retome los principios de la Reforma Universitaria de 1918, con un fuerte sentido popular y latinoamericanista. Sin por ello desconocer los condicionantes estructurales que atraviesan el proceso de internacionalización universitaria en América Latina.

El libro se organiza en dos apartados. En la primera parte de la obra titulada: *Internacionalización Universitaria y Redes de Producción de Conocimiento. Problemas y desafíos desde el Sur Global*, se presentan los antecedentes sobre Internacionalización Universitaria y las particularidades que adquiere la internacionalización de la extensión en América Latina, a partir de observar que constituye la arista menos explorada de la internacionalización universitaria, es clave en la vinculación con el en-

torno socio-territorial y, consecuentemente, en el desarrollo de agendas endógenas y dinámicas dialógicas de producción y difusión de conocimiento.

El capítulo 1: *Perspectivas de análisis sobre Internacionalización Universitaria ¿Desde dónde partimos y hacia dónde vamos?* Presenta el estado del arte sobre el concepto de *internacionalización universitaria y las tensiones que emergen en la Región Latinoamericana entre modelos de internacionalización hegemónicos/no hegemónicos*. Adentrando al lector en la perspectiva de análisis desde la que parte la presente investigación, donde se destaca la relevancia de las redes de producción y difusión de conocimiento en la promoción de dinámicas de internacionalización endógenas que contrastan las lógicas hegemónicas en el contexto de globalización neoliberal y neocolonial.

Seguidamente, el capítulo 2: *Proyección de la Internacionalización Universitaria en América Latina en clave de Red. Un repaso por las Conferencias Regionales de Educación Superior 1996-2018*. Profundiza en el análisis de las Conferencias Regionales sobre Educación Superior (CRES) que se celebraron en América Latina, cuyas instancias preparatorias dieron lugar a foros y debates que dinamizan las discusiones sobre un proyecto particular de universidad latinoamericana y, consecuentemente, de internacionalización. De ellas, participaron distintos actores vinculados con la educación superior desde instancias gubernamentales hasta movimientos estudiantiles y sindicales, quienes manifestaron la relevancia de incrementar los vínculos intra-regionales a partir de la generación de redes de producción y difusión de conocimiento, propuesta que se retomó a partir de políticas públicas nacionales y regionales.

Luego, el capítulo 3: *Reflexiones sobre Internacionalización Universitaria en América Latina, en clave de extensión crítica*. Focaliza en la internacionalización de la extensión, a partir de contemplar el carácter transversal de la internacionalización universitaria sobre las funciones sustantivas de la universidad,

teniendo en cuenta la importancia que tiene en la tradición de las universidades latinoamericana desde la reforma de Córdoba de 1918 y la poca visibilidad que ha adquirido dado que, desde la lógica de internacionalización hegemónica, no se visibilizan sus potencialidades.

Finalmente, el capítulo 4: *Internacionalização e Extensão Universitárias em diálogo: estado do Conhecimento e Perspectivas Futuras*. A partir de identificar el potencial de la extensión universitaria en cuanto a la vinculación entre sociedad y universidad, tiene el objetivo de conocer, desde una perspectiva panorámica, la producción científica brasileña e internacional sobre el diálogo entre internacionalización y extensión universitaria. Con tal fin, se realizó la revisión de bibliografía en distintas bases de datos ScieLO; Scopus y Web of Science, en la biblioteca Brasileña de Tesis y Disertaciones y en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de Capes, además de la red ResearchGate. A partir del corpus de análisis compuesto por 86 obras, se profundizó en diez que enfatizaban más directamente en los matices del diálogo.

La segunda parte del libro, denominada: *Tensionando el proceso hegemónico de internacionalización universitaria desde el Sur Global. El rol de los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil*. Se centra en analizar casos de estudio que permiten visibilizar lógicas de internacionalización no contempladas desde la perspectiva hegemónica y que permiten generar alternativas a la internacionalización neoliberal desde el Sur Global. Entendiendo el Sur, desde una perspectiva geográfica pero fundamentalmente cultural y política. En este sentido, resultan fundamentales los aportes de la extensión crítica y de los estudios sociales en ciencia y tecnología.

El capítulo 5: *La vinculación entre la universidad y organizaciones cooperativas el contexto de Internacionalización Universitaria ¿Alternativa a la Internacionalización hegemónica?* Analiza la generaciones de redes entre la Universidad Nacional del Centro

de la Provincia de Buenos Aires y el movimiento de cooperativas nucleadas en Cooperar, tomando como caso de estudio una cooperativa local GENEOS, que permite identificar lógicas de cooperación solidaria por sobre la competencia, diferenciándose de las prácticas del capitalismo neoliberal, con el objetivo de destacar los aspectos que favorecen la construcción de dinámicas no hegemónicas de internacionalización universitaria.

El capítulo 6: *La incidencia de Organizaciones de la Sociedad Civil en la Internacionalización Universitaria: Una lectura sobre la vinculación AIESEC-UNICEN*. Tiene el objetivo general de describir y analizar cómo se vinculan las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) con las universidades en el proceso de internacionalización y cómo incide dicha vinculación en las dinámicas de producción y difusión de conocimiento a partir de un caso de estudio, donde se puntualiza en la vinculación de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires con AIESEC, y se analiza la proyección de la internacionalización.

El capítulo 7: *Los sentidos de la internacionalización en relación con el territorio. Redes de producción de conocimiento que trascienden las fronteras. El caso del cannabis medicinal*. Se propone reflexionar sobre la necesidad de disputar el sentido del proceso de internacionalización desde una perspectiva no hegemónica, a partir de dinámicas cooperativas, en base a la construcción dialógica de conocimiento en relación a agendas endógenas, a partir de analizar el vínculo entre la UNICEN y OSC que trabajan en relación a la producción de conocimiento sobre *cannabis medicinal*.

El capítulo 8: *Internacionalización no hegemónica y al servicio de la sociedad: El caso de la Universidad de la Guajira en Colombia como Agente de Cooperación Sur-Sur*, por medio del caso de la Universidad de La Guajira, analiza cómo la universidad asume el rol de agente de cooperación en esquemas de colaboración Sur-Sur, apoyando en este caso al gobierno de Colombia en la ejecución de agendas bilaterales, en especial con el país cari-

beño Curazao, reafirmando de esta manera su participación en esquemas de internacionalización y cooperación endógenos basados en el intercambio y transferencia de conocimientos para el desarrollo de capacidades.

Por último, el capítulo 9: *Académicos en Viaje: Encuentro con la Historia en los Procesos de Internacionalización*. Presenta un análisis de la internacionalización universitaria a partir del testimonio de científicos chilenos que realizaron estadías en el exterior. En este sentido, la investigadora da la palabra a los protagonistas y analiza cómo vivieron esa experiencia, cómo la perciben, teniendo en cuenta las particularidades del contexto histórico en el que se formaron y la imagen que representa Chile en el exterior; desplazándose de las perspectivas tradicionales sobre internacionalización en educación superior. Consecuentemente, la invitación de este capítulo es a complejizar los alcances de lo que significa participar en procesos de movilidad académica, pero al mismo tiempo, entender los procesos de internacionalización en directa relación con la historia y los territorios desde y hacia donde se desplazan los investigadores.

En resumen, el libro busca visibilizar dinámicas de internacionalización que no están contempladas desde el lente de la internacionalización hegemónica.

Bibliografía

- Beigel F. & Sabea H. (2014) *Dependencia Académica y Profesionalización en el Sur. Perspectivas desde la Periferia*. Universidad Nacional de Cuyo: Mendoza.
- Casas, R. (2015) Hacia un enfoque analítico y de políticas para las interacciones entre ciencia, universidad y sociedad en la región latinoamericana. *Cuestiones de Sociología* N° 12.
- Hurtado de Mendoza, Diego (2019). Proyectos de país en disputa. *Ciencia, tecnología Y política*, 2(2), recuperado de <https://doi.org/10.24215/26183188e015>
- Kreimer, P. (2006) ¿Dependientes o integrados? La ciencia latinoamericana y la división internacional del trabajo. *Nómadas*. N° 24, 199-212.
- Oregoni M. (2017) “La Internacionalización Universitaria desde una perspectiva situada. Tensiones y desafíos para la Región Latinoamericana”. *Revista Internacional de Educación Superior [RIESup] - Campinas (SP)* recuperado de <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/RIESup/article/view/7667>
- Tussie, D. & Riggirozzi. P. (2012) *The Rise of Posthegemonic Regionalism*, Springer Netherlands.
- Salomon J. (1994) La ciencia y la tecnología modernas, en Salomón *et. al* (comp.) *Una Búsqueda Incierta*. Ciencia, Tecnología y Desarrollo, (49-86). México: Fondo de Cultura Económica.
- Vaccarezza, L. (1998) Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 18, Madrid, 13-40.
- Varsavsky, O. (1972) *Hacia una política científica nacional*. Buenos Aires: Periferia.

PRIMERA PARTE

**Internacionalización universitaria y
redes de producción de conocimiento.**

Problemas y desafíos desde el Sur global

Capítulo 1

Perspectivas de análisis sobre Internacionalización Universitaria

¿Desde dónde partimos y hacia dónde vamos?

María Soledad Oregioni

Introducción

En el siglo XXI, las universidades latinoamericanas son actores centrales en la producción y difusión del conocimiento, ya que la mayor parte de las investigaciones generadas en la Región se realizan en la universidad³. Además, éstas desde sus orígenes se retroalimentan a partir de vínculos internacionales. En este sentido, se plantean debates entre quienes exploran la internacionalización de las universidades como un fenómeno reciente, y quienes consideramos que la universidad latinoamericana nace internacional. Sin embargo, el proceso de internacionalización adquiere características distintivas a partir del avance de la globalización. De acuerdo con Clark (1991) la universidad de investigación ha sido y continúa siendo internacional. Pero entendemos que cada vez se hace más necesaria la vinculación con el territorio, con el objetivo de

3 Por ejemplo, en el año 2018 el 62% de los investigadores de América Latina se encuentra radicado en universidades (Matas, *et al*; 2018). Esto sin contemplar la producción y difusión de conocimiento que se genera desde la docencia y extensión.

construir problemas cognitivos en base a los problemas sociales que atraviesan los sectores más desfavorecidos de nuestras sociedades.

Aquí es donde reside el problema. Dado que la principal dificultad se encuentra en *quienes* construyen dichos vínculos internacionales *por qué, para quién, con qué objetivos*. En un contexto internacional jerárquico caracterizado por asimetrías entre centros y periferias del conocimiento, en el marco de lo que García Guadilla (2010) define como una geopolítica global del conocimiento, donde los investigadores de los países latinoamericanos ocupan un lugar marginal en mega proyectos científicos gestionados desde los países centrales. En este sentido, se busca identificar elementos que remiten a una identidad latinoamericana en común, en un contexto regional con diferencias estructurales respecto a los centros de poder mundial que favorecen la dependencia académica (Beigel y Sabea, 2014).

A pesar de los cambios que se manifiestan en el siglo XXI, la dependencia no ha perdido su fuerza, de acuerdo con Walter Mignolo (2019:28) “Aún con este nivel de globalización, existe un Tercer Mundo dentro del Primer Mundo el sistema interestatal y la colonialidad que lo organiza jerárquicamente, aún continúan vigentes”. Esto ha llamado la atención de varios académicos, y académicas, a lo largo de la historia, ya en los años setenta, Fals-Borda sostiene que la expansión occidental no sólo fue económica y política, sino también educativa e intelectual. Este planteo no ha perdido vigencia, recientemente Boaventura De Souza Santos, llama a descolonizar las ciencias sociales y construir un “nuevo sentido común” (Mignolo, 2019).

Asimismo, desde una perspectiva filosófica, “Dussel señala que mientras que en el Norte puede ser saludable celebrar el ocaso de la civilización occidental, desde el punto de vista del Sur, es más sano reflexionar sobre el hecho de que el 20 por ciento de la población de la tierra posee el 80 por ciento de los recursos del planeta” (Mignolo, 2019:36). Estos porcentajes se

han incrementado en el último año a partir de la crisis generada por la pandemia global del COVID-19⁴, que sin dudas marcará una inflexión en la configuración del Orden Internacional. Entendiendo que las estructuras hegemónicas que lo sostienen a partir de ideas, instituciones y recursos materiales (Cox, 1989) se encuentran cuestionadas desde distintas aristas y, consecuentemente, se presenta el terreno propicio para repensar el mundo y el lugar que ocupa el Sur global en su configuración.

En este sentido, el objetivo del capítulo consiste en presentar los principales debates en torno al proceso de internacionalización universitaria en América Latina, y dejar planteadas las principales tensiones que emergen en su proyección e inciden en las dinámicas de producción y difusión de conocimiento, sobre las que se profundizará a partir de los distintos casos de estudio que se presentan en la segunda parte de este libro. Con el propósito de pensar la internacionalización universitaria desde el Sur, entendido como “metáfora del sufrimiento durante el capitalismo global” (De Sousa Santos, 1995:506).

Dado que:

En el siglo XXI, ya no puede pensarse con la concepción eurocéntrica que inspirara y vertebrara nuestro proceso de modernización desde el siglo XIX, ni con las categorías neoliberales, en base a un discurso tecnocrático impuesto como inevitable, universalista, evolucionista y determinista, bajo la sombra de cuya retórica el desarrollo fue reducido a crecimiento económico. Consecuentemente se considera necesario generar herramientas de análisis para pensar la in-

4 Según los datos revelados por Oxfam (2020) los 2153 milmillonarios contabilizados en el mundo poseen más riqueza que 4600 millones de personas (un 60% de la población mundial). En lo referente a la región, el 20% de la población de AL concentra el 83% de la riqueza. En grave contraste, la pobreza extrema está aumentando. En 2019, 66 millones de personas, es decir, un 10,7% de la población vivía en extrema pobreza (CEPAL, 2019). Además, América Latina es la región del mundo que registra mayor desigualdad de ingresos, ya que el 10% más rico en concentra una porción de los ingresos mayor que en cualquier otra región (37%), y viceversa: el 40% más pobre recibe la menor parte (13%) (PDNU, 2019). (Oregioni, Guglielminotti y Avondet, 2020: 59)

ternacionalización de la Universidad desde una perspectiva Latinoamericana, a partir de centrar la región como concepto espacial y geográfico pero, fundamentalmente, cultural y político. (Oregioni, 2015: 11)

A tal fin, el capítulo se estructura de la siguiente manera: en una primera instancia se aborda el proceso de internacionalización desde una perspectiva histórica; en segundo lugar, se plantean los principales debates que emergen en América Latina; y por último, se propone una perspectiva de análisis que permita visibilizar dinámicas de internacionalización que no se contemplan desde el lente de la internacionalización hegemónica.

Una mirada histórica sobre el proceso de internacionalización.

Al realizar un rápido recorrido histórico, podremos observar que el proceso de internacionalización universitaria imprime nuevas características a un fenómeno de vieja data, ya que la internacionalización forma parte de las universidades desde sus orígenes. Las primeras instituciones de educación superior existentes en América latina son las universidades coloniales, que se construyen sobre la base del modelo de universidad europeo. No obstante, si bien la universidad colonial formaba parte de una construcción social que trasladaba de la metrópolis a la periferia determinados valores, formas de conocimiento, etc., éstos no fueron asimilados en forma lineal, sino que se incorporaron algunas dinámicas y se resistieron otras. Por ejemplo, desde el corazón mismo de la universidad colonial, irrumpe la reforma universitaria de 1918, a partir de la resistencia de estudiantes que habían construido lazos de solidaridad a nivel regional, en los que se vislumbra la identidad latinoamericana, generando la politización de la vida universi-

taria, a partir del co-gobierno y de la incorporación de las actividades de extensión que dan cuenta de su compromiso social. En este sentido, desde las fisuras del modelo hegemónico de universidad, emergen dinámicas rupturistas vinculadas a cambios sociales e históricos.

Asimismo, en los siglos XIX y XX, podemos contemplar la incidencia de distintos modelos de universidad, como los modelos napoleónico (francés) y humboldtiano (alemán) donde se desarrollan diferentes tradiciones de investigación, pero siempre en vinculación con pares que se desempeñan en los centros internacionales de producción de conocimiento. Estos vínculos se dan en un sistema científico internacional asimétrico, donde los investigadores de la región latinoamericana ocupan un lugar periférico, condicionado en gran medida por las agendas promovidas desde los países centrales (Kreimer, 2006; Vessuri, 2013). Es decir, que se intensifica la transferencia de prácticas científicas de la metrópolis a la periferia. De acuerdo con Hebe Vessuri: “sus objetivos principales eran dos: la influencia cultural y la competencia con otras naciones” (2007: 72).

Tras la Segunda Guerra Mundial, el modelo de Universidad occidental se consolidó y pasó a identificarse como el modelo institucional intelectual y profesional al que debían aspirar los países que querían modernizarse (Schwartzman, 2009). Ahora bien, en el último cuarto del siglo XX, el proceso de internacionalización de la educación superior ha modificado las dinámicas de vinculación internacional a partir de introducir cambios de orden cuantitativo y cualitativo. Ya que, en la década del noventa del siglo XX, sectores gubernamentales e instituciones de educación superior dieron inicio a 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); a partir de los cuales, muchas universidades de la Región incorporaron áreas para gestionar la internacionalización. De esta forma, la internacionalización

de las universidades latinoamericanas estuvo signada por la visión de la cooperación internacional promulgada por países del Norte Global. En este sentido, el “proceso de Bolonia”⁵ resultó ser uno de los ejemplos a imitar.

En este contexto, en términos de reflexión académica, se popularizó el abordaje de Knight (1994), quien entiende la Internacionalización de la Educación Superior como “el proceso de integración de una dimensión internacional/intercultural en las funciones de la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución” (Knight, 1994:2), de esta forma presenta a la internacionalización como un proceso intercultural, que no sólo se orienta a los Estados como tales, sino también a diferentes grupos culturales de un país. Esta se tornó en la definición más utilizada en los ámbitos académicos y gubernamentales, y sobre la base de estas ideas, a principios del siglo XXI, autores latinoamericanos comenzaron a trabajar la temática.

En América Latina, la reflexión académica, fue posterior a la generación de políticas sobre internacionalización universitaria. Consecuentemente, para proyectar la internacionalización en forma endógena, se considera central analizar cómo se presenta en la Región Latinoamericana desde una perspectiva situada, que es histórica y contextual.

Además, se contempla que en la segunda década del siglo XXI, el proceso de internacionalización universitaria adquiere características particulares. Esto se puede observar a partir de la abrupta irrupción de la Pandemia mundial ocasionado por el COVID-19, en dos sentidos. Por un lado, porque evidencia la necesidad de pensar en respuestas locales a problemas globales. Y, por otro lado, porque incrementó la internacionalización desde la virtualidad, dado que se intensificaron los víncu-

5 La “Declaración de Bolonia” es el documento firmado en la ciudad italiana en 1999, que pone los parámetros para adaptar progresivamente los sistemas de educación superior europeos. Con la firma de 29 países europeos, se inició el llamado “Proceso de Bolonia”, cuyo objeto principal es modernizar y unificar lo más que se pueda los criterios educativos en todas las instituciones europeas.

los entre universidades, docentes, investigadores y estudiantes desde diferentes lugares del mundo, mediante plataformas virtuales, que permitieron incrementar la interacción, pero que también reflejaron las asimetrías internacionales que están presentes en la dinámica de producción, difusión y apropiación del conocimiento.

Antecedentes sobre internacionalización universitaria en América Latina

En bibliografía especializada, se identifican distintas perspectivas de análisis que buscan explicar cómo se proyecta el proceso de internacionalización universitaria en América Latina. De acuerdo con Fernández Lamarra (2014), los debates en la Región latinoamericana se profundizan a partir de las Conferencias Regionales de Educación Superior. No obstante, los abordajes sobre la internacionalización son de orden analítico y prescriptivo dado que emergen desde la academia y desde la gestión. En este sentido, las investigaciones sobre la temática se incrementan en la medida que el proceso de internacionalización se intensifica.

En el contexto de la pandemia ocasionada por el COVID-19, se observa que a partir la restricción de movilidades y cierre de fronteras, comenzó a visibilizarse otra arista de la internacionalización como es: *la internacionalización en casa o movilidad virtual*, acompañada de clases espejo, conferencias internacionales realizadas mediante la web; reuniones de trabajo sincrónicas entre investigadores de diferentes lugares del mundo, e incluso realización de trabajos de campo mediante la virtualidad (entrevistas; encuestas; focus gup, etc.); entre otras. De esta forma, los debates en torno al concepto: *internacionalización universitaria* se van enriqueciendo y complejizando, comenzando a formar un campo temático propio, que se retroa-

limenta a partir de la creación de revistas científicas, eventos académicos, programas de postgrado, etc.

En Oregioni (2013), se identificaron distintas perspectivas de análisis, definidas como: contextual; institucional y crítica, que es preciso repensar a partir de los nuevos aportes de autores latinoamericanos.

En primer lugar, desde una ‘perspectiva de análisis histórico y contextual’ se entiende a la internacionalización de la Educación Superior como una respuesta a la globalización. Altbach (2004) sostiene que la internacionalización incluye políticas y programas específicos emprendidos por gobiernos, sistemas académicos, instituciones, y departamentos individuales, para bregar por la globalización o explotarla favorablemente. En tanto, Zarur, et. al. (2008: 8) consideran a la internacionalización como “una de las formas en que la educación superior responde a las posibilidades y desafíos de la globalización”.

De esta forma, en la literatura latinoamericana se destacan diferentes factores contextuales que impulsan la internacionalización de la universidad, entre ellos: el aumento de la demanda por Educación Superior; la creciente importancia del conocimiento avanzado y la especialización en diferentes áreas del conocimiento; la incidencia de los procesos de integración de la Educación Superior, como es el caso del Mercosur Educativo (Hermo y Verger, 2012; Donini, 2010; Botto; 2016; entre otros) y de homologación de titulaciones (Brunner, 2005). Es desde esta perspectiva, que autores como Pedro Krotsch entienden que las universidades ya no pueden resistirse a la cooperación, dado que la globalización genera condiciones estructurales que son ineludibles, en la medida que transforman los patrones normativos de la vida social y económica, consecuentemente la regionalización constituye una forma de abordarla (Krotsch, 1997).

Por otro lado, se identifican autores que sostienen que la internacionalización universitaria está asociada al proceso de globalización en la medida que permite la circulación de ideas,

valores y tecnologías (Rama, 2003) e incluso mencionan la relevancia de formar cuadros profesionales capaces de actuar en la nueva realidad global y que respondan a las exigencias de educación permanente. En este sentido, la internacionalización permitiría el acceso a diferentes ámbitos de conocimiento y a la formación desde una perspectiva global, consecuentemente es analizada como un indicador o medida para mejorar la “calidad” de la universidad en el contexto de globalización y competitividad, permitiendo el acceso a programas de posgrado de alta calidad para compensar la carencia local de instancias de formación en determinados ámbitos de conocimiento (Gacel Ávila, 2000). Además, desde esta vertiente se entiende que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), favorecen la “movilidad virtual” (Fernández López & Ruzo Sanmartín, 2004) y la “movilidad del conocimiento” (García Guadilla, 2010). Al respecto, Marginson (2008) sostiene que las universidades de investigación se encuentran inmersas en todos los aspectos de la globalización, especialmente en lo referente a comunicación, aunque no lo hacen en condiciones de igualdad.

Es decir que desde una perspectiva histórica y contextual, la internacionalización de las universidades busca generar respuestas a la globalización. Ahora bien ¿todo se limita a la globalización neoliberal y neocolonial?

En segundo lugar, desde una ‘perspectiva institucional’, se concibe a la internacionalización de las universidades como un proceso continuo y permanente que excede acontecimientos puntuales y actividades internacionales aisladas de la vida universitaria (Sebastián, 2004; Knight, 2005). Esto implica un nuevo estilo de gestión y un cambio en la cultura institucional. Es decir, requiere repensar la misión de la universidad, sus funciones y la relación entre sus componentes, abandonando la visión individual y adoptando un enfoque institucional de la dimensión internacional. En la medida que demanda la formulación de políticas y estrategias institucionales en forma

transversal a las funciones sustantivas de la universidad, destacando las buenas prácticas institucionales (Garcel Ávila, 2019). Pero es preciso preguntarse: ¿Quién orienta dichas prácticas? ¿A qué estímulos responden? ¿Incluyen los intereses de la comunidad universitaria?

Finalmente, se identifican diferentes aportes que adquieren una ‘mirada crítica’ sobre el proceso de internacionalización, en la medida que identifican con la mercantilización de la educación, en esta línea se destacan los trabajos de Gascón y Cepeda (2004); Yarzabal (2005) y Suasnabar (2012), quienes puntualizan en la incorporación la Educación en el marco del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (GATS) de la Organización Mundial de Comercio (OMC) como un bien más a ser progresivamente liberalizado (Gascón & Cepeda, 2004). Para estos autores, dicha incorporación abriría las puertas a la conformación de una “industria educativa a nivel mundial” teniendo como fin principal la ganancia. Esto repercute negativamente en la “calidad” educativa, la pertinencia social de la educación y la democratización en el acceso.

Otra de las críticas recurrentes en la bibliografía se corresponde con la orientación del flujos de estudiantes y académicos desde el Sur hacia el Norte (Lima & Maranhao; Leite & Genro; Leal & Oregioni), entendiendo que la promoción de programas de cooperación internacional constituyen el estímulo que utilizan los países del Norte para atraer a las personas mejor calificadas del Sur (Gascón et.al. 2009). Además del flujo de personas, Marginson (2008) refiere a flujos de información, conocimiento, capital financiero y recursos económicos, que se desplazan a través de relaciones diversas, verticales y horizontales, que pueden ser cooperativas o competitivas. En este sentido nos preguntamos: ¿Cómo revertir el proceso de internacionalización a partir de dinámicas de cooperación Sur-Sur? ¿Qué nos dicen, al respecto, las experiencias de Cooperación Sur-Sur?

Como se puede observar las tres perspectivas de análisis que permiten identificar el estado de la discusión sobre internacionalización universitaria no son incompatibles entre sí, y nos permite generar varios interrogantes, a partir de contemplar distintas lecturas sobre los cambios que emergen en la internacionalización de las universidades y de sus investigadores a inicios del siglo XXI. Ahora bien, para indagar en las características que adquiere el fenómeno desde una perspectiva situada, es necesario puntualizar en estudios de caso, que permitan observar cómo se presenta el proceso de internacionalización en distintas universidades de la Región.

Dado lo diverso del panorama universitario en el contexto latinoamericano las tendencias mundiales no son asimiladas de modo homogénea, sino que del proceso de internacionalización hegemónico que se presenta a escala global, emergen fisuras. Sobre todo en un momento de crisis, como el actual, donde las estructuras hegemónicas se encuentran cuestionadas.

El abordaje propuesto

Partiendo desde una perspectiva de análisis situada en el Sur global (Lander, 2000; De Sousa Santos, 2018), que es histórica y contextual, de carácter crítica y propositiva, el concepto internacionalización universitaria en América Latina, adquiere connotaciones particulares (Oregioni, 2017). En este sentido, el Pensamiento Latinoamericana en Ciencia, Tecnología y Desarrollo (PLACTED) brinda pistas para problematizar nuestro objeto de estudio⁶; especialmente, teniendo en cuenta que las universidades públicas son los principales centros de producción de conocimiento en la región, y que la tradición de las

6 Dado que desde dicha corriente se sentaron las bases de un pensamiento coherente y autónomo, que da cuenta del carácter social y estructural de la ciencia y la tecnología, refutando la transferencia acrítica y descontextualizada de ideas y formatos institucionales, promoviendo el pensamiento propio (Vaccarezza, 1998).

universidades latinoamericanas tiene como pilar las actividades de extensión. Dos elementos que se potencian al momento de pensar la proyección de la internacionalización a partir de redes de producción y difusión de conocimiento en relación a agendas endógenas.

Entendiendo que:

“una *agenda* constituye un “conjunto de problemas, demandas, cuestiones y asuntos que los actores sociales han seleccionado y ordenado como objetos de su acción, y como objetos sobre los cuales han decidido que deben actuar o han considerado que tienen que actuar” (Aguilar Villanueva, 1993: 29); una *agenda de investigación*: refiere a la orientación de la producción de conocimiento científico y tecnológico (Juárez & Castañeda, 2017: 136); y una *agenda de investigación endógena* orienta la producción de conocimiento científico y tecnológico, en relación a un proyecto nacional y regional” (Oregioni, 2018: 30).

Asimismo, en el desarrollo de la internacionalización, intervienen agentes y actores de orden institucional, nacional e internacional, mediante actividades de gestión, promoción y evaluación. De esta forma, emergen tensiones en su proyección. En trabajos previos se identifican elementos que inciden sobre la internacionalización, en forma directa se puntualiza en las políticas de cooperación y, en forma indirecta, las políticas de evaluación de las universidades de sus investigadores, haciendo énfasis en el rol de los *rankings* internacionales en la consolidación del modelo de internacionalización hegemónico (Oregioni, 2017). No obstante, tal como se puede observar en la investigación que sustenta la presente publicación, a partir de los casos de estudios abordados, también emergen estímulos desde otros actores sociales como es el caso de las Organizaciones de la Sociedad Civil y Movimientos Sociales, que se encuentran articuladas a nivel nacional e internacional a partir

de circuitos que exceden a la universidad. Dando cuenta de la complejidad del proceso de internacionalización y de las múltiples aristas que presenta.

En este sentido, en términos analíticos podemos identificar tensiones entre un modelo de *internacionalización hegemónico*, que sigue la lógica del capitalismo neoliberal y neocolonial, respecto de un modelo de internacionalización *no hegemónico*, que pugna por la construcción de lazos de cooperación solidaria entre universidades latinoamericanas. Esto implica que la internacionalización universitaria se ve atravesada por la dinámica de relaciones globales de poder, donde históricamente la Región latinoamericana ha tenido un lugar subordinado, pero también por las resistencias que luchan por la emancipación de la Región, donde la universidad ocupa un rol central en la configuración de contra tendencias a la geopolítica global que sostiene un Orden Internacional con profundas asimetrías.

Ahora bien, se entiende a la hegemonía como el acople entre poder, ideas e instituciones, que no determinan directamente la acción de los grupos e individuos de manera mecánica, ya que los mismo pueden acatar, resistirse u oponerse. De este modo, es que de acuerdo con Robert Cox (2014) se configuran las estructuras hegemónicas y contra-hegemónica, que deben ser analizadas en un tiempo y espacio político y social. Consecuentemente, el concepto de hegemonía permite entender la complejidad de los fenómenos sociales que se desarrollan en las sociedades capitalistas en el contexto de globalización, donde se confunden las prácticas hegemónicas con las prácticas deseables y el pensamiento hegemónico con el pensamiento único (Oregioni, 2015).

Desde una perspectiva hegemónica de la internacionalización, las universidades de la periferia estarían condenadas a la dependencia intelectual y académica, respondiendo a agendas exo-generadas, con pocas posibilidades de transformar problemas sociales en problemas cognitivos a trabajar desde el aula o

desde la investigación. Perpetuando, de esta forma, la desigual distribución de poder entre el Sur y el Norte global, injusticia cognitiva que se ha extendido desde los orígenes del colonialismo. Si bien la globalización neocolonial y neoliberal ejercen fuertes presiones sobre la internacionalización de la Educación Superior, no todo se reduce a ella, hay espacios para la generación de circuitos de producción y difusión de conocimiento basado en la reciprocidad y el reconocimiento mutuo, desde una perspectiva gestada en el Sur que es necesario visibilizar y potenciar.

Consecuentemente, sin el objetivo de simplificar la complejidad que imprime nuestro objeto de estudio, se hará referencia al concepto de hegemonía, que permite identificar dinámicas de internacionalización hegemónicas, caracterizadas por proyectarse exógenamente, con fines mercantiles y competitivos, en contraposición a un modelo de internacionalización no-hegemónico, proyectada endógenamente, que pugna por la construcción de lazos de cooperación solidaria entre las universidades latinoamericanas, a partir de dinámicas de cooperación Sur-Sur. (Oregioni, 2017) Este modelo analítico, sirve para pensar las prácticas de internacionalización en las universidades de la Región Latinoamericana, desde una perspectiva situada en el Sur global. Asimismo, permite identificar la relevancia de orientar la internacionalización hacia la integración de las universidades latinoamericanas desde una lógica emancipadora, a partir de actividades de cooperación solidaria entre instituciones, conformando redes en el marco de espacios comunitarios y trabajo colaborativo, sin perder la identidad institucional (Didrikson; 2008). Ahora bien, la integración de las universidades y la propuesta de un proyecto de región que presente alternativas a la internacionalización neoliberal y neocolonial, no se da en el vacío, sino que es fundamental incorporar al análisis la *dimensión política*, no solo como política pública sino también como disputa de sentidos.

El posicionamiento de la Región se manifiesta en la declaración que emerge de las Conferencias Regionales de 1996, 2008 y 2018. Donde se destaca la defensa ideológica de la cooperación solidaria entre pares, la condena a enfoques neocoloniales, y la defensa de la educación superior como bien público y responsabilidad de los Estados. En este sentido, podemos mencionar las contribuciones que se han realizado desde proyectos colectivos como la Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (Araya, 2015; Araya & Oregioni; 2015; Oregioni & Piñero, 2016; Perrotta, 2016; Oregioni & Taborga; 2017); Dandrea (2016); la Red de Universidades del Conurbano Bonaerense (Tangelson, 2014), Red de Investigadores y Gestores de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (Korsunsky, 2019); tesis de grado y posgrado (Ramirez, 2017; Daddario, 2018; Andre, 2018; Abba, 2018; Leal, 2020; entre otros).

Desde una perspectiva Latinoamericana, se destaca la relevancia de la integración, donde las universidades deben comprometerse a la cooperación académica, a partir de acciones como, por ejemplo: incluir en la currícula la creación de redes temáticas; multidisciplinarias y asociativas que permitan abordar los problemas que interpelan a la Región, y de esta forma estar preparadas para dar respuesta a los desafíos sociales mediante la investigación que incorporé concepciones mucho más amplias, que abarquen e integren el conocimiento de la historia, la literatura, la cultura, las ciencias y las artes latinoamericanas. En este sentido, se enfatiza en la importancia que tiene la universidad latinoamericana, en relación con el desarrollo de los países que integran esta región del mundo con profundas desigualdades, que se manifiestan en importantes brechas sociales, económicas, tecnológicas, etc. Entendiendo al desarrollo como la capacidad de resolver a las necesidades de su población, a partir del dominio de las tecnologías, mediante procesos de creación, transferencia y apropiación, tenien-

do como objetivo la producción de insumos necesarios para la vida digna en condiciones ambientalmente sustentables (Marcano, 2009).

De acuerdo con la perspectiva teórica de Boaventura de Sousa Santos, la universidad en vinculación con otros actores sociales, como el Estado, ocupa un lugar central en la construcción de alternativas *contra-hegemónicas* a la globalización neoliberal, a partir de orientar el proceso de internacionalización mediante políticas de cooperación que permitan la construcción de conocimiento relevante en interacción con otros actores sociales y tipos de saberes (de Sousa Santos, 2008).

De esta forma, se busca cuestionar la injusticia cognitiva que desde los inicios del colonialismo afecta a las sociedades latinoamericanas, donde se instaló la idea de que existe un solo conocimiento válido: el que se produce en el “Norte global” (De Souza Santos, 2011). Al mismo tiempo que, autores como Kreimer (2014), a partir del estudio de la internacionalización de la ciencia Argentina en el periodo 1870-2013, hacen referencia al control cognitivo de las actividades científicas ya que los investigadores de los países centrales han establecido agendas, temas, técnicas cognitivas y conceptuales sobre las que se asientan las bases de la investigación. En el caso de Brasil, de acuerdo a Dagnino (2007), las agendas han sido orientadas en forma exógena con el objetivo de emular a los países desarrollados, en este sentido resalta que “(...) No hay conciencia en los investigadores brasileños de que pudiera haber otro tipo de ciencia y de investigación distinta de la que se hace por y para las empresas de los países desarrollados” (p. 375).

Consecuentemente, y con el objetivo de revertir las injusticias cognitivas, las políticas de cooperación Sur-Sur en ciencia, tecnología y universidad resultan centrales para incentivar dinámicas de producción y difusión de conocimiento a partir de agendas endógenas, en función de los problemas que aquejan a la Región, y en relación a las particularidades que presentan

los “problemas globales” en la Región. De esta forma, tal como se menciona en Oregioni & Piñero (2015), resulta fundamental proyectar la dinámica de producción de conocimiento en red, en relación a una política de internacionalización que reúna las siguientes características: a) priorice la cooperación por sobre la competencia; b) reconozca a distinto tipo de saberes (académicos y no-académicos) que contribuyan a generar conocimiento en función de resolver y reconocer los problemas que aquejan a la Región; d) entienda el desarrollo desde una perspectiva integral, basada en la complementariedad de capacidades; e) respete la diversidad regional desde una perspectiva histórica; f) potencie la interacción mediante la utilización de tecnologías de la información y la comunicación, a partir de plataformas desarrolladas en forma endógena, que permitan incrementar los vínculos entre alumnos, docentes e investigadores, desde una perspectiva autónoma y soberana.

Las redes de cooperación Sur-Sur, históricamente han buscado cambiar las injusticias que presenta el orden (o desorden) internacional, a partir de visibilizar las asimetrías de poder existentes y reivindicar la importancia de construir un sistema internacional más igualitario. De esta forma, no solo permitirían revertir las relaciones de poder a nivel internacional, sino también operar desde una lógica distinta. En este sentido, en el contexto de una crisis sistémica, evidenciada y profundizada a partir de la pandemia mundial ocasionada por el COVID-19, se pone en jaque todo el arsenal conceptual que manejan las universidades y sus investigadores, a partir de cuestionar la misma estructura hegemónica que sostiene el orden mundial, construida desde occidente, que sostiene la modernidad, junto a la idea de desarrollo lineal y dinámicas de producción de conocimiento basadas en lo que Boaventura de Sousa Santos (2008) denominó “colonialidad del saber”. Consecuentemente, es el momento de elaborar respuestas creativas en función de

la justicia cognitiva global, que forma parte de la justicia social global. Esto constituye un desafío ético, epistémico y político.

Consideraciones finales

Las distintas perspectivas de análisis que configuran el campo de estudio sobre internacionalización universitaria, se han enriquecido en los últimos años con importantes aportes desde América Latina. En este sentido, a partir de la revisión del concepto, podemos sostener que no existe una única lógica de internacionalización de la universidad, como tampoco existe una sola forma de cooperación en producción de conocimiento.

Desde una perspectiva de análisis situada, el concepto de hegemonía, contribuye a identificar cuáles son los modelos de internacionalización que logran instalarse a partir de las políticas-institucionales orientadas exógenamente y cuales quedan ocultos o invisibilidades, por no responder a la lógica hegemónica. Esto de ningún modo busca eludir la complejidad del proceso de internacionalización dado que, los distintos modelos en tensión, conviven en las intuiciones de educación superior que tienen su propia lógica de proyección política. Consecuentemente, el debate y la perspectiva de análisis sobre el concepto: *internacionalización universitaria*, en la que se sustenta la investigación, se complementará en la segunda parte del libro a partir del abordaje de casos de estudio. Esto permitirá entender la complejidad de pensar la internacionalización desde el Sur y para el Sur; destacando la relevancia que adquieren las redes de producción y difusión de conocimiento, que trascienden distintas fronteras para dar respuestas a agendas endógenas; y las potencialidades que presentan para proyectar la internacionalización, desde una perspectiva no hegemónica.

Bibliografía

- Abba, M. (2018). *Límites y potencialidades para el desarrollo de una internacionalización de la educación superior necesaria: estudio de caso de la UNILA (Brasil) y la ELAM (Cuba)*. (Tesis doctoral) UNISINOS, Brasil.
- Albatch, P. (2008) “Funciones complejas de la universidad en la era de la globalización”. Recuperado de: [https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7931/02%20\(5-14\).pdf](https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7931/02%20(5-14).pdf)
- Andre, M. (2019) *Regional Cooperation in Higher Education Within Educative Mercosur*. (Tesis doctoral).
- Araya J. (2015) *Aportes para los estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América del Sur*. RIESAL-UNICEN: Tandil.
- Araya, J. & Oregioni M. (2015) *Internacionalización de la universidad en el marco de la integración regional*. Tandil: RIESAL. Recuperado de: <http://www.ceipil.org.ar/wp-content/uploads/2019/03/LIBRO-Internacionalizaci%C3%B3n%20COMPLETO.pdf>
- Beigel F. y Sabea H. (2014) *Dependencia Académica y Profesionalización en el Sur. Perspectivas desde la Periferia*, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Botto, M. (2016). La Política de Internacionalización de la Educación Superior en el Mercosur. *Revista Integración y Conocimiento*. N° 4., pp. 26-45.
- Brunner, J. (2005). *Internacionalización transnacional de la educación superior*.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen: México: Edición original.

- Cox, R. (2014). Fuerzas sociales, estados y órdenes mundiales: Más allá de la teoría de las Relaciones Internacionales. *Revista Relaciones Internacionales*, (24), pp. 129-162.
- Daddario, M. (2018) *Internacionalización de la Universidad Argentina. La Universidad Nacional de Río Negro como caso de Estudio (2007-2015)*. (Tesis de Licenciatura). UNICEN, Tandil, Argentina.
- Dagnino, R. (2007). “La Universidad y el Desarrollo de América Latina”. En *Revista Atos de Pesquisa em Educação – Ppge/Me Furb*. 2 (3), (pp. 371-382).
- Dandrea, F. (2016) *Tejiendo redes: diseño glotopolítico institucional español lengua segunda y extranjera: política lingüística e internacionalización de la educación superior 1a ed.* - Río Cuarto: UniRío Editora, 2016.
- De Sousa Santo, B. (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*. Catalunya, España: Editorial Mundid prensa.
- De Sousa Santo, B. (2018). *Introducción a las Epistemologías del Sur en Epistemologías del Sur*”. CLACSO.
- 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
- Didrikson, A. (2008) Contexto Global y Regional de la Educación superior en América Latina y el Caribe. En Gazzola y Didrikson *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO: Venezuela, 21-54.
- Donini, A. (2010) “Internacionalización e integración de los sistemas de educación superior en el MERCOSUR educativo”, en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4 (1), 59-72.
- Fernandez Lamarra, N. (2014). La internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en Argentina. En Didou Aupetit, S. y Jaramillo, V. (Coord). *Internacionalización de la Edu-*

- cación Superior y la Ciencia en América Latina: Un Estado de Arte. (pp. 17- 49). Caracas. Venezuela. UNESCO-IESALC.
- Fernandez López, S. & Ruza Sanmartin, E. (2004). Los Procesos De internacionalización y globalización en la educación superior: Un análisis de los países de la OCDE. En Revista de Educación, 35 (PP. 385-413).
- Gacel Avila, J. (2000). “Políticas de internacionalización: estrategias e implementación”, en Revista Educación Global, 4, Asociación Mexicana para la Educación Internacional.
- Garcel Avila J. (2019) Buenas Prácticas de Internacionalización Universitaria en América Latina y el Caribe. México: Universidad de Guadalajara.
- García Guadilla, C. (2010). Heterogeneidad y concentración en las dinámicas geopolíticas del conocimiento académico. Reflexiones y Preguntas para el caso de América Latina, en Mollis, Nuñez y García Guadilla. Políticas de Posgrado y Conocimiento Público en América Latina y el Caribe. CLACSO e Instituto Gino Germani. Buenos Aires, pp. 135-164.
- Gascón Muro, P. *et. al.* (2004). “De la mercantilización a la transnacionalización de la educación superior”. En Revista Reencuentro (40), (pp. 1- 15). Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México.
- Hermo y Verger, (2012) Procesos de Convergencia de la Educación superior: El Espacio Europeo de Educación superior y el Sector Educativo del Mercosur en Perspectiva comparada.
- Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and Checkpoints. Monografía Investigativa. N°7. Oficina de Canadá para la Cooperación Internacional. Ottawa.
- Knight, J. (2005). “Un modelo de internacionalización: respuestas a nuevas realidades y retos. La educación superior en América Latina. La dimensión internacional”.
- Korsunsky, L. (2019) (Comp.) Internacionalización e integración regional. Percepciones, concepciones y prácticas en las universidades. Neuquén: EDUCO, 2019.

- Kreimer, P. (2006) ¿Dependientes o integrados? La ciencia latinoamericana y la nueva división internacional del trabajo científico, *Nómadas* Nro. 24, Bogotá, 199-212.
- Kreimer, P. (2014). ¿Ciudadanos del Mundo o productores de conocimiento útil? Esa es la cuestión en Sabea, H. y Beigel, F. (coord.) *Dependencia Académica y Profesionalización en el Sur. Perspectivas desde la Periferia*. Universidad Nacional de Cuyo
- Krostch, P. (1997). “La Universidad en el proceso de integración regional”. *Revista Perfiles Educativos*, N° 19. pp. 76-77. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207711>
- Lander L. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios Latinoamericanos* (7)12-13. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/52369/46620>
- Leal, F. (2020) As bases epistemológicas dos discursos dominantes de ‘internacionalização da educação superior’ no Brasil. (Tese Doutorado). Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Brasil.
- Leal, F. & Oregioni, M. (2019) “Aportes para analizar la internacionalización de la educación superior desde Latinoamérica: un enfoque crítico, reflexivo y decolonial”, en *Revista Internacional de Educación Superior*, Campinas, SP, v. 5, (p, 1-19), fev. 2019.
- Leite, D.; Genro, M.. Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo vadis América Latina? Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 17, n. 3, p. 763-785, 2012
- Lima, M. & Maranhão, C. (2009) O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação*, v. 14, n. 3, p. 583-610.
- Marcano, L. (2009). *Ciencia y Tecnología para la unidad. Una mirada desde Venezuela. Educación Superior y Sociedad*. Nueva Época N° 14, enero.

- Marginson, S. (2008). Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), 303-315.
- Mignolo, W. (2019) El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo. Buenos Aires: Ed. del Signo. p. 210
- Miranda, E. (2008). “Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe”. In: Gazzola, A.L.; Didriksson, A. (ed.) *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Oregoni, M. (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)”; Sector Educativo del MERCOSUR; *Revista Integración y Conocimiento del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur* 2; 53-67
- Oregoni, M. (2015) ¿De qué hablamos cuando hablamos de internacionalización universitaria? En Silvia Lago Martínez y Néstor Horacio Correa (Coord.). *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*.
- Oregoni M. (2017) *La Internacionalización Universitaria desde una perspectiva situada. Tensiones y desafíos para la Región Latinoamericana*. *Revista Internacional de Educación Superior [RIESup]* Campinas (SP).
- Oregoni, M. & Piñero F. (2016). *Herramientas de Política y Gestión para la Internacionalización Universitaria. Una mirada latinoamericana*. Tandil: Grafikart RIESAL-UNICEN. Recuperado de: <http://www.ceipil.org.ar/wp-content/uploads/2019/04/Libro-RIESAL-04-05-DIAGRAMADO-PRINTCTAPAS.pdf>
- Oregoni, M. & Taborga A. (2018). *Dinámicas de Internacionalización Universitaria en América Latina*. Tandil: Grafikar. RIESAL-UNICEN. Recuperado de: <http://www.ceipil.org.ar/wp-content/uploads/2019/10/Libro-RIESAL-22-02-5.pdf>

- Oregioni, M., Guglielminotti, C. y Avondet, L. (2020) “Políticas Regionales de Cooperación Sur-Sur en Ciencia, Tecnología y Universidad ¿Tensionando el Proceso de Internacionalización Hegemónico?”, en López (comp.) *Perspectivas sobre la cooperación internacional en ciencia, tecnología y universidad: políticas, prácticas y dinámicas a principios del siglo XXI*. pp. 39-67. (185).
- Perrotta, D. (2016) La internacionalización de la Universidad. Debates globales, acciones regionales. Buenos Aires: IEC-CONADU. Universidad Nacional General Sarmiento.
- Rama, C. (2003). “Nuevas oportunidades de la educación superior en la globalización”. Ponencia presentada en el 10 Forum Nacional: Ensino Superior Particular Brasileiro, San Pablo.
- Ramírez, B. (2017) ¿Internacionalizar? ¿Por qué? ¿Para qué? La internacionalización en las universidades argentinas. *Debate Universitario* N° 10, mayo. Recuperado de: <http://portal-revisien.uai.edu.ar/ojs/index.php/debateuniversitario/article/view/111/121>
- Schwartzman, S. (2009) Nacionalismo vs. Internacionalismo en las políticas de formación de recursos humanos de alto nivel. Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México.
- Sebastián, J. (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Suasnabar C. (2012) Reformas en América Latina y el Mundo: academia, Estado y Organismos Internacionales. *Cátedra Manuel Ancizar*. Recuperado de: www.bdigital.unal.edu.co/view/divisiones/RES/2012.html
- Tangelson (2014) Desde el Sur. Miradas sobre Internacionalización. Red de Universidades del Conurbano Bonaerense.
- Vessuri, H. (2007). “O inventamos o erramos”. La ciencia como idea-fuerza en América Latina. *Ciencias*, 102 (102).
- Vessuri, H. (2013). El nuevo “mantra” de la diplomacia científica internacional: ¿Co-diseño de conocimiento? ¿Investigación

integrativa? Universitas Humanística (ISSN 0120-4807), 76(76).

- 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. MECyT -SPU. Bs. As.
- Zarur, et. al. (2008). Integración Regional e Internacionalización de la Educación superior en América Latina y el Caribe. En Didrickson A. y Gazzola L. (Ed) Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp 179-240. Caracas. Venezuela. IESALC/UNESCO.

Capítulo 2

Proyección de la Internacionalización Universitaria en América Latina en clave de Red.

Un repaso por las Conferencias Regionales
de Educación Superior 1996-2018.

María Soledad Oregioni

Laura Avondet

Introducción

La internacionalización de la Educación Superior (ES) y de la Universidad, forma parte de un proceso que involucra actores internacionales, regionales, nacionales, institucionales, en un complejo entramado donde se disputan sentidos, que inciden en su orientación (Oregioni; 2016). El objetivo del capítulo consiste en identificar la incidencia que tuvieron las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) impulsadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)⁷ en la promoción de la internacionalización de la ES en América Latina, y el sentido que le buscan imprimir al proceso en distintos momentos históricos. Entendiendo que las CRES, tienen como objetivo discutir pro-

7 Para ampliar sobre el rol de la UNESCO en el proceso de internacionalización ver: Oregioni, López, Sarthour, 2018.

puestas que puedan guiar las políticas públicas sobre ES y universidad en América Latina y el Caribe.

Se parte de identificar tensiones históricas que subyacen al proceso de internacionalización universitaria, en la disputan sobre su sentido y alcance. Una de las principales tensiones es la educación superior (ES) como derecho respecto a la educación superior como servicio (Oregioni, 2013). En este sentido, los antecedentes bibliográficos sobre el análisis de las CRES de 2006 y 2008, permiten observar que los participantes lograron formular agendas de problemas y desafíos comunes que fueron presentados ante las Conferencias Mundiales de Educación de la UNESCO, donde se defendió la idea de ES como bien público en un contexto hostil signado por la crisis financiera y el debilitamiento de los países centrales (Rovelli, 2018). De esta forma, los documentos y declaraciones de la CRES dan testimonio del esfuerzo en definir planes estratégicos que orienten las políticas públicas a nivel regional. En este caso enfatizamos en la política de internacionalización universitaria y cooperación regional.

Consecuentemente, se repasan someramente las principales tensiones y los resultados plasmados en las declaraciones de las respectivas reuniones teniendo en cuenta el contexto político en que cada CRES tuvo lugar. Para ello se prestó particular atención al rol de las redes de cooperación, partiendo del supuesto de que las mismas permiten orientar la internacionalización universitaria hacia la integración regional en forma integral, generando alternativas al modelo de internacionalización hegemónico (Oregioni, 2017).

La estrategia metodológica de trabajo consistió en el análisis y sistematización de los enunciados de las declaraciones de las Conferencias Regionales de 1996, 2008 y 2018, entrevistas a actores clave, y bibliografía especializada.

Aportes Regionales a las discusiones

Partimos por definir a la internacionalización universitaria como un proceso multidimensional, complejo y transversal a las funciones sustantivas de la universidad (Oregioni; 2017). En este intervienen agentes y actores: los primeros desarrollando tareas de promoción, los segundos ejecutando políticas de internacionalización universitaria (Sebastián, 2007). Si bien la internacionalización de las universidades forma parte de su misma historia y, particularmente en América Latina, cobra especial importancia a partir de la incidencia del legado colonial que fue contrastado en las primeras décadas del siglo XX desde el movimiento reformista de Córdoba, mostrando las primeras fisuras del modelo de internacionalización hegemónico (Leal, Oregioni, 2018).

Desde la segunda mitad del siglo XX, organismos internacionales como la UNESCO adquirieron un rol protagónico como agentes de internacionalización en la Región Latinoamericana, mediante la promoción de programas de cooperación internacional en ciencia, tecnología y educación; tanto así como en cátedras; conferencias; premios; etc. Pero es en la década del '90, cuando la UNESCO comienza a organizar las Conferencias Mundiales de Educación Superior (CMES), donde distintas regiones del mundo elaboran declaraciones que aportan a la discusión global. En América Latina la Primera Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), tuvo lugar en La Habana, Cuba, en el año 1996, previo a la CMES que se realizó en París en el año 1998.

Las CRES para América Latina son la principal cita continental para discutir el desarrollo y las perspectivas de la ES y la Universidad en la Región. La relevancia de estas conferencias está dada por el hecho de que han funcionado, en primera instancia como espacio de diálogo y a su vez como brújula para los gobiernos, los actores universitarios y las instituciones en cuanto a la orientación política de reformas y cambios. Coincidiendo con Del Valle (2019:114) es posible observar que, en términos generales “las sucesivas CRES fueron profundizando

en sentido democrático la concepción que nuestra región sostuvo acerca de la Universidad, tanto dentro de los límites del continente como en los espacios de discusión mundial”.

A continuación haremos un breve repaso sobre lo que se discutió en las diferentes CRES latinoamericanas: la primera realizada en La Habana, Cuba, en el año 1996; la segunda, en Cartagena de Indias, Colombia, en el año 2008; y la última, en Córdoba, Argentina, en el año 2018.

La CRES en el contexto regional neoliberal

Para poner en perspectiva el debate en torno a la ES, la Conferencia Regional de 1996 se celebró en un contexto de tensión entre quienes bregaban por la educación como un derecho, frente a los que la concebían como un servicio, una mercancía, en otros términos, tensión entre quienes entienden a la educación como inversión o como gasto público. Así la política de los Estados, en relación a la ES, se encontraba muy influenciada por las recomendaciones de los organismos multilaterales de financiamiento, en particular el Banco Mundial (BM), lo que había conducido a una reducción de la inversión estatal en educación y a políticas de estímulo a la privatización del sector público.

En otros términos, frente al discurso hegemónico que pregonaba que la ES es un bien transable, un servicio global, una mercancía, una parte de la cadena productiva de valorización del conocimiento para obtener ganancias privadas (Didriksson, 2018), la Declaración emanada de la CRES 1996³, define a la ES como un bien público social y, por lo tanto, su valoración no podía limitarse a indicadores cuantitativos de carácter económico, sino remitirse, prioritariamente, a su valoración social en la perspectiva del desarrollo humano (Tunnerman: 2010).

En los puntos dos y once (respectivamente) de lo proclamado en la mencionada Declaración se manifiesta la concepción sobre el conocimiento y la integración.

A saber:

(...) el conocimiento como un bien social que sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado, en beneficio de la sociedad, en instituciones plurales y libres, que gocen de plena autonomía y libertad académica, pero que posean una profunda conciencia de su responsabilidad y una indeclinable voluntad de servicio en la búsqueda de soluciones a las demandas, necesidades y carencias de la sociedad, a la que deben rendir cuentas como condición necesaria para el pleno ejercicio de la autonomía.

Las instituciones de educación superior de la región deben generar en sus graduados la conciencia de pertenecer a la comunidad de naciones de América Latina y el Caribe, promoviendo los procesos que conduzcan a la integración regional, y situando la integración cultural y educativa como bases de la integración política y económica.

Es de observar que la Conferencia de La Habana (1996) representó un punto de inflexión en el desarrollo de la ES latinoamericana al alcanzar sus objetivos fundamentales: debatir la problemática de la ES de la Región, bregar porque vuelva a ocupar un lugar prominente en las agendas estatales y, contribuir al proceso de preparación de la Conferencia Mundial con un importante acervo de propuestas.

En lo relativo a las redes, éstas se presentan como un instrumento para orientar la internacionalización hacia la integración de América Latina y el Caribe (ALC). Lo mismo queda expreso en el punto catorce de la Declaración de La Habana⁸ (1996), el cual sostiene:

8 Además, en la Declaración Regional, se hace referencia a otros elementos, como: la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación, al mismo tiempo que se fortalezca la identidad cultural regional: "Las instituciones de educación superior de la región deben generar entre sus graduados la conciencia de pertenecer a la comunidad de naciones de América Latina y el Caribe, promoviendo los procesos que conduzcan a la integración regional, situando a la integración cultural y educativa como base de la integración política y económica.

La expansión considerable de diversos tipos de redes y otros mecanismos de enlace entre instituciones, profesores, y estudiantes, en un momento en que ninguna institución puede pretender dominar todas las áreas del saber, es fundamental para la búsqueda colectiva de equidad, calidad y pertinencia para la educación superior.

Tal es así que en la guía para la elaboración de un plan de acción que surge de la Conferencia, se hace hincapié en reorientar la cooperación internacional, a partir de: 1) exhortar a que las universidades incluyan partidas presupuestarias especiales destinadas a la cooperación regional horizontal; 2) promover la creación de unidades especializadas de gestión de la cooperación internacional en cada universidad, así como también de instancias colegiadas centrales; 3) promover una Red de Redes a partir de la conjunción de esfuerzos que se han hecho en la región; 4) promover la figura de consorcios académicos; 5) considerar como prioritarios los temas de cooperación internacional en medio ambiente y sustentabilidad; 6) proponer al portugués como idioma oficial.

La CRES en el contexto de regional pos-neoliberal

Doce años más tarde, en 2008, se realizó la segunda CRES en Cartagena de Indias, Colombia. Desde este espacio se sugirió enfrentar los desafíos más urgentes en materia de ES, entre ellos: actualización de profesores, contenidos, currículo, redes de aprendizaje, traducción y adaptación de las principales contribuciones científicas, modernización de los sistemas de gestión, integración y complementación de la educación pública y privada, así como educación formal, informal y a distancia.

A lo largo de la Declaración⁹ y de su Plan de Acción, se enfatizó en la importancia que tiene la educación en la edificación de una sociedad latinoamericana y caribeña, diversa, fuerte, solidaria y perfectamente integrada. Entendiendo a la ES como un derecho humano, la CRES 2008, recomienda su expansión –en condiciones de equidad y pertinencia– a grupos sociales tradicionalmente ausentes de los claustros, el reconocimiento de las discriminaciones históricas experimentadas por ciertos colectivos por motivos étnicos, de género, de localización geográfica, discapacidad, etc., y la generación de políticas específicas para su superación.

Tal como lo expresa Chiroleu (2018), lo que se propone es dejar atrás un aspecto de la ES, que si bien discutido desde la teoría, fue legítimo durante mucho tiempo en círculos de gobierno y universitarios que bregaba por garantizar educación básica para toda la población, al tiempo que reservaba la ES para la minoría. “Si bien este privilegio se fundaba supuestamente en el mérito, se desconocía el hecho de que, en la práctica, éste está fuertemente mediado por el origen social” (Chiroleu, 2018: 73).

La meta propuesta en Cartagena, promueve así la ampliación de la representación social a través de la inclusión de sectores sociales y grupos históricamente excluidos de la posibilidad de ser parte de la educación universitaria con el objeto de lograr una mayor democratización.

Este punto, no debe ser soslayado ya que representa, como señala Eduardo Rinesi (2016), un hecho decisivo y novedoso porque llama a pensar a las universidades y la función que éstas cumplen, desde una perspectiva muy distinta de cómo fueron pensadas y cómo efectivamente actuaron durante los siglos que acreditan de existencia. Recordemos una vez más

9 Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe Conferencia Regional de Educación Superior 2008. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres>

que, “históricamente las universidades han servido en la constitución y reproducción de las elites” (Rinesi, 2016b en Lucardi, 2018).

La Declaración se manifestó en contra de las consecuencias negativas de la globalización económica y de las tendencias privatizadoras para la ES que propone la Organización Mundial del Comercio (OMC), a partir de incorporar a la ES como un servicio sujeto a las regulaciones del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios o AGCS (en inglés: General Agreement on Trade in Services GATS). Esta postura se contrapone a los intereses de países como Estados Unidos, Nueva Zelanda, Australia, Japón- que obtienen importantes ganancias producto de la movilización internacional de estudiantes y defienden con fuerza las iniciativas que privilegian la mercantilización de la ES, al entenderla como un servicio a ser comercializado. El punto a subrayar es que, la propuesta de la CRES 2008, se opuso a las tendencias hegemónicas y mercantiles que se presentaban en la discusión global (López Segrera, 2008).

Es válido destacar que la CRES 2008, se llevó a cabo en el marco de la emergencia en la región latinoamericana de una serie de gobiernos muy diferentes de los de la década del '90; gobiernos nacionales y populares que ponen en el centro de sus políticas la recuperación de muchos de los derechos que habían violentado los gobiernos neoliberales; y la UNESCO, a nivel regional, se muestra alineada con los objetivos de estos gobiernos para el sector (Del Valle, 2019).

Tal como podemos observar, las tensiones presentes en el proceso de internacionalización dan cuenta de su carácter *no neutral*, es decir que inciden los valores e intereses de los organismos que la promueven. Al referirse al carácter humanista de la ES, en base al respecto del ideal solidario, colaborativo, los valores que promueve la UNESCO, mediante la CRES 2008 se contraponen al ideal mercantil de la internacionalización universitaria (Oregioni, 2013).

Reivindicamos el carácter humanista de la ES, en función del cual ella debe estar orientada a la formación integral de las personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, y participar, activa, crítica y constructivamente de la sociedad (CRES; 2008: 6).

En materia de integración regional, la CRES 2008 manifiesta la importancia de promover “la unidad latinoamericana y caribeña, y la cooperación con otros pueblos del mundo”. Entendiendo que forma parte de los compromisos de la ES y debe “expresarse en todos los programas de formación, prioridades de investigación, extensión y cooperación interinstitucional”, reafirmando el carácter: multicultural, multiétnico, y plurilingüe.

En lo relativo a las Redes académicas, en la CRES 2008 se presentan como interlocutores estratégicos ante los gobiernos y como protagonistas indicadas para articular identidades locales y regionales a fin de superar asimetrías.

Es mediante la construcción de redes que las IES de la Región pueden unir y compartir el potencial científico y cultural que poseen para el análisis y propuesta de soluciones a problemas estratégicos. Dichos problemas no reconocen fronteras y su solución depende de la realización de esfuerzos mancomunados entre las IES y los Estados (...) Las redes académicas a escala nacional y regional, son interlocutores estratégicos ante los gobiernos. Son asimismo, los protagonistas para articular de manera significativa identidades locales, regionales, y colaborando activamente en la superación de las fuertes asimetrías que se encuentran presentes en la Región y en el mundo frente al fenómeno de la IES (Declaración CRES, 2008)

En el apartado sobre “Integración regional e internacionalización”, se señala como primordial la construcción de un Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) como parte de la agenda de los gobiernos y de los organismos multilaterales de carácter regional.

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.¹⁰

De acuerdo con la Declaración, el fin de este espacio sería la *integración regional*, a partir de profundizar su dimensión cultural; fortalezas académicas; sinergia entre recursos humanos, superación de brechas de capacidades profesionales y técnicas; consolidación del saber desde el prisma del bienestar colectivo, construcción de competencias para la conexión entre el mundo de la producción y el trabajo. Dando cuenta de la importancia que adquiere el rol de la universidad para la integración de la Región Latinoamericana. En este sentido, la proyección endógena de la internacionalización hacia la región, que subyace a lo largo del documento, se explicita cuando menciona: “Tenemos la obligación y la responsabilidad de crear un futuro propio”.

La CRES en un contexto regional adverso

La CRES-2018 llega en un contexto distinto. Partiendo del objetivo explícito de concertar la Declaración y Plan de Acción sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe, en la perspectiva del desarrollo humano sostenible y el compromiso con sociedades más justas e igualitarias, ratificando la responsabilidad de los Estados de garantizar la Educación Su-

¹⁰ Ver: <http://espacioenlaces.org/antecedentes/>

perior como bien público y derecho humano y social (Donini, 2018). Pero en un contexto regional adverso, marcado por el avance de la globalización neoliberal.

Didrickinson (2018) observa que, de diez años para acá, (es decir desde la segunda CRES, en Cartagena de Indias, 2008 a tercera CRES, en Córdoba, 2018) ha avanzado el modelo que relaciona sus sistemas organizacionales con indicadores de calidad, cada vez más apegados a los rankings internacionales pero alejados de la realidad latinoamericana. Esto se suma al contexto político Regional, a partir del cambio gubernamental en varios países de la región, con una orientación ideológica diferente a la predominante durante la llamada “marea rosa” de principios de siglo (Moraso, 2018).

Consecuentemente, en el año 2018 se asiste a un panorama muy distinto al del año 2008, signado por la reaparición de gobiernos neoliberales en casi todos los países de América Latina y el Caribe. Además, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IE-SALC) “aparecía a la vez, en la previa de la organización, con una perspectiva en principio más moderada que la que había mostrado en 2008 y más alineada con la visión sostenida por el organismo a nivel global” (Del Valle, 2019:118). Esto sin olvidar los elevados niveles de pobreza¹¹ que repercuten en la gravedad de la desigualdad social en el acceso y permanencia a la universidad y la creciente privatización y mercantilización de la oferta institucional (Didriksson, 2019).

De esta forma, el regionalismo pos-neoliberal o pos-hegemónico que había dado lugar a políticas públicas de Cooperación Sur-Sur (CSS) en relación a los objetivos de política exterior, que contribuía a tensionar el proceso de internacionalización hegemónico, dio paso a un proyecto de Región neoliberal

11 En la región de América Latina y el Caribe, más de 200 millones de personas se encuentran en situación de pobreza y, de ellas, 88 millones viven en pobreza extrema, lo que representa más de la cuarta parte de la población total.

y neocolonial (Oregioni, Guglielminotti, Avondet, 2020), donde las resistencias a la internacionalización hegemónica ya no son acompañadas desde los gobiernos, sino que provienen desde los sectores sociales organizados (sindicatos, movimiento estudiantil, organizaciones políticas, etc.), muchos de ellos presentes y con gran influencia en los debates que se generaron en las CRES.

No obstante, en la CRES 2018, se conmemora un siglo del Movimiento de Córdoba - la primera confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna y una Universidad enquistada en esquemas obsoletos (Tünnerman, 1978:97)-. Consecuentemente *se rescató ese espíritu reformista*, subrayando el rol estratégico de la ES, y definiendo a la educación “no es solo un derecho humano sino también un derecho de los pueblos”. Esto quedó reflejado en la Conferencia de apertura a cargo de Boaventura de Sousa Santos (2018).

Es importante mencionar, que en el concepto de internacionalización empleado en la CRES 2018 subyace el legado de la reforma de 1918, lo cual significa entenderla como un fenómeno arraigado en el contexto latinoamericano.

De acuerdo con Abba y Streck (2021) el movimiento estudiantil no solo bregaba por un cambio de universidad, sino que buscaban transformaciones sociales más amplias en un momento histórico de grandes cambios, originados por la Primera Guerra mundial; la Revolución Rusa; la Revolución Mexicana, consecuentemente hace un llamamiento a los hombres libres de Sudamérica a unirse en colaboración con los movimientos estudiantiles de toda América. De esta forma los autores, describen la expansión del legado de Córdoba en universidades de Perú, Uruguay, Chile, México, Colombia y Cuba (Abba y Streck, 2021).

Además, una de las ideas fuerza de la Reforma de Córdoba consistió en la *extensión universitaria asociada a la idea de auto-*

mía condicionada a la sociedad, como un fenómeno típicamente latinoamericano, así: “el legado del movimiento de Córdoba, con indicios de contra-hegemonía y decolonialidad, se trata del aspecto más descuidado por la vertiente hegemónica de la internacionalización” (Leal y Oregioni, 2018: 107) justamente porque implica pensar la internacionalización desde una perspectiva endógena a la Región Latinoamericana. Estos aspectos han sido transversales a los distintos ejes de discusión que se trataron en la CRES 2018.

La incorporación de la extensión universitaria y de la difusión cultural entre las tareas de la Universidad Latinoamericana forma parte de un proceso histórico encaminado a lograr una mayor apertura y democratización de la universidad y una más amplia proyección social de su labor. La Reforma del 1918, incorporó la Extensión Universitaria y la Difusión Cultural entre las tareas normales de la Universidad latinoamericana (Tünnerman, 1978). Este movimiento identificó a la extensión universitaria con el compromiso social, con el diálogo con distintos sectores sociales y productivos (en especial aquellos postergados) y con la democratización de los conocimientos, considerando a la educación como un *bien público social* y un *derecho humano fundamental* (Buscemi, 2017:227).

La reingeniería de la Universidad y la correspondencia social con la realidad es un compromiso con la historia, y responde taxativamente a la demanda declarada en Córdoba, en 1918, cuando estudiantes condenaron “la actitud silenciosa” de la Universidad. La actuación, en consecuencia, se expresa con la apertura, el diálogo, la colaboración, la reciprocidad y es abrir el conocimiento hacia el laboratorio social para estudiar desde allí, comportamientos, actitudes, posturas, visiones, costumbres y conocimientos para validarlos con protocolos epistémicos donde la determinación etnográfica busca su consolidación cognitiva. (Guajardo y Sosa, 2016:24)

La Declaración de la CRES 2018¹², tras describir aspectos de la realidad socioeconómica de la Región y dejar sentado el carácter territorialmente situado de la universidad, se manifiesta en clara *oposición a la visión mercantilizada de la ES*. Por otra parte, se reivindica a la universidad como agente y actor de la educación superior: “la autonomía que permite a la universidad ejercer su papel crítico y propositivo frente a la sociedad (...) nuestras instituciones deben comprometerse activamente con la transformación social, cultural, política, artística, económica y tecnológica que es hoy imperiosa e indispensable”.

Los siete ejes temáticos propuestos giran en torno al rol de la ES en los siguientes temas: desarrollo sostenible, el sistema educativo (su carácter articulador), internacionalización e integración; diversidad cultural e interculturalidad; desafíos sociales; Investigación científica y tecnológica e innovación y los cien años de la Reforma Universitaria de 1918.

En el eje siete de la Tercera CRES, “A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana” se lee:

Es necesario reafirmar la identidad de la Universidad de ALC, frente al modelo estandarizado hegemónico de la universidad elitista. Para ello se debe incluir en las definiciones y políticas de la universidad pública latinoamericana la cuestión de la indisociabilidad entre la enseñanza, la investigación y la extensión, de la identidad y tradición de su historia con su misión y propósitos. Esto posibilita que ella retome un papel relevante en la sociedad en cuanto al aporte para el desarrollo creativo, productivo y cultural.

En lo tocante al tercer punto “Educación superior, internacionalización e integración de América Latina y el Caribe”

12 III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Declaración. Disponible en: http://espacioenlaces.org/wp-content/uploads/2018/07/declaracion_cres2018.pdf

apela a la “construcción solidaria de saberes y la transferencia de recursos entre regiones, países e instituciones”. Define a la internacionalización como una herramienta clave “para transformar la educación superior, fortalecer sus comunidades y promover la calidad y pertinencia de la docencia, la investigación y la extensión. Favorece la formación de ciudadanos y profesionales” Ésta también debe propugnar por “una cooperación interinstitucional basada en una relación solidaria entre iguales, con énfasis en la cooperación Sur-Sur y la integración regional” promoviendo el diálogo intercultural.

A su vez señala la necesidad de fomentar la organización de redes interuniversitarias a fin de propiciar “la circulación y la apropiación del conocimiento como bien social estratégico”. En términos explícitos, el carácter contrahegemónico de la CRES 2018, se manifiesta expresamente cuando declara “su antítesis sería la concepción de una internacionalización mercantilista que favorezca los intereses hegemónicos y desnacionalizadores de la globalización”.

Según Damián Del Valle (2019), si se repasan los documentos preparatorios de las CRES y las declaraciones que resultaron de ellas, se destacan tres objetivos: a) sistematizar las tendencias regionales y mundiales de la ES; b) establecer una visión y actualizar una definición acerca de las misiones de la Universidad; y c) establecer un Plan de Acción para promover el cambio, en función de la visión y misiones establecidas. Es decir, elaborar un marco prescriptivo, para los gobiernos y los gestores universitarios.

En este sentido, uno de los lineamientos centrales consistió en la promoción de redes de integración regional. Particularmente, el Plan de Acción que emerge de la CRES 2018, en el objetivo 3 propone: “Consolidar la integración regional académica de América Latina y del Caribe” hace referencia a: “Fortalecer los espacios de cooperación e integración ya existentes capaces de movilizar y asegurar la adhesión de países a progra-

mas de carácter regional” (p. 58). En este sentido, en el marco del objetivo 4 hace referencia a “Fortalecer los espacios y redes de integración regional y cooperación Sur –Sur existentes que nuclean a instituciones de diferentes países y promueven programas de carácter regional, propone como meta de aquí al 2021, “consolidar las redes institucionales existentes de educación superior (regionales, nacionales e internacionales) como instrumentos fundamentales de internacionalización, junto a la promoción de aquellas emergentes.” (p.59) E indica como estrategias para lograrlo: fortalecer las instancias de diálogo, entre las que menciona al Proyecto ENLACES, marcando especialmente la preocupación por su financiamiento.

A su vez, en el objetivo 2 “Generar conocimientos y democratizar su acceso, uso y aprovechamiento como recurso común y bien público” del lineamiento 6 “La investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económico para américa latina y el caribe”, presenta como Estrategia indicativa “Establecer alianzas y redes de intercambio regionales para garantizar un acceso justo a los conocimientos, incluidos los publicados por las empresas editoriales privadas” (p. 77), proponiendo la meta 1 del objetivo 3, “De aquí a 2028 quintuplicar, como mínimo, el número de redes de investigación que fomenten la resolución de problemáticas comunes y potencien las capacidades existentes en la región.”

Las Redes como instrumento de internacionalización.

De lo enunciado a lo realizado

En las tres declaraciones mencionadas, los Estados Nacionales han asumido compromisos respecto a la planificación y proyección de la ES. En lo que respecta al eje: *internacionalización e integración regional*, el principal instrumento que se ha identificado en las declaraciones ha sido la promoción de Redes. En la CRES 2008 se avanzó en la construcción del Espacio

de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), una plataforma Regional que promueve la cooperación solidaria entre las instituciones de Educación Superior de la Región, que se reafirma en la Declaración y Plan de Acción de 2018.

En base a la idea de cooperación solidaria, las universidades, se asocian en búsqueda de tener mayor capacidad de agencia frente a la globalización hegemónica (De Sousa; 2008), contemplando la existencia de un denominador común entre las universidades latinoamericanas, que consiste en la necesidad de generar y transmitir conocimiento relevante a las necesidades sociales (Dagnino; 2007), y destacando la importancia de fomentar la cooperación horizontal entre instituciones y sectores, sin perder su identidad institucional (Didrikson; 2008).

Una característica distintiva de las universidades latinoamericanas es que concentran en su seno las tareas de investigación. Para el año 2018 el 62% de los investigadores de América Latina se encuentran radicados en universidades (Matas, *et al*; 2018). Este fenómeno está presente tanto en universidades tradicionales como en las de reciente creación. Caracterizándose éstas últimas por su esfuerzo por ser universidades que contribuyan en materia de investigación científica con orientación y responsabilidad social, en un intento por alejarse de idea de publicar con fines netamente academicistas, tendencia que se ha convertido en un ejercicio dominante por la creciente influencia de los rankings como parámetro de evaluación promovido desde el paradigma hegemónico de internacionalización de base competitiva y productivista, que promueven las políticas neoliberales.

Las redes y los procesos de avanzada en la integración regional, han puesto en el centro la idea de que la investigación debe contar con una orientación de bien público, de resolver problemas nacionales y regionales.

En el año 2015, se elaboró el documento “Líneas de desarrollo estratégico, del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES)” donde se sostiene que el proceso fundacional de ENLACES se caracterizó por la adhesión a los principios y orientaciones de la CMES del año 1998, la CRES del año 2008, la reivindicación de un concepto de educación como derecho y bien público social y una idea de Universidad comprometida con la búsqueda de soluciones a los problemas de la sociedad. Todo ello sin desmedro de la necesidad de transformaciones en las Universidades y sistemas universitarios, centradas en la democratización del conocimiento.

Además, a nivel sub regional, las Conferencias Regionales marcaron agenda. Se promovió la construcción de una alternativa a la internacionalización universitaria hegemónica, a partir de la generación de políticas sub-regionales, como por ejemplo: la Convocatoria a Redes del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR (NEIES). Dado que no solo desarrollaron una línea de trabajo para pensar la internacionalización desde las universidades del MERCOSUR, sino que también, al convocar a universidades e investigadores del MERCOSUR a trabajar en temáticas pertinentes a la región, lograron estimular la orientación de la internacionalización universitaria hacia la integración regional en función de problemas que afectan a las sociedades del MERCOSUR (legitimidad). Esta iniciativa sub-regional de integración en ES, ha sido acompañada, por evaluaciones, actualización presupuestaria para desarrollar los proyectos, e incluso reuniones intra-redes, donde los coordinadores de las distintas redes promovidas por el NEIES, pudieron interactuar, presentar sus proyectos, evaluar el programa y proponer alternativas (Oregioni, Piñero; 2017).

La primera convocatoria se realizó en el año 2013. En esta oportunidad la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior (CRC-ES) del Sector Educativo del MERCOSUR, con-

vocó a universidades de la República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguay, la República Bolivariana de Venezuela y la República Oriental del Uruguay a conformar redes de investigación, en el marco del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR, con el objetivo de fortalecer los grupos de investigación existentes en la región e incentivar la formación de nuevos grupos; para la producción de conocimientos sobre temas claves para la Educación Superior en el MERCOSUR, desde una perspectiva colaborativa¹³. En ocasión a la segunda convocatoria a Redes NEIES (2015) se presentaron, 47 proyectos de asociación académica, de los cuales se aprobaron 16. Su ejecución se desarrolló en el periodo 2016-2017.¹⁴

Algunos autores sostienen que si bien las políticas regionales (entre las que se encuentran las desarrolladas desde el NEIES) contrastan las respuestas del *mainstream*, no logran avanzar en un proyecto alternativo (Perrotta, 2018). No obstante, en este capítulo sostenemos que el trabajo que se realizó desde NEIES, directamente vinculado a la agenda que surgió a partir de la declaración de la CRES 2008, *permite generar alternativas a las tendencias de internacionalización hegemónicas* en la medida que se basa en la generación de lazos de coopera-

13 Temáticas a desarrollar por proyecto: I). Internacionalización de la educación superior, movilidad académica y redes de integración regional; II). Evaluación de la calidad universitaria: impacto institucional; III). Diversificación y diferenciación de la Educación Superior: nuevos modelos institucionales; IV). Vínculo universidad – sector productivo; V). Extensión universitaria: políticas y prácticas; VI). Incorporación de la educación a distancia y no presencial en los programas universitarios de grado y posgrado: impacto en la calidad de la enseñanza; VII). Reconocimiento de títulos y tramos académicos: iniciativas, dificultades y tendencias; VIII). Democratización de la Educación Superior: Políticas, actores e Instituciones; IX). Desarrollo socioeconómico ambientalmente sustentable: rol de la educación superior.

14 En cuanto a las líneas temáticas propuestas, continuaron las antes señaladas, adicionando las que a continuación se detallan: X). Educación comparada; XI). Docentes universitarios; XII). Seguimiento de graduados; XIII). Producción científica de las universidades; XIV). Estudiantes universitarios: trayectorias académicas, expectativas y nuevos perfiles; XV). Aportes de las ciencias humanas, las ciencias sociales y el arte para el desarrollo social.

ción solidaria Sur-Sur, en relación a agendas endógenas, con un seguimiento que permitió la interacción entre las redes, e incluso incentivó el debate en los foros preparativos de la CRES 2018, donde las redes tuvieron un rol fundamental en discutir el sentido de la internacionalización en un contexto político desfavorable para la Región.

En este sentido, el incremento de la articulación de las redes a nivel Regional se pudo observar en las instancias preparatorias para la CRES 2018, donde convirtieron en actores políticos que discuten el sentido de la universidad en América Latina, y lograron posicionarse ante la Declaración de la Conferencia, en un contexto político global convulsionado por el avance de las derechas y, junto a ellas, del ideal mercantil y meritocrático de la educación superior.

Elementos para el análisis

Retomando los objetivos planteados al inicio del capítulo, consideramos relevante destacar que, de lo observado por el recorrido a través de las tres CRES regionales y sus resultados plasmados en las respectivas Declaraciones de 1996, 2008 y 2018, la universidad se encuentra interpelada por distintos agentes de internacionalización que cuestionan su funcionamiento y promueven nuevos instrumentos que modifican su dinámica tradicional en diferentes direcciones. Las presiones provenientes de regulaciones externas a la vida universitaria, orientadas “desde arriba” (organismos internacionales, supranacionales, Estados Nacionales, asociaciones profesionales), entran en tensión con presiones ejercidas “desde abajo”, vinculadas a las demandas locales, dando cuenta del carácter situado de la universidad (Miranda, 2014).

Tradicionalmente, el cambio educativo ha sido pensado desde arriba y sobre la base de una concepción que, centrada en las seguridades del conocimiento producido por los expertos y

el poder de la burocracia, olvidó los aspectos interactivos y constructivistas de los procesos del cambio social. Desde esta perspectiva es posible pensar también la cultura y la región como lugar de aplicación y particularización de la universalidad de la ciencia que se produce y reproduce en las universidades. (Krotsch, 1997: s/n).

En este sentido, las universidades latinoamericanas tienen el desafío de responder a dichos estímulos, con el objetivo de orientar el proceso de internacionalización en forma endógena. En este contexto, las redes permiten incidir en el proceso de internacionalización hacia la integración regional, y responder a las demandas que presionan a la universidad desde “arriba” y desde “abajo”, en función de la planificación institucional, tal como se presenta en las recomendaciones de la CRES de la Habana (1996); de Cartagena (2008); y de Córdoba (2018).

Basconzuelo Souza y Coelho Neto (2016) señalan que las redes son mecanismos de apoyo e intercambio de conocimiento que no saben de límites geográficos y se congregan a partir de la conjunción de intereses en torno a un problema compartido. Sin embargo, una visión más amplia permite hablar de “Una nueva cultura académica que organiza el conocimiento social desde la premisa de la interacción y potencia vínculos regionales en la elección de la metodología para conseguirlo” (Basconzuelo Souza y Coelho Neto, 2016:101).

En términos declarativos, en los distintos espacios analizados, las redes se presentan como instrumentos de internacionalización, que permiten potenciar los vínculos de cooperación en producción y difusión de conocimiento. En el caso ENLACES, el proyecto es conducido por la UNESCO; en el caso de NEIES desde las políticas regionales, y al tratarse de espacios intergubernamentales son apoyados desde la política nacional. Se observa así, que las CRES han incidido en iniciativas concretas. Sin embargo, es necesario indagar en la propia dinámica

de producción de conocimiento en Red: sobre los resultados de dichas políticas a partir de observar el potencial de las Redes para integrar diferentes actores, intereses y prácticas de internacionalización y consolidar un tejido socio-cognitivo a escala regional en relación a agendas endógenas que adquieren singularidad en el territorio. Finalmente, se sostiene que las redes pueden considerarse un instrumento de internacionalización generado a partir de una dinámica compleja, de interacción entre agentes y actores de internacionalización que operan en diversos ámbitos de influencia y con diferente grado de involucramiento y compromiso.

Consideraciones finales

De acuerdo a lo abordado a lo largo del capítulo, se puede observar que la internacionalización de la Educación Superior y universidad, no es un proceso lineal, sino que forma parte de la política institucional, nacional, regional y global, donde confluyen diversas ideas, intereses, y tensiones, dado su carácter multidimensional y complejo. No obstante, desde estos espacios se generan instrumentos que contribuyen a su orientación, como es el caso de las redes de cooperación. Ahora bien, estas pueden estar orientadas exógenamente o disputar el sentido de la internacionalización desde una perspectiva endógena e integral.

Las CRES de 1996, 2008 y 2018, destacaron la importancia de las Redes para proyectar la internacionalización desde una perspectiva endógena ante una preocupación común, que consiste en hacer frente al ideal hegemónico de internacionalización y dinamizar los lazos de cooperación sur-sur e integración regional. Y se transforman en instrumentos de política pública, en la medida que los sectores gubernamentales escuchan los objetivos que se plasman en las declaraciones, que emergen de

las Conferencias, y en base a ello desarrollan políticas públicas, como se pudo observar en el caso del NEIES.

No obstante, entendemos que las redes contribuirán a orientar el proceso de internacionalización hacia la Región, desde una perspectiva endógena e integral, en la medida que se basen en la cooperación horizontal en búsqueda de transformar problemas sociales en problemas de conocimiento. Entendiendo que este escenario se nutre y sostiene a través de la participación más intensa de las comunidades, desde una perspectiva dialógica, en pos de lograr sociedades más igualitarias que respeten la diversidad. Sin duda, un desafío ineludible para Nuestra América.

Referencias Bibliográficas

- Abba & Streck (2021) A Reforma De Córdoba De 1918 E A Internacionalização Universitária Na América Latina. *Rev. Historia da Educação*, v. 25. Febrero de 2021.
- Basconzuelo, C. y Souza Coelho Neto, A. (2016). Redes académicas interuniversitarias en MERCOSUR: el papel de la extensión. *Integración Y Conocimiento*, 5 (2), 98-110. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/15730/15560>
- Buscemi, A. (2018). La internacionalización de la extensión universitaria en clave de integración regional. La experiencia de la Universidad Nacional del Litoral. *+E: Revista De Extensión Universitaria*, 7(7), 226-233.
- Chiroleu, A. (2018). *La CRES 2008 y un cambio de paradigma en la educación superior: propuestas, logros y desafíos*. En Rodrigues Dias, M. A. (et al.). (2018). *Balance y desafíos hacia la CRES 2018 / CLACSO*. Buenos Aires. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctvt6rkh.7.pdf?refreqid=excelsior%3A68a0ca8a9b665ac054a5d0a%20b578e3f9f>
- Del Valle (2019). La persistencia de un derecho: un recorrido por los posicionamientos políticos en torno a la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 1996-2018. *Integración y conocimiento* 8(2) 112-124. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/25016/24715>
- De Sousa Santos, B. (2008). El rol de la Universidad en la construcción de una globalización alternativa. La educación superior en el mundo 2008: Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social. Universidad Politécnica de Catalunya. España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2099/7981>

- Didriksson, A. (2018). De la conciencia crítica a la producción de un conocimiento sustentable y de bien social: entre La Habana (1996) y Cartagena (2008) a Córdoba (2018), el debate sobre la Universidad en América Latina y el Caribe. En Suasnábar et al. (comp). *Balances y desafíos hacia la CRES 2018. Historia, vigencia y retos de la universidad como derecho*. CLACSO Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180518125923/Balances_y_desafios.pdf
- Didriksson, A. (2019). La construcción de una agenda de transformación para la universidad en América Latina y el Caribe Balance y perspectivas de la CRES-2018. *Perfiles Educativos* (41)163, 203-218. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v41n163/0185-2698-peredu-41-163-203.pdf>
- Donnini A. (2018) Conferencia Regional de Educación Superior (Córdoba). A cien años de la Reforma de Córdoba. Presentación de Dossier. *Rev. Integración y Conocimiento*. Vol. 7 N°2. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/21928/22221>
- Galindo, M. (2016). Actores y escenarios de la educación superior en América latina y del Caribe: una discusión del IESALC desde la perspectiva de las conferencias regionales de educación superior 1996 y 2008. Análisis de documento: Hacia la CRES 2018. Recuperado de <https://mariagalindogomez.wordpress.com/2016/11/29/analisis-dedocumento-hacia-la-cres-2018/>
- Gezmet, (2011). Evolución histórica-crítica de la extensión universitaria proceso de institucionalización de la extensión de la UNC en los distintos momentos históricos. Recuperado de <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/EVOLUCION%20DE%20LA%20EXTENSION%20UNIVERSITARIA.pdf>

- Krotsch, P. (1997). La Universidad en el proceso de integración regional. *Perfiles Educativos*, 9. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Leal, F. & Oregioni, M. (2019) “Aportes para analizar la internacionalización de la educación superior desde Latinoamérica: un enfoque crítico, reflexivo y decolonial”, en *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 5, (p, 1-19), fev. 2019. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653635/19159>.
- López Segre (2008). Tendencias de la Educación Superior en el Mundo y en América Latina y el Caribe.
- Lucardi, A. (2018). Políticas Públicas y democratización universitaria: a propósito del centenario de la Reforma de 1918 y la CRES 2018. *Revista Argentina de Educación Superior* 10(16), 36-57 Recuperado de [file:///C:/Users/2017/Downloads/Dialnet-PoliticasyDemocratizacion Universitaria6575177.pdf](file:///C:/Users/2017/Downloads/Dialnet-PoliticasyDemocratizacion%20Universitaria6575177.pdf)
- Miranda, E. (2014). La universidad en la “Sociedad del Conocimiento” ¿Es posible un nuevo proyecto de universidad? *Discursos y Políticas*. Foro Latinoamericano de Educación Superior, pp. 149-174.
- Moraso, C. (2018) Editorial. *Revista Perspectivas Latinoamericanas*. Año 3, N° 6 julio-diciembre.
- Nesim, J., Bigas, I., & Tobin, M. (2016). Las Redes en la integración regional. *Integración y Conocimiento*, 5(2), 82-89. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/15728>
- Oregioni, 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). *Integración y Conocimiento*, N° 2, 53-67 Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5893>

- Oregoni, M. (2017) La Internacionalización Universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la Región Latinoamericana. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3(1), 114-133.
- Oregoni, M., López M. & Sarthour N. (2018) “La UNESCO en la internacionalización de la educación superior y la cooperación internacional en ciencia y tecnología. Las redes como instrumento”, en *Internacionalización y producción de conocimiento: el aporte de las redes académicas* / Damián Del Valle [et al.]; 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018 Buenos Aires, pp 89-110.
- Oregoni, M. Giglielminotti, & C. Avondet, L. (2020) Políticas Regionales de Cooperación Sur-Sur en Ciencia, Tecnología y Universidad ¿Tensionando el proceso de internacionalización hegemónico? en López (comp.) *Perspectivas sobre la Cooperación Internacional en Ciencia, Tecnología y Universidad. Políticas, prácticas y dinámicas a principios del siglo XXI*. pp. 41-71. Tandil: UNICEN.
- Perrotta, D. (2018). *Universidad, internacionalización e integración regional: la lucha por un proyecto latinoamericanista de universidad hacia la CRES 2018*. En Claudio Suasnábar (et al) (2018). *Balances y desafíos hacia la CRES 2018*. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctvt6rkh.16.pdf>
- Rovelli, L. (2018) Las Conferencias Mundiales y Regionales de Educación superior como instrumentos de política. Mediaciones y reformulaciones latinoamericanas de fines de siglo XX y principios de siglo XXI, en Del Valle et al. (comp.) *Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008*. Ed. IEC-CONADU; CLACSO, Buenos Aires. pp 57-72.
- Sebastián, J. (2007). Conocimiento, cooperación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 3(8), 195-208. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2378599>

- Tunnermann, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades* 47, 31-46. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/373/37318570005.pdf>
- Trevisan, M., & Sarturi, R. (2018). Conferências mundiais e regionais de Educação Superior: Desafios pós CRES 2018. *Integración Y Conocimiento*, 7(2), 62-80. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/21935>

Documentos Institucionales

- Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161857.locale=es>
- Plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000113869_spa
- Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias, Colombia. (2008) Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453.locale=es>
- Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior (2018) Córdoba: Argentina. Recuperado de <https://www.utn.edu.ar/images/Secretarias/SGral/PropuestaPlanDeAccionCres2018.pdf>
- Plan de Acción 2018-2028. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/22/plan-de-accion-cres-2018-2028/>.

Capítulo 3

Reflexiones sobre internacionalización universitaria en América Latina en clave de extensión crítica¹⁵.

Mauro Daddario
Cristian Guglielminotti

Introducción

Tal como se presenta en la bibliografía especializada, si bien la universidad es internacional desde sus orígenes, la institucionalización y el aumento de los intercambios internacionales en términos cuantitativos y cualitativos ha hecho que podamos afirmar que es en los veinte últimos años del siglo XX que el fenómeno toma fuerte preponderancia. De esta forma, se ha dado lugar a un proceso que es multidimensional, complejo y transversal a las diversas funciones de la vida universitaria (Oregioni, 2017). Consecuentemente, resulta interesante indagar sobre el fenómeno y su relación con la extensión. Ahora bien, ¿qué se entiende por extensión?

15 El presente capítulo se sustenta en el curso de posgrado: “Dinámicas de producción de conocimiento en el contexto de internacionalización universitaria. Tensiones y desafíos para América Latina”, dictado durante el segundo cuatrimestre del año 2020. Coordinado por la Dra. María Soledad Oregioni. ADUNCE-UNICEN.

Como afirman Tomassino y Cano (2016), existen diferentes interpretaciones del concepto, a la vez que el lugar de la extensión universitaria en el ámbito académico reporta una situación paradójica. En este sentido, mientras que, por un lado, se puede decir que la extensión universitaria no ocupa un lugar destacado en la agenda política y programática de la internacionalización de las universidades latinoamericanas, por otro, se está constatando un interés cada vez mayor en temáticas que corresponden a la extensión. Al menos, podría decirse, que se está dando, sobre todo en las universidades de la Región, un espacio cada vez más amplio de pensamiento que se interesa por abordar a la extensión desde la reflexión académica.

Ante este panorama, el capítulo se propone reflexionar en torno a la forma en la que esta tercera función de las universidades –junto a la primera que es la docencia y la segunda que es la investigación–, incorpora la misión internacional o de manera inversa, de qué forma la función internacional aporta al desarrollo de la tercera función y misión universitaria: la extensión.

Debates sobre extensión universitaria

La extensión universitaria, o tercera función como se la referencia desde diversas perspectivas, toma particular relevancia y contenido en América Latina a partir del Movimiento de Reforma Universitaria sucedido en Argentina, en la provincia de Córdoba, en el año 1918. Tunnerman (2008) plantea que entre las principales demandas del movimiento reformista¹⁶, ocupaban un lugar fundamental la extensión y la relación de la universidad con los sectores sociales postergados:

De esta manera, el Movimiento agregó, al tríptico misional clásico de la universidad, un nuevo y prometedor cometido,

¹⁶ Entre las principales demandas se encontraban el cogobierno, la autonomía, el acceso irrestricto a la educación superior, la libertad de cátedra, entre otras.

capaz de vincularla más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia su pueblo, haciéndolo partícipe de su mensaje, transformándose en su conciencia cívica y social. Acorde con esta aspiración, la reforma incorporó la extensión universitaria y la difusión cultural entre las tareas normales de la universidad latinoamericana, y propugnó por hacer de ella el centro por excelencia para el estudio objetivo de los grandes problemas nacionales. (Tünnermann, 2008: 93-94).

Asimismo, Menéndez (2013) afirma que la problematización en torno al concepto de extensión universitaria ha sido motivo de debates históricos marcados por diferentes enfoques teóricos, lo que ha dado al concepto características polisémicas y multidimensionales, que se definen más por tensiones teóricas, políticas e ideológicas que por cuestiones léxico-etimológicas. En palabras del autor: “la extensión universitaria ha sido motivo de profundos análisis y debates históricos, signados por marcadas diferencias de enfoques teóricos conceptuales que le han otorgado a esta función sustantiva características polisémicas y multidimensionales” (p. 22).

Por lo tanto, cuando se habla de extensión universitaria, se debe tener en cuenta que si bien se está haciendo referencia a una de las tres misiones que caracterizan a tales instituciones; no existe una sola definición sobre el concepto (Criado, 2004; Versino, 2007; Tomassino, 2010; Langer, 2010; Menéndez, 2013, Tomassino y Cano, 2016), dando lugar a diferentes interpretaciones, variedades terminológicas, perspectivas históricas y concepciones políticas, que adquieren especial relevancia ante la gran complejidad del contexto mundial, regional, nacional y local.

Teniendo en cuenta lo precedente, el análisis del presente trabajo se centró en la interpretación de la tercera misión conocida como “extensión crítica”, fundamentada en el trabajo

de Tomassino¹⁷, dado que es uno de los principales referentes en la actualidad. El autor parte de la concepción de que existe una amplia gama de actividades contempladas bajo la extensión, lo que permite dar cuenta de diferentes modelos institucionales al calor de las diversas evoluciones de las universidades, en virtud del carácter autónomo y autárquico que poseen en países como Argentina.

Como lo referencian Tomassino y Cano (2016), existe un campo del quehacer universitario heterogéneo:

Así, las actividades que las universidades denominan “extensión” contienen diferentes características según se trate de acciones de difusión cultural, difusión científica, colaboración con otros subsistemas del sistema educativo y/o con el sector productivo, prácticas preprofesionales en comunidades o policlínicas, actividades de educación popular desarrolladas de modo voluntario por organizaciones estudiantiles, descentralización territorial de carreras, cursos de verano o conferencias de carácter abierto a la población, convenios para el desarrollo de actividades, asesoramiento técnico, ventas de servicios o transferencia tecnológica en diferentes áreas de conocimiento, etc. (p. 9)

A partir de todas estas consideraciones, establecen una dualidad analítica basada en dos modelos de extensión, el “difusionista-transferencista” y el de “extensión crítica”, teniendo en cuenta diferentes criterios e interpretaciones en cuanto a los orígenes históricos, los aspectos pedagógicos, los principios éticos y políticos, el rol otorgado a los interlocutores sociales, la definición del concepto de extensión, la articulación con las demás funciones de la universidad y en el papel que se le otorga a la extensión en la formación curricular de los alumnos

17 Humberto Tomassino posee una amplia formación en posgrado y es profesor agregado de la Universidad de la República (Udelar) de Uruguay. Ha publicado numerosos documentos vinculados a las temáticas del desarrollo sustentable y la extensión universitaria y rural.

de las universidades. Ambas concepciones forman parte de plataformas políticas diferenciadas, dando lugar a debates sobre posibles alternativas institucionales universitarias y de sus modos de articulación con la sociedad. Por lo tanto, en las diferentes casas de altos estudios los modelos pueden estar en situaciones de articulación parcial, tensión o confrontación. A continuación se detallan los modelos propuestos por Tomassino y Cano (2016), explicitando sus contenidos, propuestas y objetivos.

La Extensión difusionista-transferencista

Para los autores esta concepción extensionista es la más imprecisa conceptualmente, especialmente vinculada a una relación eminentemente lineal, basada en las actividades de difusión cultural, divulgación científica y transferencia tecnológica o de conocimientos. El origen de este modelo se encuentra en el impulso por parte de sectores del claustro docente, en virtud de la generalidad con que es definida la extensión –en cuanto a las tareas que comprende, las normativas que dan forma al sector, entre otras características–, siendo la que predomina en la mayor parte de las universidades de América Latina en la actualidad.

Esta perspectiva se centra en la difusión de conocimientos y no en el tipo de vínculo a establecer con los diferentes sectores de la sociedad, careciendo además de una priorización en la articulación con éstos, generando así la subordinación de la política extensionista universitaria a los “agentes económicamente activos del capital” bajo la ley de oferta y demanda del mercado en que las universidades se manifiestan como proveedoras de productos y servicios, y a las necesidades del sector productivo, que resultan a su vez promocionadas desde el Estado (Tomassino y Cano, 2016).

Dentro del modelo difusionista-transferencista se asiste a una visión imperante del extensionista que sostiene que las problemáticas de los actores sociales más postergados, considerados atrasados, se podrían resolver si adoptaran nuevas ideas e innovaciones –en torno a las temáticas de pobreza, salud, educación, alimentación y vivienda-. En este enfoque se agrupan diferentes corrientes extensionistas en donde su “característica definitoria” es la transferencia de saberes de la universidad a la sociedad para lograr cambios de conducta, hábitos y procedimientos de un grupo social en un tipo de actividad – productiva, social, sanitaria, entre otras-.

La Extensión crítica

Por otro lado, la concepción extensionista crítica se presenta para Tomassino y Cano (2016) como:

(...) de algún modo tributaria de los procesos emancipatorios de América Latina vinculados fundamentalmente a los movimientos obreros, campesinos y estudiantiles. En los planos pedagógico y epistemológico, está vinculada a las concepciones de educación popular e investigación acción participación que, desde la obra señera de autores como Paulo Freire y Orlando Fals Borda respectivamente, surgieron al calor de las luchas sociales del continente en la segunda mitad del siglo XX. (p.14)

Asimismo, se asocia a la constitución de las universidades populares en América Latina a comienzos del siglo pasado, por lo que se encontrarían directamente vinculadas a la función social que surgió desde el movimiento de Reforma Universitaria del año 1918 (Versino, 2007).

Entre los fines de la extensión crítica se reconocen dos objetivos dialécticamente relacionados: a) establecer procesos pedagógicos integrales de los alumnos universitarios para

superar la formación profesionalista, distanciada del compromiso social, como proceso crítico y dialógico alternativo a la concepción de la universidad como “fábrica de profesionales”; y b) colaborar en el desarrollo de formas de organización y autonomía de los sectores populares subalternos, que evidencian problemas socioeconómicos críticos, para aportar a los procesos de poder popular.

Para ambos autores este modelo además es concebido mediante una relación de comunicación dialógica entre el docente y el alumno, proceso que transforma a ambos en la práctica; constituyendo así un proceso educativo transformador junto a los sectores sociales dominados, postergados, excluidos y explotados, dando lugar a la emergencia de universitarios solidarios y comprometidos con los procesos de transformación de las sociedades de la Región¹⁸.

Todos estos elementos deben complementarse con actividades de seguimiento, monitoreo y evaluación, sustentadas en el aprendizaje colectivo, lo que, a partir de la integralidad propuesta, permiten que la extensión crítica se pueda definir como un “proceso educativo e investigativo”, dado que produce nuevos conocimientos mediante la articulación crítica del saber popular con el académico. No obstante, Tomassino y Cano (2016) afirman que resulta de gran importancia la articulación de la tradición de la extensión crítica con otras corrientes que han sostenido la relevancia pedagógica de la extensión en la formación de los estudiantes universitarios, para así intentar superar la subordinación de estas actividades en las agendas universitarias y la falta de articulación entre las funciones de las casas de altos estudios de América Latina.

Finalmente, en la extensión crítica destacan una diversidad de componentes que resultan innovadores dentro de las

18 La educación emerge, así como “campo problemático” en relación, tensión y conflicto con procesos sociales, económicos, culturales y políticos generales, que tienen su correlato dentro de las universidades entre las tradiciones y las nuevas perspectivas e ideas (Puiggrós, 1994).

realidades universitarias de la Región, como: la vocación de transformación social emancipadora; una relación dialógica y democrática entre la universidad y la sociedad; la formación integral, humanista y crítica de los estudiantes; y una concepción interdisciplinaria orientada a las problemáticas relevantes de los territorios.

El diálogo de saberes, la investigación acción y los actores y problemas sociales relevantes.

La importancia de articular los saberes sociales a los universitarios y que los conocimientos se co-construyan se encuentra fundamentada por la idea de que “puertas adentro” de la universidad el conocimiento puede producirse de forma inconexa de las necesidades y demandas sociales que se generan en un territorio.

La extensión pensada y llevada a cabo con matices críticos, permite la incorporación de nuevos saberes y actores sociales (De Sousa Santos, 2007). Además, como ya se mencionó, desde esta lógica los actores sociales pasan de ser objetos de estudios a ser sujetos de conocimiento, aportando a la conformación de las agendas de investigación, incorporando temáticas y objetos de estudios nuevos (Tomassino y Cano, 2016). En este sentido:

Cuando se establecen vínculos dialógicos con los actores sociales presentes en el ‘medio’, estos asumen roles enseñantes, habilitan la circulación de saberes, plantean nuevos problemas reales, conjeturas sobre alternativas, respuestas ensayadas; incorporan una búsqueda más heurística que la que se plantea artificialmente en la sala de aula. (Stevenazzi y Tommasino, 2017: 63)

De esta forma, el diálogo de saberes y la co-construcción de conocimiento es posible gracias a la articulación de los actores universitarios y sociales, los cuales refuerzan sinérgicamen-

te la investigación acción (Romero, 2017). Ahora bien, ¿quién define la importancia o relevancia de los actores sociales o de las problemáticas que deben abordarse desde la universidad? Entendida esta pregunta desde la **no neutralidad del conocimiento** y las actividades humanas⁶, podríamos decir que la definición de actores y problemas sociales se construye y desarrolla a la luz de posicionamientos políticos y éticos. En resumen, como sostiene Tomassino (2017) “No importa sólo ir al territorio, sino cómo vamos a ir y con qué conceptualizaciones teórico metodológicas” (p. 158).

En virtud de estas apreciaciones es que la universidad determinará políticamente cuáles son los actores sociales y problemas considerados pertinentes y relevantes a sus objetivos y a las acciones que desarrollará con los actores del territorio. Rescatando las modelizaciones precedentes, desde la lógica de la extensión crítica los actores sociales con los cuales la universidad se debe articular provienen de los sectores populares subalternos, tales como los constituidos por obreros, cooperativas y los actores sociales postergados históricamente. Esta articulación permitirá que las universidades puedan acompañarlos en sus dinámicas, favoreciendo la autonomía y emancipación de cada uno de ellos, a la vez que las casas de altos estudios se nutren de los saberes populares y de la construcción dialógica de otros nuevos. Desde esta lógica entonces, se entiende a las problemáticas de las clases subalternas como las socialmente relevantes.

Por otro lado, el modelo transferencista-difusionista contempla otro tipo de miradas y objetivos. No define a ningún actor social como relevante, ya que no establece prioridades entre ellos. Según esta mirada, el actor social al cual se debe acudir sería “el cliente” y las problemáticas a resolver estarían vinculadas a las dictadas por la “oferta y la demanda”. Desde esta perspectiva, el rol extensionista se subordina a las necesidades de los “agentes económicamente activos del capital” y

a las demandas provenientes del sistema productivo. El extensionista se constituye así en una especie de “traductor o transmisor” que acerca conocimientos e innovación a sus “clientes” para que estos puedan modernizarse (Tomassino y Cano, 2016).

Llegados a este punto, es relevante mencionar que, desde la visión academicista clásica, existe la idea en parte de la comunidad científica conocida como “Torre de Marfil”, que ha dado lugar a argumentaciones históricas que se encuentran en las antípodas de la integralidad y también de la concepción transferencista-difusionista. En este sentido, para esta perspectiva se afirma que articularse en torno a la resolución de problemáticas sociales implicaría:

(...) el desvío de los planes de investigación originales, la autonomía de la ciencia se vería afectada y perjudicaría la generación de conocimientos futuros (afectando la tarea principal que debería tener la universidad pública).

Aquí nos surgen las preguntas sobre a quién transferir para no privatizar el conocimiento y sobre cómo transferir a fin de que no se vean modificados los planes de investigación originales. (Langer, 2010: pp. 32-33)

Así, para los exponentes de esta visión no son relevantes ningún sector o problemática social, siendo central en su lugar la “libertad de investigación” y la “autonomía de la ciencia”, en vez de la relación universidad-sociedad.

La investigación orientada por el Estado

Otro factor importante que se debe destacar brevemente es la vinculación Estado- Universidad, ya que el primero cuenta con la posibilidad de crear instrumentos para la orientación de políticas y miradas dentro de las casas de altos estudios. Con esto no se pretende desconocer que las universidades nacionales gozan de autonomía, tanto académica como institucional,

para llevar a cabo sus propias políticas y agendas de investigación, garantizada por la Ley de Educación Superior N° 24.241. Sin embargo, muchas veces el desarrollo de ciertas políticas resulta promovido por el Estado, teniendo en cuenta además que la universidad pública forma parte de éste, como componente del complejo científico y tecnológico nacional. En este sentido, los objetivos y las políticas con los que el Estado busca orientar a las universidades dependen fundamentalmente del modelo de desarrollo que se impulse a nivel nacional.

Distintos autores y estudios de instituciones como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), coinciden en que luego de la crisis del modelo neoliberal se produjo en Argentina un cambio de paradigma en lo económico que modificó el rol del Estado y sus políticas públicas. Se instaló un modelo de desarrollo productivo inclusivo basado en la economía real, el empleo y la búsqueda de autonomía en relación al mercado y los organismos internacionales (CEPAL, 2010; García Delgado 2010; García Delgado y Casalis, 2013).

La relevancia que se dio a determinados actores sociales y problemáticas por parte del Estado, tuvo su correlato en los diferentes instrumentos que se pusieron a disposición de las universidades, dado que la “articulación entre la planificación territorializada y las políticas de ciencia, tecnología y extensión universitaria contribuye al desarrollo económico y social a nivel territorial” (García Delgado y Casalis, 2013: 26).

De esta forma, el despliegue de políticas para orientar la investigación, así como también la acción de la extensión universitaria, es una necesidad del Estado posneoliberal para su objetivo de promoción del desarrollo. En este sentido, su rol es mucho más visible y presente mediante diferentes líneas e instrumentos de financiamiento que se dirigen a orientar la investigación y favorecer la acción de las universidades, a diferencia de las etapas neoliberales donde se retrae para dar mayor prioridad al mercado, promoviendo el desfinanciamiento

de las casas de altos estudios en un contexto de desindustrialización (Rovelli, 2016).

Proyección integral de la universidad hacia América Latina

Desde una perspectiva endógena de la internacionalización, se propone a la universidad como uno de los espacios óptimos para orientar este proceso hacia América Latina, desde un enfoque que promueva la integralidad de las funciones de estas instituciones, para hacer frente a las amplias consecuencias negativas de la globalización y resolver problemáticas mediante la creación dialógica de saberes (Oregioni, Taborga y Piñero, 2015). En este sentido, la integralidad destacada debe dar cuenta de iniciativas que posean como finalidad la articulación de las funciones universitarias al proceso educativo (Tomassino, 2009). Habitualmente, este último se impulsa bajo la modalidad de “fábrica de profesionales”, o mediante una “articulación de funciones secuencial no integrada” en donde los estudiantes realizan actividades de investigación y extensión a cambio de la correspondiente acreditación curricular, pero que igualmente continúan estando desconectadas del proceso educativo y de la planificación pedagógica (Tomassino y Cano, 2016).

A esta falta de articulación se contraponen, como ya se ha indicado, la extensión crítica universitaria, puesto que al estar conformada como proceso pedagógico en sí misma, transforma a todas las funciones, modificando la relación del docente y los alumnos, mediante la reconfiguración del proceso educativo en investigativo, participativo y transformador, con la incorporación del actor social -modificando los contenidos curriculares y la relación con el saber-. De esta forma, como indican Tomassino y Cano (2016), cambian los paradigmas tradicionales de la investigación, donde ya los actores sociales no son más

“objetos de estudio”, pasando a ser “sujetos de conocimiento y transformación” de las problemáticas que se plantean.

Por lo tanto, la extensión crítica debe formar parte de la constitución de las agendas de investigación, aportando temáticas, problemáticas y objetos de estudio, que no se manifiestan habitualmente desde los grupos de investigación -docentes e investigadores- (Tomassino, 2017), ni desde los sectores del mercado. En este sentido, los autores proponen pasar desde la “articulación secuencial no integrada” a una “articulación integral”, en donde la extensión y la investigación sean partes constitutivas de la currícula educativa, tanto para estudiantes como para docentes investigadores, y donde además el actor social cuente con la posibilidad de asumir el rol enseñante, dando lugar a la circulación y diálogo de saberes.

Como afirma Tomassino (2017):

Esta concepción de extensión integrada en el acto educativo, modifica además los formatos de producción de conocimientos, porque si hay un diálogo respetuoso y con escucha del otro, probablemente puedan aparecer un montón de problemas sociales, ambientales, ecológicos, económicos y culturales que pueden traducirse en problemas de investigación que no necesariamente están en la agenda de los investigadores o de los docentes de la universidad. (p. 159)

No obstante, cabe destacar que desde esta perspectiva el docente sigue teniendo la responsabilidad de la enseñanza, siendo además el encargado de la planificación de las tareas, pero se permite la “circulación de la posición enseñante”. Mediante esta lógica, se impulsa la democratización del conocimiento, dado que no asume que el mismo esté concentrado en determinados actores, rompiendo con los estereotipos del educador y del educando (Tomassino y Cano, 2016).

Por otro lado, resulta interesante indagar en este apartado sobre la relación de la movilidad física y virtual desde la

perspectiva de la extensión crítica. En este sentido, Cruz (2017) destaca que mientras Brasil inició en el año 2017 un ambicioso programa de movilidad internacional, para becas de estudios en el extranjero orientado casi exclusivamente hacia países desarrollados -de cuatro años de duración, con un presupuesto de 400 millones de dólares anuales y para un total de 130.000 jóvenes-, solamente destinó el 10% de ese monto al programa de extensión impulsado desde el Ministerio de Educación para el mismo período de tiempo. El autor reflexiona al respecto que:

¿Qué me dice esto? Es obvio, que la universidad no es neutral con relación al tipo de ciudadano que se quiere formar en la universidad. Por supuesto que tener más ingenieros con un nivel científico capaz de dar cuenta de los retrasos científicos-productivos que tenemos en nuestros países me parece muy importante, y con esto tengo acuerdo; pero hacer con esta plata sólo esto me parece muy complicado. Y esto qué tiene que ver con el nosotros. ¿Cuál es el aporte? ¿Cuál es el financiamiento? ¿Por dónde pasa la vinculación de la universidad con esta parte de la sociedad que no está en la universidad? ¿Cómo se produce esta comunicación? (Cruz, 2017: 149)

Siguiendo esta línea de razonamiento, Oregioni et. al. (2015) plantean que la internacionalización de las universidades de Argentina debería tener como epicentro a América Latina, en correlación con el fortalecimiento del modelo de universidad que contemple en forma dinámica las particularidades que presenta la producción de conocimiento en la Región. Es decir, contraponer al modelo de internacionalización hegemónico (exógeno), orientado hacia las agendas de los países centrales bajo una lógica academicista y competitiva, un modelo de internacionalización que se centre en la realidad de la Región y retome la tradición de la universidad Latinoamericana, donde la extensión ocupe en lugar central. De esta forma, a partir de la proyección integral de las universidades y mediante redes

de producción y difusión de conocimiento se podría generar un tejido socio-cognitivo regional, complementándose necesariamente con actividades de movilidad física y virtual (Oregioni, Piñero, 2014).

Resulta importante, entonces, que se impulsen programas y actividades que tengan como objetivo la movilidad física y virtual entre universidades de América Latina. Sin embargo, queda claro que una parte de estas actividades deben estar destinadas a los actores que desarrollan tareas bajo enfoques de extensión crítica, promoviendo de esta forma la integralidad de las funciones universitarias y la búsqueda de soluciones a las problemáticas comunes de la Región, favoreciendo paralelamente los aportes destinados a resolver aquellas cuestiones que son particulares a cada país o localidad.

Internacionalización de la extensión y redes de producción de conocimiento.

Mientras que las funciones de docencia y de investigación han sido más frecuentemente asociadas con los procesos de internacionalización universitaria, la función de extensión ha quedado más bien relegada. En dicho contexto:

La internacionalización de la extensión plantea el reto de diseñar estrategias, dispositivos y acciones que permitan integrar a la extensión universitaria como función sustantiva de la universidad dentro de la dimensión internacional de las instituciones de educación superior. (Buscemi, 2017: 232)

En la región, fue en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), del año 2008, que se planteó la importancia que debería tener la extensión en el actual proceso de internacionalización universitaria. En este sentido, se propuso en el documento denominado “Declaración de la Conferencia Regional de Educación

Superior de América Latina y el Caribe” que esta función de la universidad “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” (CRES, 2008: 6) y, además, colabore y priorice en su misión “(...) el diálogo intercultural con pleno respeto a las identidades; la promoción de una cultura de paz, tanto como la unidad latinoamericana y caribeña y la cooperación con los pueblos del Mundo” (CRES, 2008: 6).

En Argentina, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) acordó en el plenario N° 812, del año 2012: “Promover la inclusión de la dimensión Extensión en las políticas de internacionalización de la Educación Superior en las Instituciones Universitarias Públicas” (p. 1). Este objetivo se ha promovido a partir de una fuerte articulación entre la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) y la Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales (RedCIUN). En el mencionado documento se insta a la cooperación en materia de extensión entre las universidades, la formación de redes internacionales que prioricen la Región y el trabajo conjunto con otras redes de extensión de América Latina y el Caribe.

Asimismo, las redes de cooperación constituyen una de las principales estrategias que impulsa la REXUNI como instrumentos para promover la internacionalización de la extensión.

En este sentido, las redes son instrumentos estratégicos para internacionalizar la extensión y orientarla hacia la Región. Sin embargo, es importante destacar que para la universidad resulta central reconocer y relevar todas las actividades que se generan y ejecutan en extensión, no sólo para fortalecer la gestión y la política institucional en el ámbito -teniendo entre sus objetivos la integralidad propuesta-, sino también porque de esta manera se puede diagnosticar hacia a dónde se está promoviendo la internacionalización -junto a relevamientos similares de las demás funciones universitarias-. A partir de

allí, se podrán crear y promover con mayor certeza instrumentos que puedan orientar la internacionalización hacia perspectivas latinoamericanas.

Reflexiones finales

La internacionalización de las universidades es un fenómeno que ha tomado gran importancia desde las últimas décadas del siglo pasado, siendo un proceso multidimensional, complejo y transversal a las diversas funciones de estas instituciones de educación superior. Por lo tanto, queda claro que existe una interacción entre la internacionalización y la extensión, que es necesario analizar y dimensionar para construir lógicas de producción de conocimiento que sean alternativas a los modelos hegemónicos vigentes, que se encuentran orientados desde los países desarrollados.

A modo de cierre, podríamos decir entonces que si bien la extensión es la función que más se ha relegado en el proceso de internacionalización universitaria, en los últimos años ha tomado cada vez mayor relevancia desde lo académico, lo que ha promovido que diversas instituciones, de distintos niveles, insistan con su incorporación en la agenda de internacionalización de las universidades, dado que constituyen actividades claves para poder impulsar modelos de internacionalización no-hegemónicos y contrahegemónicos en América Latina.

En este sentido, fue tanto en la CRES del año 2008 a nivel regional, como así también en el CIN a nivel nacional que se ha comenzado a dar cuenta de la importancia de profundizar la articulación del proceso de internacionalización con la función universitaria de la extensión. Se puede afirmar que existe un contexto que, por un lado, reposiciona a la extensión en relación a las demás funciones de la universidad, adquiriendo cada vez más importancia en su abordaje académico y teórico,

mientras que, por el otro, la internacionalización avanza como proceso ineludible al interior de las universidades.

Es por todo esto, que se considera vital la realización de este tipo de esfuerzos intelectuales que permitan reflexionar en relación a la vinculación de ambos conceptos, en virtud de que resultan elementos que permitirán afianzar el desarrollo de la región latinoamericana y, de esta forma, superar los problemas estructurales de sociedades que por años han convivido con importantes sectores que padecen la pobreza, el hambre y la exclusión de modelos económicos excluyentes. Para ello, es importante rescatar las ideas de integralidad, investigación acción, co-creación de conocimiento y revalorización de los saberes sociales.

Es fundamental impulsar modelos universitarios donde el extensionismo crítico realice aportes nodales para lograr vincular activamente a estas instituciones con los movimientos sociales y populares, amalgamando en el proceso a las tres funciones, acercando los saberes populares hacia la universidad, construyendo dialógicamente nuevos conocimientos y conformando profesionales comprometidos socialmente en dar respuesta a las necesidades de los sectores sociales más vulnerables.

Esta situación supone una oportunidad única, dado que se asiste a un contexto donde hay “mucho terreno por explorar”, pero también tal situación interpela activamente ante tamaño desafío, teniendo en cuenta que las realidades existentes en la Región ponen en evidencia cada vez más la necesidad de “universidades críticas”, que se vinculen de manera cooperativa y solidaria entre sí y con las sociedades que las rodean, mediante procesos de internacionalización que se centren en agendas regionales, procurando que los Estados de la región los promuevan activamente.

Por todo lo precedente, queda expuesta la imperiosa necesidad de seguir profundizando en miradas que logren articular

la internacionalización con la extensión, pero teniendo en cuenta que ambas son fundamentalmente parte de proyectos políticos, que no son neutrales -al igual que la ciencia y el conocimiento-. Por lo tanto, si se quiere aportar procurando transformar positivamente la realidad de los pueblos de América Latina, resulta esencial gestionar modelos institucionales universitarios sumamente comprometidos con las necesidades sociales locales y regionales, con principios y valores solidarios que primen sobre las lógicas de lucro económico para construir sociedades más justas, en la zona donde existe la mayor desigualdad en la distribución de la tierra y la riqueza del mundo.

Referencias bibliográficas

- Buscemi, A. (2017). La internacionalización de la extensión universitaria en clave de integración regional. La experiencia de la Universidad Nacional del Litoral. *Revista +E versión en línea*, 7 (7), 226-233. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- CEPAL (2010). *La hora de la igualdad. Brechas por cerrar, caminos por abrir. Trigésimo Tercer período de sesiones*. Santiago, CEPAL.
- CIN (2012). Internacionalización de la extensión universitaria en las universidades públicas argentinas. Declaración en el Acuerdo Plenario, N° 812/12 de REXUNI. Recuperado de: <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/8.pdf>
- CRES (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe.
- Criado, C. (2004); “Conceptos sobre extensión en la universidad” en Pugliese, Juan Carlos (editor); *Universidad, sociedad y producción*”, Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.
- Cruz, A. (2017). Reflexiones sobre la vinculación nos-otros. En Carlos A. de Santos et al. *Fronteras Universitarias en el MERCOSUR. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 147- 154. ISBN 978-950-33-1327-5.
- García Delgado, D. (comp.) (2010). *Rol del Estado y Desarrollo productivo e inclusivo. Ideas para el Bicentenario*, Buenos Aires, CICUUS.
- García Delgado, D. & Casalis, A. (2013). Modelo de desarrollo y universidad en Argentina. Análisis crítico y contribución de la extensión universitaria al desarrollo local y regional. *Revista de Extensión Universitaria de la UNL*, 3, pp.24-31.

- Langer, A. (2010). Investigación, Transferencia, Extensión y Docencia: Análisis de las Concepciones en la Política Científica y Universitaria de la Argentina. Disponible en: <http://www.anped11.uerj.br/28/Langer%20Ariel.doc>
- Oregoni M. (2017) “La Internacionalización Universitaria desde una perspectiva situada. Tensiones y desafíos para la Región Latinoamericana”. *Revista Internacional de Educación Superior [RIESup]* - Campinas (SP) recuperado de <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/RIESup/article/view/7667>>
- Oregoni, S.; Taborga A. & Piñero, F. (2015). Proyección Integral de la Universidad Argentina hacia la Región Latinoamericana. Agenda, actores e instrumentos. III Jornadas de Extensión de MERCOSUR. UNCPBA.
- Oregoni, S & Piñero, F (2017). Las redes como estrategia de internacionalización universitaria en el Mercosur. El caso de la RIESAL (2013-2017). *Integración Y Conocimiento*, 6 (1). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/17121>
- Puiggrós, A. (1994). Sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires, Galerna.
- Romero, F. (2017). Razones, emociones y algunas preguntas para evaluar (y evaluarse en) las prácticas de extensión. En Carlos A. de Santos et al. *Fronteras Universitarias en el MERCOSUR. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 101-111. ISBN 978-950-33-1327-5.
- Rovelli, L. (2016). Trayectoria de una política científico-universitaria orientada a la producción de conocimiento local: configuraciones institucionales, grupos académicos y saberes implicados. IX Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2016.
- Sebastián, J. (2007). Conocimiento, cooperación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 3 (8), pp. 195-208.

- Stevenazzi, F. & Tommasino, H. (2017). Universidad e integralidad, algunas reflexiones sobre procesos de búsqueda y transformación En Carlos A. de Santos et al. *Fronteras Universitarias en el MERCOSUR. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 55-74. ISBN 978-950-33-1327-5.
- Tejada Guerrero, G. (2012). Movilidad, Conocimiento, y cooperación. Las diásporas científicas como agentes de desarrollo. *Revista Migración y Desarrollo*, 10 (18), pp. 67-100.
- Tommasino, H. (2009). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la extensión para su Implementación. *Anales del III Congreso Nacional de Extensión Universitaria*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Tommasino, H. & Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 67, pp. 7-24.
- Tomassino, H. (2017). Políticas de extensión para la transformación. En Carlos A. de Santos et al. *Fronteras Universitarias en el MERCOSUR. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 155-163. ISBN 978-950-33-1327-5.
- Tünnermann, B. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918- 2008*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforTun/reforTunn.pdf>
- Versino, M. (2007). La evaluación de la función de “Vinculación tecnológica” en Universidades nacionales argentinas: estudio de casos. Presentación V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación”. Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN.

Capítulo 4

Internacionalização e Extensão Universitárias em Diálogo

Estado do Conhecimento e Perspectivas Futuras

Fernanda Leal (UFSC)

Stefani de Souza (UFSC, UDESC)

Mário César Barreto Moraes (UDESC)

Introdução

Em “A Universidade Necessária”, Darcy Ribeiro (1975) manifesta descontentamento com o caráter que a universidade latino-americana e, particularmente, a universidade pública brasileira, havia assumido. Ao categorizá-la como uma instituição favorável à manutenção do *status quo*, em grande medida distanciada dos conflitos presentes na sociedade, propôs ‘transfigurar’ seu caráter de “guardião do saber organizado a ser transmitido como informação, adestramento e disciplina, mas incapaz de empregar seus próprios recursos intelectuais para debater a responsabilidade ética da ciência e da técnica por ela mesma cultivada e de reformular a ordem social” (Ribeiro, 1975, p. 7). Na busca por uma instituição universitária autêntica, não subordinada, que valorizasse o saber local, promovesse a atitude solidária e uma concepção crítica do mundo, concebeu a ideia de “universidade necessária”, que enfatiza a

autonomia e o diálogo intercultural crítico e transversal, bem como a relação orgânica com a sociedade (Ribeiro, 1975; Leher, 2017; Abba, 2018).

A relação entre a universidade e a sociedade que a permeia integra o debate sobre essa instituição desde sua gênese. Uma das (re)configurações contemporâneas que ressaltam tal relação é a chamada ‘internacionalização da educação superior’, genericamente definida como “o processo de integração das dimensões internacional, intercultural e global aos propósitos, às funções primárias e à entrega da educação pós-secundária” (Knight, 2004, p. 11)” e considerada um dos fatores que mais criticamente têm afetado a educação superior no mundo (Knight & de Wit, 2018). Apesar dos benefícios e das oportunidades atribuídos pelos discursos dominantes à internacionalização, uma série de dilemas possibilita associá-la a questões éticas e políticas que são contraditórias e contestáveis (Stein, 2017; George Mwangi *et al.*, 2018; De Wit *et al.*, 2020; Abba & Streck, 2021). Problematizações a seu respeito envolvem desde a percepção de que a internacionalização deveria ser mais inclusiva e menos elitista (de Wit, 2019), até o entendimento de que ela se integra à estrutura do capitalismo como sistema mundial histórico e, como tal, reflete interesses essencialmente coloniais (Leal, 2020).

O entendimento de que a concepção dominante de internacionalização da educação superior encontra-se imersa em uma matriz cultural moldada por desigualdade e hierarquia (Leal, 2020) justifica a busca por pistas sobre como desenvolver relações internacionais nesse setor que estejam alinhadas a esforços mais amplos de justiça social (De Wit *et al.*, 2020), ou que sejam ‘epistemologicamente desobedientes’ por confrontarem projetos globais com histórias locais (Leal, 2020). Dado o potencial da extensão universitária no que diz respeito ao estabelecimento de uma relação orgânica entre a universidade e a sociedade, os seguintes questionamentos serviram como

fio condutor para o desenvolvimento deste capítulo: 1. Como a internacionalização e a extensão universitárias dialogam?; 2. Quais sentidos a internacionalização tem dado à extensão universitária e à relação entre a universidade e a sociedade?; 3. No contexto da universidade pública latino-americana, pode a extensão universitária servir como um contraponto às contradições evidenciadas no campo da internacionalização?.

A partir desses questionamentos, estabelecemos como objetivo do capítulo **conhecer, de uma perspectiva panorâmica, a produção científica brasileira e internacional sobre o diálogo entre internacionalização e extensão universitárias**. Quanto tratamos de universidade, nos referimos especificamente à pública latino-americana, aqui compreendida como bem público e social e direito do povo (Dias, 2017) e que tem o ensino, a pesquisa e a extensão como suas missões institucionais. Para alcançarmos o objetivo proposto, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o tema nas bases de dados ScieLO, Scopus, *Web of Science*, bem como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, além da rede *ResearchGate*. Dada a incipiência de publicações sobre o tema, do *cópus* de análise, constituído na totalidade de 86 trabalhos que, ao menos mencionavam internacionalização e extensão, realizamos um balanço da literatura a partir dos dez que mais diretamente colocavam essas dimensões em diálogo.

Organizamos o capítulo na seguinte estrutura: Após esta introdução, expusemos os procedimentos adotados para o levantamento da bibliografia. Na sequência, buscamos desconstruir a ideia de internacionalização da educação superior como imperativo e bem incondicional, para então tratarmos da extensão como importante missão universitária da universidade pública latino-americana. Por fim, apresentamos uma análise panorâmica do estado do conhecimento sobre o tema, a partir dos trabalhos estudados.

Procedimentos de levantamento bibliográfico

Bases de dados utilizadas

Com vistas a conhecer a produção científica brasileira e internacional sobre o diálogo entre internacionalização e extensão universitárias, realizamos uma revisão bibliográfica a partir de buscas sistemáticas nas bases de dados ScieLO, Scopus e *Web of Science*, bem como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, além da rede *ResearchGate*. ScieLO, Scopus e *Web of Science* são bases de dados internacionais abrangentes, que contemplam estudos de diferentes naturezas (artigos publicados em *journals*, artigos de conferências, livros, capítulos de livros, entre outros). BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes são bases nacionais que armazenam dissertações de mestrado e teses de doutorado oriundas de programas de pós-graduação brasileiros. *ResearchGate*, por sua vez, é uma rede social profissional na qual pesquisadores de todo o mundo interagem e compartilham sua produção acadêmica. A diferença dessa rede em relação às demais bases é a não sistematização, uma vez que o conteúdo lá disposto é alimentado pelos próprios usuários. Todavia, dado o potencial de abranger pesquisas sintetizadas em diferentes formatos e muito recentes, por vezes ainda em vias de publicação, usamos o *ResearchGate* de forma complementar às demais bases.

Critérios de busca e definição do córpus de análise

Tendo em vista a atualidade do tema, optamos por adotar uma postura menos restritiva nas buscas sistemáticas, que possibilitasse ter acesso a uma quantidade significativa de estudos. Assim, inicialmente não estabelecemos restrições referentes a tempo, idioma, tipo de documento ou área de conhecimento. Fizemos uso de termos de busca em espanhol, inglês e português, entre janeiro e fevereiro de 2021, conforme descrevemos no Quadro 1:

Quadro 1 – Critérios de busca e resultados

Idioma	Bases	Termos de busca
Espanhol	<ul style="list-style-type: none"> • ScieLO • ResearchGate 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Extensión AND Internacionalización AND Universidad OR “Educación Superior” OR “Enseñanza Superior”</i>
Inglês	<ul style="list-style-type: none"> • ScieLO • Scopus • <i>Web of Science</i> • ResearchGate 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Extension AND Internationalization AND Universit* OR Higher Education;</i> • <i>Outreach AND Internationalization AND Universit* OR “Higher Education”;</i> • <i>“Community Service” AND Internationalization AND Universit* OR “Higher Education”;</i> • <i>“Social Engagement” AND Internationalization AND Universit* OR “Higher Education”;</i> • <i>“Third Mission” AND Internationalization AND Universit* OR “Higher Education”</i>
Português	<ul style="list-style-type: none"> • ScieLO • BDTD • Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES • ResearchGate 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Extensão AND Internacionaliza* AND Universidade OR “Ensino Superior” OR “Educação Superior”;</i> • <i>“Compromisso Social” AND Internacionaliza* AND Universidade OR “Ensino Superior” OR “Educação Superior”;</i> • <i>“Terceira Missão” AND Internacionaliza* AND Universidade OR “Ensino Superior” OR “Educação Superior”.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Como observamos no Quadro 1, em Português e em Inglês, além do termo ‘extensão’ ou ‘*extension*’ propriamente ditos, incluímos outros termos comumente usados para fazer referência à relação Universidade-Sociedade em diferentes contextos nacionais: *outreach*; *community service*; *social engagement*/compromisso social; *third mission*/terceira missão. A soma dos resultados das buscas realizadas totalizou 816 trabalhos, que inserimos em pastas no gerenciador de referências *Mendeley*, para fins de organização/sistematização. Fizemos a leitura dos resumos e das palavras-chaves de todos os trabalhos, com vistas a identificar se, de fato, tratavam ou, ao menos, mencionavam a relação entre internacionalização e extensão universitárias.

Em diversos casos, também foi necessário lermos a introdução e as considerações finais para definirmos se o estudo abordava tal relação e integraria o escopo da análise. Desse primeiro filtro, restaram 131 trabalhos, dos quais 36 eram repetidos. Chegamos, assim, a 95 trabalhos, dos quais excluímos outros 9, por terem sido publicados em idiomas desconhecidos pelos autores (grego e alemão), por estarem inacessíveis ou por se referirem a textos não acadêmicos, mas de opinião. Com tais refinamentos, o cópulus de análise constituiu-se de 86 trabalhos.

Desconstruindo os relatos parciais da internacionalização da educação superior

Seja em nível global, regional, nacional, institucional ou individual, a internacionalização da educação superior é um dos fatores que mais criticamente tem afetado a educação superior no mundo (Knight & de Wit, 2018; de Wit, 2019). A constituição desse fenômeno como um objeto de estudo contemplou, de início, a saga por uma definição ‘genérica’ para o termo, que fosse aplicável a diferentes países, culturas e sistemas educacionais: uma ‘*working definition*’ que, em teoria, facilitaria seu estudo e compreensão. Sem dúvidas, o conceito mais amplamente adotado pela literatura é o fornecido por Knight (2004, p. 11, tradução nossa), que define internacionalização como “o processo de integração das dimensões internacional, intercultural e global aos propósitos, às funções primárias e à entrega da educação pós-secundária”, com vistas ao alcance ou ao aprimoramento de objetivos de diferentes naturezas. Trata-se, nessa ótica, de um meio para a consolidação de um fim; de um processo com valor instrumental (de Wit, 1998; Knight, 2004, 2015; Hunter, de Wit & Howard, 2016).

Um balanço da literatura sobre internacionalização da educação superior, com ênfase nas tendências e nos discursos mais contemporâneos, possibilita apontar para pelo menos

dois grandes desenvolvimentos da área (Leal, 2020; de Wit et al., 2020). O primeiro deles diz respeito à evolução do conceito e das práticas. Em termos conceituais, o fenômeno tem sido cada vez mais definido como ‘abrangente’ (*‘comprehensive internationalization’*), ideia inicialmente apresentada pelo *American Council on Education (ACE)* e adotada por Hudzik (2011) em publicação da *Association of International Educators (NAFSA)*, para expressar a ‘necessidade’ de que o processo alcance a instituição universitária em sua totalidade, de modo a delinear sua razão de ser e seus valores, com vistas a alcançar objetivos como a ‘excelência acadêmica’ e a formação de ‘cidadãos globais’ dotados de ‘competências multiculturais’.

Em vez de indiscriminadamente associada a uma de suas ‘dimensões’ – a exemplo da mobilidade acadêmica internacional, sua manifestação mais recorrente (Kehm & Teichler, 2007) e visível (Lima & Contel 2011) – a internacionalização, nessa configuração particular, adquire contornos mais estruturais; representa mudanças que buscam permear toda a estrutura universitária. Expressões desse desenvolvimento são a sua bifurcação em dois pilares distintos: ‘*abroad*’ e ‘*at home*’ (Knight & de Wit, 2018); bem como a transição de um foco direto nos indivíduos, a exemplo dos programas governamentais de mobilidade acadêmica internacional historicamente promovidos em diversos sistemas de educação superior do mundo, para um foco direto nas universidades e institutos de pesquisa (Prolo et al., 2019). A filosofia associada a tal prescrição é a crença generalizada sobre a inevitabilidade do processo (Lima & Contel, 2011), tendo em vista o contexto de globalização e competitividade (Oregioni, 2015), que induz a maior parte das pesquisas sobre internacionalização a orientar-se para o alcance de uma ‘internacionalização bem-sucedida’ ou ‘inteligente’ (Godwin & de Wit, 2019) e a lamentar o vácuo entre retórica e realidade (Hunter & Sparnon, 2018).

O segundo desenvolvimento observado no campo se refere a um maior reconhecimento, por parte dos pesquisadores sobre o tema, de que ao lado das oportunidades que a ‘internacionalização da educação superior’ oferece, há questões políticas e éticas que são contraditórias e contestáveis; de que inexistente um modelo de ‘internacionalização’ que sirva a todos os contextos (De Wit, 2019) e de que a despeito do discurso político dominante, a ‘internacionalização’ não é um bem incondicional (Morley *et al.*, 2018). Todavia, muito frequentemente tais dilemas são tratados de forma factual ou naturalizada, sem o aprofundamento da sua relação com o contexto mais amplo em que a educação superior se insere, sobretudo historicamente. Como Bedenlier, Kondakci e Zawacki-Richter (2018, p. 128, tradução nossa) argumentam em sua revisão de literatura sobre os principais temas abordados pelo *Journal of Studies in International Education* no período de 1997 a 2016, “a pesquisa e a prática precisam questionar de forma autocrítica os entendimentos e as abordagens da internacionalização no que diz respeito à sua contribuição para a desigualdade e dependência entre os sistemas de ensino superior e a consolidação da dominância ocidental”.

Quando tal contextualização ocorre, a tendência é que se faça referência ao vínculo entre internacionalização e globalização, com ênfase em uma tensa relação entre os dois fenômenos, com conotação positiva para o primeiro e negativa para o segundo. Por exemplo, argumenta-se que enquanto a internacionalização busca incorporar à educação superior diferentes perspectivas e modelos por meio do intercâmbio entre nações e culturas, com vistas a descobrir maneiras de explorar as diferenças para o ‘bem maior’; a globalização promove um modelo de homogeneização cultural, social, política e tecnológica para viabilizar maior integração e interdependência (Maringe, Foskett & Woodfield, 2013). No contexto dessa ‘tensa relação’, a internacionalização é também situada como meio para subverter as consequências negativas da globalização, conforme

observam Bamberger *et al.* (2019, p. 4, tradução nossa): “A internacionalização é amplamente descrita como uma resposta positiva às formas destrutivas do neoliberalismo globalizado”.

Constam nas principais críticas à internacionalização que as *rationales* econômicas/mercadológicas têm se sobressaído às demais (acadêmicas, socioculturais etc.) (Yemini & Sagie, 2015; de Wit, Gacel-Ávila & Jones, 2017; Hunter & Sparnon, 2018); que a internacionalização está “perdendo o seu rumo” (Knight, 2014, p. 76, tradução nossa); que nesse campo a competição avança em detrimento da cooperação (Kehm & Teichler, 2007; Knight, 2014; Hunter, de Wit & Howard, 2016; de Wit, 2019); que a internacionalização deveria ser ‘mais inclusiva’ e ‘menos elitista’ (de Wit, 2019); que o vínculo entre internacionalização e neoliberalismo tem se estreitado (Bamberger, Morris & Yemini, 2019); que a colaboração internacional tem se tornado ‘complexa’ (Reisberg, 2019): “Em outras palavras: uma evidente mudança de (somente) cooperação para (mais) competição” (de Wit, 2019, p. 12, tradução nossa).

É nesse contexto que mesmo pesquisadores com produção teórico-empírica predominantemente funcionalista, de origem europeia e norte-americana, começam a advogar pela necessidade de que a internacionalização se guie (também) por valores distanciados da lógica econômica/mercadológica e ofereçam contribuições mais diretas à sociedade. Todavia, o reconhecimento das contradições e dos dilemas associados ao fenômeno não parece desafiar a crença generalizada de que a sua intensificação é inevitável ou questionar pressupostos relacionados a questões estruturais de poder, de desigualdade ou de colonialidade. Igualmente, não associa suficientemente a ênfase depositada na internacionalização ao surgimento de um projeto que contempla um mercado transnacional para a educação superior como um de seus pilares estruturais.

Como Sousa Santos (2011), observa, o desinvestimento estatal e a globalização mercantil da universidade constituem-se

como as bases da reconfiguração do papel exercido pela educação superior no mundo. O primeiro pilar, decorrente da perda de prioridade da universidade pública nas políticas públicas de Estado, se expande e se consolida entre o início da década de 1980 e meados da década de 1990. Para Sousa Santos (2011, p. 18), a perda de prioridade da universidade pública

foi, antes de mais nada, o resultado da perda geral de prioridade das políticas públicas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas –, em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial.

O segundo pilar se intensifica a partir do final da década de 1990 e, a despeito dos diversos antecedentes históricos de trocas universitárias a que possamos fazer referência, se difere das fases anteriores de transnacionalização pela sua vastidão e pelo seu caráter mercantil. Sousa Santos (2011) também distingue dois níveis nos quais esse projeto global se exterioriza: o primeiro voltado a induzir a universidade a gerar sua própria receita, especificamente por meio de parcerias com o capital (sobretudo o industrial); e o segundo orientado a transformar a instituição universitária em organização/empresa, entidade de produção e de controle que, ao mesmo tempo em que produz para o mercado, projeta a si mesma como tal. Trata-se de uma perspectiva de universidade que privilegia a formação técnica, sem compromisso social; uma “fábrica de profissionais” (Tommasino & Stevenazzi, 2016, p. 125, tradução nossa),

incomensurável com o paradigma institucional e político-pedagógico da universidade pública.

Essa lógica, consolidada em diferentes formas de ‘capitalismo universitário’ (Schultze-Cleven & Olson, 2017; Jessop, 2017), se pauta na transformação do *status* do conhecimento e da universidade, que passam a estar mais fortemente inseridos em um contexto de múltiplas formas de competição. Submetidos a um ‘regime de ranqueamentos’ – que determina, por exemplo, o que é ‘excelência’, ‘conhecimento válido’ ou ‘universidade de classe mundial’ (Gonzales & Núñez, 2014) – pesquisadores competem por reputação, enquanto que universidades competem por acumulação de capital. Trata-se de um mecanismo articulado à ‘economia global do conhecimento’: um imaginário social que normaliza a competição nas infraestruturas regionais, nacionais e institucionais, moldando as expectativas dos atores sobre seus futuros e os futuros dos outros (Robertson & Komljenovic, 2016).

Considerando-se que imaginários sociais são cruciais à simplificação de mundos complexos para transformar e estabilizar relações sociais, ao mesmo tempo em que a ‘economia global do conhecimento’ situa o conhecimento como pilar do desenvolvimento da humanidade e exalta o papel da educação superior, faz com que o domínio da produção desse conhecimento seja pensado segundo uma perspectiva econômica, controlado por um mundo de mercados, com vistas à produção de avanço econômico (Kim, 2017; Jessop, 2017). Assim, a valorização da educação superior em escala mundial não emerge na atual conjuntura como bem público, mas como mercado atrativo, passível de ser negociado e intensivamente explorado (Lima & Contel, 2011). Com base no pressuposto de que as universidades funcionam melhor quando operam como empreendimentos econômicos, o setor é forçado, por meios objetivos e subjetivos, a acomodar-se e a responder proativamente aos novos imperativos.

Extensão universitária: Caminho para ‘transgredir’ a concepção hegemônica de internacionalização da educação superior?

A extensão universitária se revela na perspectiva de um conceito polissêmico. Em termos de antecedentes históricos na América Latina, pode ser referenciada como um dos princípios essenciais que orientaram o Movimento de Córdoba, de 1918 (Rubião, 2013), no qual levantaram-se “bandeiras em defesa da autonomia universitária, da mudança no processo de ensino e de docência, da democratização da universidade, tanto em sua gestão quanto na garantia da permanência e participação de estudantes de todos os grupos sociais” (Alexandre, 2015, p. 29), marcando o surgimento de uma corrente universitária tipicamente latino-americana.

No sentido atribuído por esse movimento estudantil, extensão associa-se diretamente ao fortalecimento da função social da universidade: “Nas palavras dos estudantes a reforma buscava [...] a extensão com dignidade e como objetivo social [...]” (Leite, 2018, p. 47). Relaciona-se, portanto, à ideia de que a universidade latino-americana tem o dever de cumprir um papel fundamental na transformação da sociedade em que se integra (Dalmasso, 2018). O principal legado de Córdoba consiste no engajamento da Universidade com a justiça social, na busca de uma sociedade mais igualitária e democrática (Prolo, 2019): “Acreditamos não nos equivocar, as ressonâncias do coração nos alertam: estamos pisando em uma revolução, estamos vivendo uma hora americana” (Manifesto Limiar, 21 de junho de 1918, tradução nossa).

Considerada como a universidade mais colonial, elitista e dogmática da Argentina, a *Universidad de Córdoba* (UNC) sofreu transformações com a chegada dos radicais ao poder, em 1916. Após diversas greves estudantis, na ânsia de uma reforma universitária, os estudantes conseguiram organizar-se, formar alianças para além da instituição e refletir sobre suas reivindicações (Rubião, 2013). Em 21 de junho de 1918, foi editado

o *Manifiesto Liminar*, de autoria de Deodoro Roca e assinado por um grupo de estudantes que foi publicado em *La Gaceta Universitaria*, periódico da *Federación Universitaria de Córdoba*, entidade representativa estudantil que protagonizou organicamente a revolta conhecida como Reforma de 1918. Oriundo “*de la juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América*”. Com a publicação do *Manifiesto*, surgiu um movimento que marcou época, visto que repercutiu em reformas universitárias de diversos países da América Latina.

Leite (2018) com apoio em Ribeiro (1982) e Tünnermann (2008), apresenta as “Pautas estudantis e a pedagogia da reforma”. Relacionadas com a organização e governo da universidade, têm-se: pela autonomia universitária; pela eleição com participação estudantil – co-governo estudantil; pela assistência estudantil; pela gratuidade da universidade; pelo ingresso e acesso universal; e pela reorganização acadêmica. Já as vinculadas com reforma do ensino e metodologias de ensino são: Pelo concurso para seleção dos melhores docentes; pelo ensino dos mais capazes com renovação docente a cada cinco anos; pela docência livre, isto é, currículos com disciplinas eletivas e optativas, além da docência obrigatória; pela modernização do ensino e metodologias ativas; e pela melhoria cultural dos docentes. Por fim, referentes à projeção política e social da universidade na sociedade, a luta foi: Pela inserção social e política do estudante; pela extensão e fortalecimento da função social da universidade; pela projeção ao povo da cultura universitária; pela preocupação com os problemas nacionais; pela unidade latino-americana; e pela luta contra as ditaduras e o imperialismo.

Sousa Santos (2018) sustenta que o Movimento teve grande força no continente, conseguiu manter uma série de *slogans* que perduram até hoje em nossas pautas, e que, ao longo de décadas, sempre teve leituras muito positivas. Embora o chamado “sonho” ou “reforma romântica” do Movimento de Córdoba não tenha se concretizado em sua totalidade, em parte devido às

contrarreformas ocasionadas pelas ditaduras militares, deixou legados importantes, presentes em maior ou menor grau nas universidades públicas da região nos dias de hoje (Rubião, 2013).

O Movimento de Córdoba é raiz da vinculação entre reforma universitária e reforma social, que sustenta o conceito de extensão universitária em sentido amplo. Dele surgiram, dentre outras, a ideia das universidades populares e de extensão, de responsabilidade social (Sousa Santos, 2018). A extensão, entendida com a vinculação entre reforma universitária e reforma social, na perspectiva de Córdoba, se apresenta antes como metodologia do que como função universitária isolada, referindo-se à relevância social do ensino e da pesquisa (Rubião, 2013). Como tal, pode ser associada às ideias de autonomia condicionada à sociedade e de contextualização das atividades universitárias (Leal, 2020), “no sentido de que elas dialoguem com a sociedade, definindo em conjunto o que é melhor para ambas as partes” (Rubião, 2013, p. 235). A extensão, no entendimento de Córdoba, se apresenta antes como metodologia do que como função universitária isolada; refere-se à relevância social do ensino e da pesquisa; atua como motor da geração de práticas universitárias integrais; na busca por um diálogo de saberes científicos e populares (Arocena & Tommasino, 2011; Tommasino & Cani, 2016; Tommasino & Stevenazzi, 2016):

A extensão entendida como um processo dialógico e bidirecional redimensiona o ensino, a aprendizagem e a pesquisa. Se os processos de ensino e aprendizagem se estenderem para fora da sala de aula, mantendo o melhor nível acadêmico nas atividades realizadas, seu enriquecimento pode ser significativo. Quando tarefas são geradas e operadas em campo, partindo dos problemas que a sociedade tem, tentando junto a ela encontrar alternativas, o ato educacional é reconfigurado e ampliado (Tommasino & Stevenazzi, 2016, p. 122, tradução nossa).

No Brasil, um conceito que se aproxima da ideia de extensão imaginada por Córdoba é o de “universidade necessária”, cunhado por Ribeiro (1975), decorrente principalmente de sua experiência nos contextos da Universidade do Brasil e na liderança do projeto de construção da Universidade de Brasília (UnB) (Ribeiro, 1975; Leher, 2017; Abba, 2018), que enfatiza as características de autonomia, diálogo intercultural crítico e transversal e relação orgânica entre universidade-sociedade” (Abba, 2018, p. 40, tradução nossa). Um exemplo de desenvolvimento de vínculo orgânico entre a universidade e a sociedade, que vai ao encontro do modelo de ‘Universidade Necessária’ de Ribeiro (1975) é apresentado por Souza e Barbosa (2020), quando descrevem o processo de construção da extensão da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Os autores reafirmam a necessidade de se “considerar os processos históricos de desigualdade socioeconômica e de naturalização da pobreza e as forças hegemônicas, de toda ordem, que insistem na marcação da dependência do continente, enfraquecendo, dessa maneira, uma identidade latino-americana (Souza & Barbosa, p. 46)”. Assim, a política de extensão da UNILA, por meio da interação dialógica, visa ao enfrentamento de “questões e problemas caros à dignidade humana” (Souza & Barbosa, 2020, p. 54), na busca pela diminuição das desigualdades e “pelo reconhecimento das diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual como valores a serem protegidos e promovidos” (Souza & Barbosa, 2020, p. 55).

No Brasil, extensão é uma das dimensões que compõem o “tripé” da universidade pública. Tal dimensão ganhou notoriedade com a Constituição Cidadã de 1988, que, em seu Art. 207, estabelece que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988). Esse princípio da

indissociabilidade equipara a extensão às demais dimensões que dão sentido às universidades brasileiras. Atualmente, trata-se de uma estratégia prevista pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2020-2024), regulamentada pela Resolução n.º 7/MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018 (CES/CNE/MEC, 2018) que “Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira [...] e dá outras providências”. Como uma das estratégias para elevar as taxas de matrícula na educação superior, especialmente no segmento público, foi delineado que deve ser assegurado, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (Brasil, 2014). Em certa medida, a estratégia de ‘curricularização da extensão’ ou ‘creditação curricular da extensão’ busca atender aos preceitos da extensão a partir do conceito imaginado por Córdoba, ou seja, dar contextualização social às funções de ensino e pesquisa: visto que entende a ‘Extensão na Educação Superior Brasileira’ como

a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (CES/CNE/MEC, 2018).

Todavia, os desafios relacionados à implementação da extensão na universidade pública brasileira, no sentido idealizado por Córdoba, são inúmeros. Leher (2010), tratando da influência desse movimento no Brasil, observa que, aqui, a ofensiva contra reformista impediu que o processo ocorresse de forma semelhante à Argentina. Além disso, pode-se dizer que um dos preceitos necessários à materialização

de tal perspectiva de extensão, a autonomia universitária, não ocorre na forma esperada, sendo fortemente regulada por fatores exógenos a essa instituição. Como exemplificação, e, no que diz respeito ao tema deste capítulo, temos os programas de internacionalização do governo brasileiro Ciência sem Fronteiras (CsF), Idiomas sem Fronteiras (IsF) e o Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt) (Knobel et al., 2020), bem como a estratégia de Curricularização da Extensão, presente no Plano Nacional de Educação (PNE 2020-2024), regulamentada pela Resolução n.º 7/MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018 (CES/CNE/MEC, 2018). Tratam-se, em última instância, de regramentos elaborados fora do âmbito da universidade, mas que afetam o seu funcionamento e condicionam a sua autonomia.

Contemporaneamente, pressupõe-se que um dos aspectos que dificultam a vinculação entre universidade e sociedade, por vias da extensão universitária, é a ênfase depositada pelo governo federal e pelas instituições universitárias na internacionalização da educação superior de uma perspectiva hegemônica. De Wit *et al.* (2020, p. 568, tradução nossa) argumentam que “apesar dos benefícios e das oportunidades [...], esse processo encontra-se imerso em um paradigma competitivo, econômico, que potencialmente reforça desigualdades geográficas de saber, poder e ser”. Knobel et al. (2020, p. 672) ressaltam que, no Brasil, “esse processo se consolida no país de forma hegemônica, em consonância com a perspectiva mundialmente dominante”. Leal e Moraes e Leal (2020) argumentam que a extensão, possivelmente, refere-se ao aspecto mais negligenciado pela perspectiva hegemônica de internacionalização da educação superior, uma vez que suas definições e indicadores não fazem menção à função social da universidade. A autora complementa que “a ideia dominante de internacionalização e seu estreito vínculo ao uso de inglês também induz à simplificação do conceito de extensão universitária. [...]” (Leal,

2020, p. 213). Dado o pressuposto de que a função universitária de extensão tem sido negligenciada nas políticas e práticas de internacionalização, cabe conhecer como a literatura põe esses processos em diálogo.

Internacionalização e a extensão universitárias em diálogo

Informações gerais do córpus de análise

Do córpus de análise, constituído de 86 trabalhos que tratavam ou, ao menos, mencionavam a relação entre internacionalização e extensão universitárias, 55 foram publicados em periódicos/revistas e onze em anais de conferências. Também compuseram o córpus: duas teses, oito dissertações, um projeto técnico de mestrado profissional, um livro, um *working paper* e um relatório técnico, conforme demonstramos na Figura 1:

Figura 1 – Categorias dos trabalhos do córpus de análise

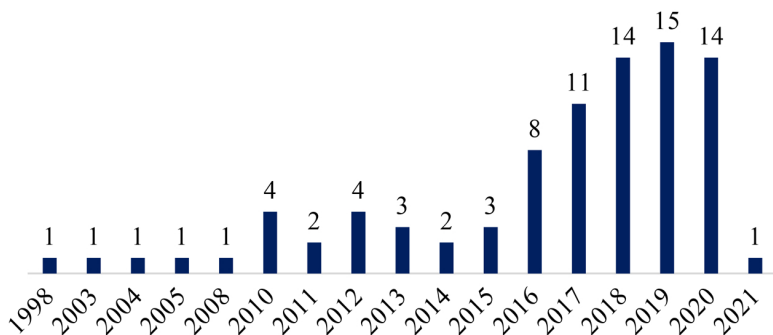


Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

A maior parte desses trabalhos foi publicada nos anos de 2018 (quatorze estudos), 2019 (quinze estudos) e 2020 (quatorze estudos), o que revela a incipiência do tema como um objeto

de interesse. Na Figura 2, expusemos os anos de publicação de todos os trabalhos.

Figura 2 – Ano de publicação dos trabalhos do córpus de análise



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Desses 86 trabalhos, selecionamos os dez que tratavam mais diretamente da relação entre internacionalização e extensão universitária e que mais possibilitavam visualizar as nuances desse diálogo, para então desenvolvermos um balanço da literatura. Dos dez trabalhos selecionados, nove são artigos e um é capítulo de livro. Dos nove artigos, seis foram publicados em periódicos latino-americanos, sendo três no Brasil. O trabalho menos recente foi publicado em 2015, e os mais recentes em 2020. Os idiomas espanhol, inglês e português estiveram contemplados. No Quadro 2, apresentamos informações dos trabalhos.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados para o desenvolvimento do balanço da literatura

Título	Autores	Ano	Meio de publicação	Palavras-chave
<i>La internacionalización de la extensión universitaria en clave de integración regional. La experiencia de la Universidad Nacional del Litoral</i>	Buscemi, A.	2018	+E Revista de Extensão Universitária	<i>Internacionalización. Extensión universitaria. Integración regional. Redes interuniversitarias. Universidad Nacional del Litoral.</i>
<i>La internacionalización de la extensión universitaria: El caso del Centro Franco-Argentino de Altos Estudios (CFA-UNR)</i>	Demarchi, P., Deuschle, M. K., Suárez, J. I. & Marina, M. F.	2020	Perspectivas Revista de Ciencias Sociales	<i>Extensión. Internacionalización. Cooperación académica. Centro Franco-Argentino.</i>
Internacionalizando a Extensão Universitária: O Projeto S-Intex na UFPB	Paiva Silva, H. I., Vargas, M. & Melo Neto, E.	2019	Mural Internacional	Extensão universitária. Internacionalização da Extensão. Ferramentas de Avaliação.
<i>Internationalisation in higher education for society – IHES in the times of corona</i>	Brandenburg, U.	2020	<i>Social Education</i>	<i>IHES. internationalisation. Corona. Society. Impact.</i>
<i>The Internationalization of Teaching, Research and Extension Actions at the Regional University of Blumenau</i>	Pereira, P. & Heinzle, M. R. S.	2019	Revista Internacional de Educação Superior (RIESup)	<i>Internationalization. Higher education. Educational policies.</i>
<i>Internationalization aimed at global social justice: Brazilian University initiatives to integrate refugees and displaced populations</i>	De Wit, H., Leal, F. & Unangst, L.	2020	ETD - Educação Temática e Digital	<i>Higher Education. Internationalization. Social justice. Displaced populations.</i>
<i>Glocal vision to deconstruct internationalization in Indonesian higher education</i>	Nursalam, N.	2020	<i>Journal of Social Studies Education Research</i>	<i>Glocal vision curriculum. Glocal engagement framework. Gender. Internationalization.</i>
<i>Universities and Covid-19 in Argentina: from community engagement to regulation</i>	Perrotta, D.	2020	<i>Studies in Higher Education</i>	<i>University. Higher education. Covid-19. Governance. Argentina.</i>

Título	Autores	Ano	Meio de publicação	Palavras-chave
<i>La gestión extensio-nista del proceso de internacionalización de la universidad</i>	Toscano Ruiz, M. D. F., Navas Chancay, M. C. L., & Villacres Borja, M. R. M.	2017	<i>Conrado – Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos</i>	<i>Gestión. Socialización. Proyecto. Cultura. Comunidad. Participación. Integración.</i>
<i>Brazil: Research and the “third mission” in light of global events</i>	Sá, C., Kretz, A. & Sigurdson, K.	2015	<i>Higher education in the BRICS countries: Investigating the pact between higher education and society</i>	-----

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

No que diz respeito aos trabalhos empíricos e seus contextos nacionais de análise, quatro estudos tratavam do Brasil, sendo o capítulo de livro – publicado em livro em livro internacional sobre o BRICS, em língua inglesa – um deles. Outros três se direcionavam à Argentina e um à Indonésia. Desses oito, cinco eram estudos de casos sobre instituições de educação superior específicas. Além da relação internacionalização-extensão, os estudos selecionados abordavam questões em evidência na educação superior contemporaneamente, como a pandemia da Covid-19 (Perrotta, 2020) e a integração de refugiados (De Wit et al., 2020).

Balanco da literatura

A literatura científica sobre o diálogo entre internacionalização e extensão universitárias se articula em torno de questões que nos possibilitaram chegar a cinco eixos de análise:

a) Existe uma frágil relação entre a concepção dominante de internacionalização da educação superior e a extensão como missão universitária fundamental

Existe uma fragilidade na articulação entre a ideia de internacionalização da educação superior e extensão como missão universitária fundamental. Em comparação ao ensino e, sobretudo, à pesquisa, a extensão ainda dá seus primeiros passos dentro dos campos teórico e prático da internacionalização. Muito embora discursos institucionais ressaltem, cada vez mais, a necessidade de que a internacionalização contemple a estrutura universitária em sua totalidade, a prática revela a ausência de ações concretas que coloquem em internacionalização e extensão em um diálogo orgânico e igualitário. Ao negligenciarem a missão que mais potencialmente possibilita dissipar o distanciamento entre a universidade e a sociedade, as estratégias de internacionalização em curso talvez induzam a um enfraquecimento da função social dessa instituição. Essa divergência entre discurso e prática é perceptível, por exemplo, em Pereira e Heinzle (2019), que estudam o processo de internacionalização em uma universidade brasileira. Embora a ‘internacionalização da extensão’ esteja presente nos discursos e documentos institucionais analisados pelos autores, a pesquisa não revela a efetivação de ações nesse sentido. De Wit *et al.* (2020) nesse aspecto, ressaltam a importância da autonomia universitária, da extensão e da participação de grupos minoritários nas políticas de internacionalização das universidades públicas brasileiras para que esse processo seja mais fiel às demandas sociedade em que se insere.

b) Tal fragilidade se insere no contexto histórico-social da instituição universitária e dialoga com a mercantilização da educação superior

A ênfase da internacionalização na pesquisa em detrimento do ensino e, sobretudo da extensão, relaciona-se à forma como a própria universidade foi constituída e se desenvolve. Reflete, portanto, padrões historicamente evidenciados. De forma mais ampla, tal preferência pode ser associada ao histórico caráter moderno/colonial dessa instituição, tendo em vista seu papel

na formação dos estados-nação e das elites capitalistas ao longo da história, bem como sua centralidade na institucionalização e naturalização de relações extrativistas durante o período colonial. Especificamente, tal ênfase dialoga com o contexto de mercantilização em que a educação superior se insere contemporaneamente, que, articulado à ‘economia global do conhecimento’, tende a privilegiar o modelo de universidade elitista e de pesquisa – hoje denominada ‘universidade de classe mundial’ – bem como a formação técnica. Trata-se de uma perspectiva de formação inserida na lógica reprodutivista demandada pelo sistema de capital, segundo a qual ‘quem viver tem que trabalhar’ (Foucault, 1999). Assim, desestimula a historicidade, a criticidade e a reflexividade como caminhos para a construção de um saber engajado e comprometido. Dado que o conhecimento e a universidade se encontram fortemente inseridos em um contexto de múltiplas formas de competição, que suscita hierarquizações dentro da própria universidade, a extensão universitária é ‘renegada’, não oferece os insumos necessários à esperada produção de avanço econômico. É nesse sentido que uma infinidade de ações de ‘internacionalização da extensão’, ou de ‘extensão da internacionalização’, pode ser projetada e construída. É também nessa perspectiva que a extensão, no sentido idealizado por Córdoba, pode ser inspirar políticas e práticas da internacionalização, com vistas a contrabalancear os efeitos nocivos desse processo. Há que se considerar, contudo, as distintas possíveis interpretações para extensão e para autonomia universitárias, bem como os limites de uma excessiva idealização/polarização a partir de Córdoba, um movimento histórico com suas próprias contradições e limites contextuais e cuja idealização jamais foi posta em prática em sua totalidade. Portanto, a referência feita a tal movimento no que diz respeito à relação orgânica entre a universidade e a sociedade, serve de inspiração; baseia-se no pressuposto de que as interpretações dominantes facilitam, possibilitam e legitimam

as transformações sociais conduzidas pelos grupos hegemônicos e que, para conceber perspectivas de internacionalização distanciadas da racionalidade dominante, é preciso expandir o horizonte epistemológico no qual esse fenômeno se encontra. É nesse sentido que intencionalidade nas políticas e práticas de internacionalização, como argumentam Wit *et al.* (2020), é imprescindível; serve como fator decisivo para que esse processo se aproxime mais suas promessas e se vincule de fato a esforços mais amplos de justiça social. Somente por vias da intencionalidade a internacionalização tem o potencial de induzir a questionamentos sobre o papel histórico da universidade na institucionalização e naturalização de relações de apropriação e de exploração e, assim, contribuir para a transformação da realidade de forma estrutural.

c) O excesso de racionalidade econômica faz com que a relação universidade-sociedade seja compreendida como sinônimo de universidade-indústria, sendo a internacionalização um caminho fundamental para o fortalecimento dessa relação

No paradigma econômico/instrumental, a relação universidade-sociedade – também designada de ‘Terceira Missão’ – é compreendida como sinônimo de colaboração universidade-indústria. Trata-se de um viés perceptível, por exemplo, em Sá *et al.* (2015), que embora declarem não se amparar em uma perspectiva funcionalista de pesquisa – por reconhecerem que os sistemas nacionais de educação superior se desenvolvem e mudam de acordo com um processo complexo, que abrange as expectativas das agências governamentais, dos mercados, das aspirações populares e das culturas institucionais – assumem que o sucesso das universidades brasileiras deve estar associado ao alcance de objetivos mais orientados para a economia, por meio do foco na pesquisa e na inovação. A internacionalização, nesse paradigma específico, emerge como caminho fundamental para a inserção da universidade na ‘economia global do conhecimento’.

d) O conceito de ‘Internacionalização da Educação Superior para a Sociedade’ não pode ser compreendido como sinônimo do conceito de Universidade-Sociedade, por vias da extensão, como idealizado pelo Movimento de Córdoba (1918)

O conceito de ‘internacionalização da educação superior para a sociedade’ (*‘Internationalisation of Higher Education for Society’* (IHES))¹⁹, trabalhado por Brandenburg (2020) e referenciado por de Wit *et al.* (2020), dialoga, mas não pode ser compreendido como um sinônimo da ideia de universidade-sociedade por vias da extensão, como idealizada pelo Movimento de Córdoba. A IHES assume que o trabalho em internacionalização deve ser vinculado ao trabalho de engajamento social, com foco em ‘questões globais’ como xenofobia, populismo, mudança climática e preservação da democracia. Por sua vez, a extensão segundo Córdoba diz respeito à relevância social do ensino e da pesquisa; é motor da geração de práticas universitárias integrais; na busca por um diálogo de saberes científicos e populares. Seu escopo, inserido no contexto latino-americano, é antes local do que global. Muito embora o conceito ode IHES possa ser contributivo à formulação de políticas e estratégias de internacionalização menos elitizadas, compreendemos que, de uma perspectiva decolonial, seus ideais são universalistas. Em última instância, pressupõem a existência de necessidades comuns à toda a humanidade e de um centro no qual o conhecimento é produzido para resolver os problemas de todos. É

19 A rede social *ResearchGate* demonstra que, em agosto de 2019, Brangenburg *et al.* (2019) criaram o projeto *Internationalisation in Higher Education for Society* (IHES), com os objetivos de “vincular melhor o trabalho da internacionalização com o engajamento social, a fim de ajudar a resolver as verdadeiras questões sociais, como, por exemplo, xenofobia, populismo, mudança climática ou preservação da democracia” (tradução nossa). IHES é, também, um projeto vigente na Europa, desenvolvido por oito instituições e quatro parceiros associados, sob coordenação da Palacký University Olomouc. Tal projeto assume que, em vez de cooperar, a internacionalização compete com o engajamento social por recursos. Assim, se propõe a “ativar o potencial da internacionalização para o engajamento social” e a “construir atividades voltadas às reais necessidades da sociedade”. Para tanto, busca “gerar conhecimento que pode ser facilmente transferido entre as regiões e os parceiros envolvidos no projeto” (IHES, 2021, p. 1).

nesse sentido que sua transposição ao contexto das universidades públicas latino-americanas é questionável; confronta o ideal de que a região se constitua como seu próprio centro de referências.

e) Estudos latino-americanos aprofundam melhor a relação entre internacionalização e extensão universitárias e enfatizam a relação desses processos com a integração regional.

Estudos desenvolvidos na América Latina, sobretudo na Argentina, tendem a ser menos reducionistas quando tratam da extensão universitária e da relação internacionalização-extensão, com propostas e evidências mais concretas nesse sentido. Segundo a noção de extensão empreendida, a universidade deve vincular-se ao seu entorno local e global, de modo a fazer emergir o necessário vínculo entre saber acadêmico e saber popular. Trata-se, segundo De Paiva et al. (2019), de promover modelos de pensamento e de ação direcionados à transformação crítica da realidade, ancorados na premissa de que conhecimento é de todos e para todos. Estudos latino-americanos tendem, ainda, a problematizar de forma mais aprofundada o fenômeno da internacionalização, além de vincular internacionalização e extensão à integração regional. É provável que a perspectiva privilegiada possa ser atribuída ao fato de que a América Latina e, especificamente, a Argentina, é berço dessa missão universitária fundamental. O trabalho de Perrotta (2020) é esclarecedor nesse aspecto; possibilita vislumbrar como a cultura acadêmica ancorada na ideia de direito individual e coletivo à universidade possibilitou às instituições universitárias públicas argentinas responderem de forma rápida e consistente aos desafios impostos pela pandemia da Covid-19, com diversas iniciativas nos campos de ensino/aprendizagem, pesquisa científica e engajamento comunitário, bem como de internacionalização. Ainda segundo os estudos latino-americanos do corpùs de análise, a integração universitária latino-americana pode se dar por meio de redes de extensão inter-

nacionalizadas, com intervenções concretas interdisciplinares sobre problemáticas sociais comuns à região. Para Buscemi (2018), a internacionalização da extensão deve ser concebida como uma integração solidária, entendida como o conjunto de ações de cooperação interuniversitária de mútuo benefício, na busca de acordos que promovam novos horizontes do conhecimento, o diálogo do conhecimento e o desenvolvimento da região. Para Toscano Ruiz *et al.* (2017), a gestão da extensão no processo de internacionalização da universidade deve ser mediada e orientada pela concepção sobre sua missão como instituição sociocultural, sem subestimar o lugar importante que ocupa na construção acadêmica de novos saberes e práticas de pesquisa.

Considerações finais

Neste capítulo, buscamos conhecer, de uma perspectiva panorâmica, a produção científica brasileira e internacional sobre o diálogo entre internacionalização e extensão universitárias. Para tanto, realizamos buscas sistemáticas da literatura sobre o tema. Do *cópus* de análise, constituído de 86 trabalhos, selecionamos os dez que mais diretamente enfatizavam tal diálogo. Cabe, aqui, enfatizarmos, que a vasta maioria da literatura disponível sobre internacionalização ainda aborda o fenômeno de uma perspectiva não-teórica e acrítica, tanto em relação às suas práticas quanto às estruturas em que opera (Dolby & Rahman, 2008), Ocupa-se, assim, antes de estabelecer os meios para que a internacionalização seja alcançada do que estimular análises sistemáticas sobre os motivos e os meios para fazê-lo (Buckner & Stein, 2019, p. 2, tradução nossa). É nesse sentido que, apesar de crescente quantidade de estudos orientados a problematizar o fenômeno e a questionar seu status de “imperativo” e “bem incondicional” (Leal, 2020), este capítulo pode ser considerado exploratório. Ao pressupor

que a concepção hegemônica de internacionalização da educação superior se insere em uma racionalidade que naturaliza a expansão perpetuada do capitalismo e a hierarquização radical da humanidade, se propõe a rastrear iniciativas distanciadas dessa tendência.

Pela própria limitação decorrente do ineditismo de publicações que relacionam internacionalização e extensão; pelas distintas interpretações atribuídas à extensão e à autonomia universitárias, e pelas divergências existentes entre as universidades públicas na América Latina e dentro dos contextos nacionais de cada país – no Brasil, por exemplo, existe uma clara distinção entre as universidades bem consolidadas e as novas e novíssimas universidades constituídas no escopo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – o capítulo não traz respostas precisas sobre as possibilidades de que a extensão sirva como um meio efetivo para contrapor as contradições e os dilemas evidenciados no contexto da internacionalização. Observamos, sobretudo, uma lacuna de estudos empíricos que avaliem iniciativas de “internacionalização da extensão” ou de “extensão da internacionalização” em curso, o que revela a importância do desenvolvimento de estudos empíricos nesse tema de pesquisa, voltados especificamente ao estudo dos efeitos dessa interação. O levantamento realizado fornece algumas pistas sobre o panorama geral dessa relação, relacionadas sobretudo: 1. À fragilidade da interação entre internacionalização e extensão universitárias; 2. Ao predomínio do entendimento da relação universidade-sociedade como sinônimo da colaboração universidade-indústria, sendo a internacionalização compreendida como meio para intensificar essa parceria; e 3. À tendência de que estudos latino-americanos sejam menos reducionistas ao tratarem de extensão universitária e da relação entre internacionalização e extensão.

A extensão universitária, segundo a idealização de Córdoba, se apresenta antes como metodologia do que como função universitária isolada; refere-se à relevância social do ensino e da pesquisa; atua como motor da geração de práticas universitárias integrais; na busca por um diálogo de saberes científicos e populares (Arocena & Tommasino, 2011; Tommasino & Cani, 2016; Tommasino & Stevanazzi, 2016). Trata-se, em nosso entendimento, de um conceito central ao desenvolvimento de perspectivas próprias de internacionalização da educação superior na região: ao mesmo tempo em que diz respeito a um “fenômeno tipicamente latino-americano” (Rubião, 2013, p. 115) e a uma tradição das universidades públicas aqui constituídas (Oregioni, 2015), é possivelmente, o aspecto mais negligenciado pela concepção dominante da internacionalização da educação superior em curso.

De uma perspectiva crítica/decolonial, podemos associar as contraditórias questões políticas e éticas da internacionalização ao amplo histórico de relações internacionais desigualmente constituídas que estiveram presentes no contexto universitário antes do surgimento do conceito de internacionalização propriamente dito, incluindo a centralidade da instituição universitária como local chave para a naturalização e a legitimação de relações extrativistas (Leal, 2020). A relação internacionalização-extensão, com ‘autonomia condicionada à sociedade’, apresenta potencialidades no que diz respeito à abertura a novos horizontes de possibilidades para o futuro da internacionalização. Além disso, muito embora diversas das iniciativas/ações de extensão que ocorrem no escopo da Universidade poderiam ser consideradas ‘internacionais’ ou ‘interculturais’ (Knight, 2004) pelas realidades pluriculturais que ensejam, somente uma pequena parcela delas (a alinhada à racionalidade dominante) é classificada pelos discursos como iniciativas/ações de internacionalização. Para o contexto da educação superior pública da América Latina, uma forma de

fortalecer a função social da universidade nos projetos de internacionalização nos parece olhar para o futuro a partir do próprio passado (Leal & Moraes, 2018). É nesse sentido que o Movimento de Córdoba – reservada sua própria complexidade, suas próprias contradições e suas limitações contextuais e históricas – pode constituir-se como uma inspiração nesse sentido. Como Abba e Streck (2021, p. 1) argumentam, “o legado da reforma, no que se refere à integração regional e ao conceito de autonomia universitária, contribui para uma visão de internacionalização enraizada no contexto latino-americano”.

Para que a internacionalização – muitas vezes sob o rótulo de ‘inclusiva’ – não se consolide como via de mão única, codificada em relações de poder que determinam quem tem o poder de incluir, o esforço de elaborar políticas e estratégias de internacionalização associadas à busca por justiça social deve associar-se ao esforço mais amplo de democratizar radicalmente a instituição universitária pública. Diante dos achados, consideramos que perspectivas como o ‘modelo participativo de universidade’ proposto por Rubião (2013) e o ‘modelo de universidade e integralidade’ proposto por Tommasino (Arocena & Tommasino, 2011; Tommasino & Cani, 2016; Tommasino & Stevanazzi, 2016) – que, inspirados pelo Movimento de Córdoba, concebem extensão universitária como ‘motor’ da relação Universidade-Sociedade e de diálogo entre saberes científicos e populares, induzindo à aproximação entre qualidade e relevância – podem inspirar a formulação de políticas e práticas de internacionalização nas universidades públicas latino-americanas que sejam epistemologicamente desobedientes e ‘habitem a fronteira’ e ‘pensem na fronteira’ (Mignolo, 2017) ao confrontarem histórias locais com projetos globais.

Referências

- Abba, M. J. (2018). *Límites y potencialidades para el desarrollo de una internacionalización de la educación superior necesaria: estudio de caso de la UNILA (Brasil) y la ELAM (Cuba)*. UNISINOS.
- Abba, Maria Julieta, & Streck, D. R. (2021). A reforma de Córdoba de 1918 e a internacionalização universitária na América Latina. *Revista História Da Educação*, 25, 1–32.
- Alexandre, S. de P. (2015). *A inclusão da diversidade no ensino superior: um estudo da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) na perspectiva das epistemologias contra-hegemônicas*. UNINOVE.
- Arocena, R., & Tommasino, H. (2011). *Lineamientos generales para el avance de la curricularización de la extensión y generalización de las prácticas integrales en la Universidad de la República*. UDELAR.
- Bamberger, A., Morris, P., & Yemini, M. (2019). Neoliberalism, internationalisation and higher education: connections, contradictions and alternatives. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2), 203–216.
- Bedenlier, S., Kondakci, Y., & Zawacki-Richter, O. (2018). Two decades of research into the internationalization of higher education: Major themes in the Journal of Studies in International Education (1997–2016). *Journal of Studies in International Education*, 22(2), 108–135.
- Brandenburg, U. (2020). Internationalisation in higher education for society – IHES in the times of corona. *Social Education*, 8(1), 11–24.
- Brandenburg, U., De Wit, H., Leask, B., & Jones, E. (2019). *Internationalisation in Higher Education for Society (IHES)*. Research Project.

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*.
- Buckner, E., & Stein, S. (2019). What Counts as Internationalization? Deconstructing the Internationalization Imperative. *Journal of Studies in International Education*, February, 1–16.
- Buscemi, A. (2018). La internacionalización de la extensión universitaria en clave de integración regional. La experiencia de la Universidad Nacional del Litoral. +E *Revista de Extensión Universitaria*.
- CES/CNE/MEC. (2018). *Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014*.
- Dalmasso, E. (2018). *1918: raíces y valores del movimiento reformista* (E. Dalmasso (ed.); 1st ed.). UNC.
- De Paiva, H. L., Vargas, M., & Neto, E. (2019). Internacionalizando a Extensão Universitária: O Projeto S-Intex na UFPB. *Mural Internacional*, 10.
- De Wit, H. (1998). Rationales for Internationalisation of Higher Education. *Millennium: Journal of International Studies*, 11(July), 1–8.
- De Wit, H. (2019). Inclusive and innovative internationalization: 25 years of evolution of a concept. *WES-CIHE Summer Institute 2019*.
- De Wit, H., Gacel-Ávila, J., & Jones, E. (2017). Voices and perspectives on internationalization from the emerging and developing world. In H. De Wit, J. Gacel-Ávila, E. Jones, & N. Jooste (Eds.), *The globalization of internationalization: emerging voices and perspectives* (1st ed.). Routledge.
- De Wit, H., Leal, F., & Unangst, L. (2020). Internationalization aimed at global social justice: Brazilian university initiatives to integrate refugees and displaced populations. *ETD - Educação Temática Digital*, 22(3), 567–590.
- Dias, M. A. R. (2017). *Educação superior como bem público: perspectivas para o centenário da Reforma de Córdoba* (1st ed.). AUGM.

- Foucault, M. (1999). *Vigiar e punir: o nascimento das prisões* (20th ed.). Vozes.
- Godwin, K., & de Wit, H. (2019). *Intelligent Internationalization: The Shape of Things to Come - A Festschrift in Honor of Dr. Laura E. Rumbley* (K. Godwin & H. de Wit (eds.); 1st ed.). Brill Sense.
- Gonzales, L., & Núñez, A.-M. (2014). The Ranking Regime and the Production of Knowledge: Implications for Academia. *Education Policy Analysis Archives*, 1–24.
- Hudzik, J. K. (2011). Comprehensive internationalization: from concept to action. In J. K. Hudzik (Ed.), *NAFSA e-publications* (1st ed.). NAFSA.
- Hunter, F, & Sparnon, N. (2018). Warp and weft. Weaving internationalization into institutional life. In D. Proctor & L. E. Rumbley (Eds.), *The future agenda for internationalization in higher education: Next generation perspectives into research, policy, and practice* (1st ed., pp. 155–167). Routledge.
- Hunter, Fiona, De Wit, H., & Howard, L. (2016). Key trends in internationalisation of higher education: are we heading in the right direction? In M. Stiasny & T. Gore (Eds.), *Going global: identifying trends and drivers of international education* (1st ed.). Emerald Group Publishing Ltd.
- IHES. (2021). *IHES: About the project*. <https://ihes.upol.cz>
- Jessop, B. (2017). Varieties of academic capitalism and entrepreneurial universities: On past research and three thought experiments. *Higher Education*, 73(6), 853–870.
- Kehm, B. M., & Teichler, U. (2007). Research on Internationalisation in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 260–273.
- Kim, T. (2017). Academic mobility, transnational identity capital, and stratification under conditions of academic capitalism. *Higher Education*, 73(6), 981–997.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(5), 5–31.

- Knight, J. (2014). Is internationalisation of higher education having an identity crisis? In A. Maldonado-Maldonado & R. M. Bassett (Eds.), *The forefront of international higher education: A festschrift in honor of Philip G. Altbach* (pp. 75–87). Springer Science & Business Media.
- Knight, J. (2015). International universities: misunderstandings and emerging models? *Journal of Studies in International Education*, 19(2), 107–121.
- Knight, J., & De Wit, H. (2018). Internationalization of higher education: Where have we come from and where are we going? In D. Proctor & L. Rumbley (Eds.), *The future agenda for internationalization in higher education: Next generation perspectives into research, policy, and practice* (1st ed.). Routledge.
- Knobel, M., Lima, M. C., Leal, F., & Prolo, I. (2020). Desenvolvimentos da internacionalização da educação superior no Brasil: Da mobilidade acadêmica internacional à institucionalização do processo na universidade. *ETD: Educação Temática Digital*.
- Leal, F. (2020). *As bases epistemológicas dos discursos dominantes de internacionalização da educação superior no Brasil*. Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Leal, F., & Moraes, M. C. B. (2018). One hundred years of the Cordoba movement: genealogy for a Latin American perspective of internationalization of higher education. *Conference: Faubai 2018 Conference - Internationalization and Research: Challenges and Strategies*.
- Leher, R. (2010). *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas* (Serie de e). CLACSO.
- Leher, R. (2017). Darcy Ribeiro e a universidade (cada vez mais) necessária. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 3(2), 145–153.
- Leite, D. (2018). A Pedagogia da Reforma de Córdoba. Dossier Especial: A Cien Años de la Reforma Universitaria de 1918. *Integración y Conocimiento*, 1(8).

- Leite, D., & Genro, M. E. H. (2012). Avaliação e internacionalização da Educação Superior: Quo vadis América Latina? *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 763–785.
- Lima, M. C., & Contel, F. B. (2011). *Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e geopolítica do conhecimento* (1st ed.). Alameda.
- Maringe, F., Foskett, N., & Woodfield, S. (2013). Emerging internationalisation models in an uneven global terrain: findings from a global survey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(1), 9–36.
- Mignolo, W. (2017). Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias Do Sul*, 1(1), 12–32.
- Morley, L., Alexiadou, N., Garaz, S., González-Monteagudo, J., & Taba, M. (2018). Internationalisation and migrant academics: the hidden narratives of mobility. *Higher Education*, 1–18.
- Mwangi, C., Latafat, S., Kommers, S., Thoma, H., Berger, J., & Blanco-Ramiro, G. (2018). Criticality in international higher education research: a critical discourse analysis of higher education journals. *Higher Education*, 1–17.
- Oregoni, M. S. (2015a). ¿De qué hablamos cuando hablamos de internacionalización universitaria? In S. L. Martínez (Ed.), *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el caribe en el siglo XXI* (1st ed., pp. 325–332). Editorial Teseo.
- Oregoni, M. S. (2015b). La internacionalización de las universidades latinoamericanas como objeto de estudio. In J. M. J. Araya & M. S. Oregoni (Eds.), *Internacionalización de la Universidad en el marco de la integración regional* (1st ed.). Riesal.
- Pereira, P., & Heinzle, M. S. (2019). The Internationalization of Teaching, Research and Extension Actions at the Regional University of Blumenau. *Revista Internacional de Educação Superior (RIESup)*, 5, 1–19.

- Perrotta, D. (2020). Universities and Covid-19 in Argentina: from community engagement to regulation. *Studies in Higher Education*, 46(1), 1–14.
- Prolo, I. (2019). *Pertinência do projeto universitário latino-americano para a internacionalização da educação superior: um estudo sobre a UNILA*. Escola Superior de Propaganda e Marketing.
- Prolo, I., Vieira, R. C., Lima, M. C., & Leal, F. G. (2019). Internacionalização das universidades brasileiras: Contribuições do Programa Ciência sem Fronteiras. *Administração e Pesquisa (RAEP)*, 20(2), 1–27.
- Reisberg, L. (2019). *The Growing Complexities of International Collaboration*. The World View.
- Ribeiro, D. (1975). *A universidade necessária* (2nd ed.). Paz e Terra.
- Robertson, S. L., & Komljenovic, J. (2016). Non-state actors, and the advance of frontier higher education markets in the global south. *Oxford Review of Education*, 42(5), 594–611.
- Rubião, A. (2013). *História da universidade: genealogia para um “modelo participativo”* (1st ed.). UC.
- Sá, C., Kretz, A., & Sigurdson, K. (2015). Brazil: Research and the “third mission” in light of global events. In *Higher education in the BRICS countries: Investigating the pact between higher education and society*. Springer.
- Schulze-Cleven, T., & Olson, J. R. (2017). Worlds of higher education transformed: toward varieties of academic capitalism. *Higher Education*, 73(6), 813–831.
- Sousa Santos, B. de. (2018). Conferencia inaugural de la CRES 2018. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Para continuar y profundizar el Manifiesto de 1918. *Integración y Conocimiento*, 2.
- Souza, A. M., & Barbosa, F. C. M. (2020). Extensão: o papel da universidade na intermediação com a comunidade. In M. C. Lima, S. R. B. Assumpção, I. Prolo, & R. C. Vieira (Eds.), *Narrando experiências formativas que valorizam pessoas, culturas e projetos no ambiente universitário: o caso da UNILA*. EDUNILA.

- Stein, S. (2017). Internationalization for an uncertain future: tensions, paradoxes, and possibilities. *The Review of Higher Education*, 41(1), 3–32.
- Tommasino, H., & Cani, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades - Unión de Universidades de América Latina y El Caribe*, 67, 7–23.
- Tommasino, H., & Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. *Revista +E*, 6, 120–129.
- Toscano Ruiz, D. F., Navas Chancay, C. L., & Villacres Borja, R. M. (2017). La gestión extensionista del proceso de internacionalización de la universidad. *Revista Conrado*, 13(58), 105–112.
- Whitsed, C., & Green, W. (2014). What's in a name? A theoretical exploration of the proliferation of labels for international education across the higher education sector. *Journal of Studies in International Education*, 18(2), 105–119.
- Yemini, M., & Sagie, N. (2015). Research on internationalisation in higher education – exploratory analysis. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 20(2–3), 90–98.

SEGUNDA PARTE: CASOS DE ESTUDIO.

**Tensionando el proceso
hegemónico de internacionalización
universitaria desde el Sur**

El rol de los movimientos sociales y
organizaciones de la sociedad civil

Capítulo 5

La vinculación entre la universidad y organizaciones cooperativas en el contexto de internacionalización universitaria

¿Alternativa a la internacionalización hegemónica?

María Soledad Oregioni
Cristian Guglielminotti
Mauro Daddario

Introducción

Los modelos de internacionalización universitaria hegemónica y no-hegemónica, conviven en las instituciones de educación superior, e inciden sobre las dinámicas de producción y difusión de conocimiento. Mientras que el primero es fácilmente identificable, las dinámicas de internacionalización no-hegemónicas se encuentran invisibilizadas por no responder a la lógica dominante. Asimismo, disputan el sentido de la internacionalización y, consecuentemente, de las dinámicas de producción de conocimiento que generan (Oregioni, 2017). Ahora bien, ¿la vinculación entre la Universidad y las organizaciones cooperativas permiten disputar el sentido hegemónico que ha adquirido la internacionalización universitaria en América Latina?

A continuación, se describirán organizaciones cooperativas de diferentes grados, como organizaciones de la sociedad

civil (OSC) que tiene una historia particular, vinculada a determinadas ideas y valores, donde prima la cooperación solidaria por sobre la competencia, diferenciándose de las prácticas del capitalismo neoliberal, con el objetivo de destacar los aspectos que favorecen la construcción de dinámicas no hegemónicas de internacionalización universitaria.

Es importante tener presente que, a diferencia de los enfoques que entienden a la sociedad civil como un tercer sector, en este trabajo, siguiendo la lógica del concepto gramsciano, se hace referencia a la sociedad civil como parte del Estado (Durán 2012). Entendiendo que las fuerzas que operan desde la sociedad civil pueden conducir a la consolidación de un modelo particular de internacionalización que se considera hegemónica, instalando determinado tipo de prácticas como “sentido común”, o bien pueden disputar su sentido a partir de la generación de nuevas construcciones que disputan dicha hegemonía, que en el caso de la Región Latinoamericana, se apoya en los parámetros coloniales y patriarcales del poder (Leal y Oregioni, 2018).

A los fines del presente estudio, se define a la cooperativa como: “una asociación autónoma de personas que se han unido de forma voluntaria para satisfacer sus necesidades y aspiraciones económicas, sociales y culturales en común mediante una empresa de propiedad conjunta y de gestión democrática” (Ravina y Ravina, 2005:15). Por otro lado, de acuerdo al Boletín de la Asociación Internacional de Derecho Cooperativo (2007:16): “El cooperativismo se define como un movimiento educativo que utiliza la acción económica”.

Particularmente, las *cooperativas de trabajo*, se presentan como actores dinamizadores de la innovación y desarrollo social. Dado que contribuyen a generar dinámicas de aprendizaje, circulación de conocimiento y generación de capacidades tecno-productivas que conllevan procesos más democráticos de apropiación del conocimiento y generación de valores aso-

ciados a las lógicas solidarias, horizontales y colaborativas que caracterizan a la internacionalización no hegemónica. En contraposición a la lógica de la teoría de la innovación, que se sustenta en la dinámica capitalista donde las empresas seleccionan y promueven lógicas basadas la apropiación del beneficio y por lo tanto del conocimiento que se genera en la interacción, en base a un modelo basado en la renta capitalista, la concentración del ingreso, y la competencia interempresarial.

En el caso de las cooperativas, se considera que compartiendo y socializando la realidad mejora para todos, en términos de solidaridad, igualdad y equidad, de cooperación y coordinación entre instituciones, y que de esa forma se genera una trama social que puede contener a todos y todas (Thomás, Picaeba y Becerra, 2014). Consecuentemente, Thomas y Becerra (2020), plantean que:

Las cooperativas de trabajo pueden ser los nuevos loci de la innovación o, al menos, uno de los loci privilegiados de la innovación. En lugar de ver la relación universidad empresa en términos inespecíficos, considerar la relación universidad-cooperativas en términos estratégicos (Thomas y Becerra, 2020:43).

El objetivo de la investigación consiste en visibilizar dinámicas de internacionalización universitarias vinculadas al movimiento cooperativo, partiendo del supuesto de que forma parte de lógicas no hegemónicas de internacionalización, de carácter endógeno, solidarias y colaborativo, que se contraponen con los parámetros impuestos por el capitalismo neoliberal. En este sentido, se trabajó a partir del diseño metodológico de estudio de caso, base a la triangulación de fuentes primarias y secundarias. Se realizaron entrevistas a actores clave, relevamiento y análisis de documentos institucionales y de bibliografía especializada.

La investigación se abordó desde una perspectiva situada, que es histórica y contextual. Consecuentemente, en los primeros apartados se describe la dinámica del movimiento cooperativo en sus distintos niveles, la filosofía del movimiento cooperativo, su vínculo con las instituciones de educación superior en Argentina. Para luego analizar cómo se vinculan las organizaciones cooperativas presentadas en este trabajo y la Universidad en materia de internacionalización universitaria. Dando cuenta de la importancia de generar estrategias de internacionalización a partir de agendas endógenas²⁰ en base a dinámicas de cooperación solidaria.

El cooperativismo internacional y algunas particularidades de América Latina

A nivel internacional, y en términos político-institucionales, la institución que encarna al cooperativismo global es la Asociación Cooperativa Internacional (ACI), se creó en Londres el día 19 de agosto del año 1895, durante el Primer Congreso Cooperativo. Actualmente tiene sede en Ginebra y representa a 312 organizaciones de 109 países, englobando aproximadamente a 1.200 millones de personas. De esta forma, teniendo en cuenta su año de fundación y las personas que representa, la Asociación es una de las organizaciones no gubernamentales más grandes y antiguas del mundo.

En el Primer Congreso Cooperativo participaron delegados de cooperativas de América Latina, específicamente de Argentina, junto a otros de Alemania, Australia, Bélgica, Dinamarca,

20 Tal como se presenta en Oregioni (2018: 25) “Por agenda entendemos al “conjunto de problemas, demandas, cuestiones y asuntos que los actores sociales han seleccionado y ordenado como objetos de su acción, y como objetos sobre los cuales han decidido que deben actuar o han considerado que tienen que actuar” (Aguilar Villanueva, 1993: 29); una agenda de investigación: refiere a la orientación de la producción de conocimiento científico y tecnológico (Juárez & Castañeda, 2017: 136); y una agenda de investigación endógena orienta la producción de conocimiento científico y tecnológico, en relación a problemáticas sociales”.

Estados Unidos, Francia, Holanda, India, Inglaterra, Italia, Serbia y Suiza. Entre los aspectos sobresalientes de la historia de la ACI se encuentra el hecho de que la entidad sobrevivió a ambas Guerras Mundiales, logrando sostener en todo el período su compromiso con la paz y la democracia, mediante una posición neutral, a pesar de las diferencias políticas que existieron en su seno (ACI, 2021).

Esta resiliencia es el reflejo de los principios cooperativistas, que se encuentran representados en el símbolo de identificación de la ACI, que es la bandera arcoíris, que significa la universalidad. Esa insignia simboliza los “siete caminos de la virtud” que pretende recorrer la cooperación: el rojo, que alude al fuego de la solidaridad; el naranja, del amanecer que nos espera; el amarillo, de la luz que nos guía; el verde, de la esperanza que tenemos; el celeste, del cielo a alcanzar; el azul marino, del valor que se necesita; y el violeta, de la humildad que debe conducirnos (ACI, 2021). De esta manera, en su totalidad encarnan una forma de relacionamiento humano, solidario y pacífico, que tiende claramente a una mayor igualdad y respeto por la diversidad que el evidenciado por el capitalismo neoliberal.

En términos históricos, Cracogna (2007) destaca que los principios cooperativos fueron evolucionando a lo largo de la historia, identifica los distintos momentos de su trayectoria:

La primera definición formal de los principios cooperativos, realizada en el congreso de la ACI celebrado en París en el año 1937, incorpora claramente principios orientados a garantizar la naturaleza universal del cooperativismo. La adhesión libre, el gobierno democrático y la promoción de la educación constituyen expresión cabal de ese afán. (Cracogna, 2007: 36)

En el año 1966 se reformularon los principios cooperativos, enfatizando su sentido intercultural, la libertad política y económica, y se afirma el principio de integración cooperativa,

entendiendo que “las cooperativas deben colaborar por todos los medios posibles con otras cooperativas en los niveles local, nacional e internacional” (Cracogna, 2007: 37). Así, se ha impulsado la acción cooperativa al plano internacional, reconociendo su sentido universal acorde a su naturaleza humanista y democrática.

El tercer momento, se ha determinado por la “Declaración de Identidad Cooperativa” del año 1995, que ha ratificado el alcance universal del cooperativismo al establecer en forma expresa que está abierto a todas las personas capaces de utilizar sus servicios y aceptar la responsabilidad de ser socios sin discriminación social, política, religiosa, racial o de sexo. De esta forma, se ha extendido a cuestiones de raza y género, incorporando como nuevo principio el interés por la comunidad.

En América Latina, el desarrollo de cooperativas ha sido heterogéneo, en virtud de la amplia variedad de los mecanismos de promoción y su interacción en la diversidad de contextos sociales, culturales, económicos existentes en la Región, siendo el cooperativismo latinoamericano más variado que el europeo (Coque Martínez, 2002).

El mayor desarrollo de cooperativas se ha dado en dos sectores, agrario y de ahorro y crédito, pero cabe destacar que, en las diversas etapas históricas que ha atravesado el cooperativismo latinoamericano, las dictaduras militares significaron un claro retroceso. Esto también se ha evidenciado durante los gobiernos neoliberales (Mora, 2012), dado que se implementaron normas que dificultan e impiden la constitución o crecimiento de cooperativas en países como Argentina (Montes y Ressel, 2003). No obstante, las crisis socioeconómicas que han provocado mediante sus políticas el crecimiento de la desigualdad y concentración de la riqueza, ha generado que más cooperativas se constituyan en algunos ámbitos dando respuesta a la crisis laboral a partir de la organización y auto-gestión del trabajo, como en el caso de las fábricas recuperadas.

Por otra parte, en el año 2017 tuvo lugar un acontecimiento clave para el cooperativismo en América Latina, dado que Ariel Guarco fue elegido como máxima autoridad de la ACI:

(...) lo que plantea un nuevo desafío para los países de la América morena: darle a la institución una orientación que promueva un cooperativismo transformador. En tal contexto, vuelve a plantearse –frente a la diversidad natural que plantea el cooperativismo como movimiento planetario– el tema de nuestra identidad como cooperativistas del sur. (Imen, 2020: 174)

La elección de un argentino, graduado de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), como presidente de la ACI da cuenta de la trayectoria y la importancia del movimiento cooperativista en el país, siendo de los primeros países de la región en generar cooperativas y el único que tuvo representación en el Primer Congreso Cooperativo.

El Cooperativismo en Argentina

En el caso de Argentina, en particular, de acuerdo con la bibliografía consultada, el cooperativismo se vincula ya desde el siglo XIX con la inmigración europea. Las primeras experiencias de cooperativismo, estuvieron directamente vinculadas a la integración de los inmigrantes de distintas culturas, incluso antes de que la legislación incorpore el interculturalismo. De esta forma, desde fines del siglo XIX a principios del siglo XX, las oleadas migratorias fomentaron el cooperativismo en diferentes partes del país.

Estos nuevos pobladores traían en muchos casos alguna experiencia cooperativa de sus respectivos países, la cual resultó avivada por las necesidades del nuevo entorno. Se produjo de esa manera un importante desarrollo cooperativo que con-

tribuyó eficazmente a hacer menos penosa la adaptación a la nueva realidad y a posibilitar su inclusión social a la vez que promover la organización más adecuada de su actividad económica. Se fue así acrisolando la población inmigratoria para la cual la cooperativa constituyó una fragua de alto valor económico y social. (Cracogna, 2007: 42)

Sin embargo, resulta clave destacar que Imen (2020) sostiene que este relato histórico llevó a la invisibilidad de la existencia de culturas sólidamente fundadas en principios de solidaridad, democracia e igualdad, propias de algunos pueblos originarios, en el acervo del cooperativismo. Esto se encuentra en línea con respecto a la exclusión de los pueblos originarios en el cooperativismo que afirma Coque Martínez (2002).

La importancia del sector cooperativo en Argentina se puede ver reflejado en el informe del Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES), que para el año 2019, dio cuenta de 8.618 cooperativas y 3.039 mutuales con presencia en todas las provincias y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, teniendo en total a 27.947.744 asociados²¹ y 227.086 puestos de trabajo (INAES, 2019).

Por otra parte, el cooperativismo en Argentina, se ha desarrollado en todas sus formas, dando cuenta en la mayoría de las experiencias al contexto social, económico e institucional del país. Entre las causas por las que se han constituido cooperativas es necesario destacar: la inclusión de los sectores sociales postergados; la satisfacción de necesidades de comunidades pequeñas o ubicadas en zonas inhóspitas, ante la ausencia del Estado; y luego de los procesos de privatizaciones, por ejemplo, de servicios públicos, por la falta de inversión de las grandes empresas nacionales o extranjeras privadas ante la determinación de baja o nula rentabilidad (Montes y Ressel, 2003).

21 De acuerdo al INAES (2019), por asociados se entiende a toda persona a la que le impacta la actividad de una cooperativa o mutual.

En términos históricos, desde el año 1875 se concretó la primera cooperativa en el país, llegando a constituirse ocho experiencias antes de la conformación de la ACI a nivel internacional. La primera de ellas fue incluso anterior a las experiencias iniciales de algunos países europeos, y la primera organización de cooperativas –es decir como organización de segundo grado– se conformó en el año 1913, en la provincia de Entre Ríos (Montes y Ressel, 2003). El número de cooperativas creció de forma constante durante el período que va desde la Segunda Guerra Mundial hasta el año 1976, dando lugar a la declinación del número en los oscuros años de la última dictadura militar, retomando el crecimiento a partir del retorno de la democracia (Levin y Verbeke, 1997).

Durante la segunda mitad del siglo XX tuvo lugar un hito histórico para el cooperativismo argentino, a partir de la creación de COOPERAR, el 5 de diciembre del año 1962. Actualmente se reconoce como una entidad representativa de la economía solidaria argentina, integrada por: organizaciones de servicios públicos, consumo, educación, salud, turismo, ahorro y crédito, producción y vivienda, entre otras.

Este organismo ha impulsado, en los últimos años, diversas actividades hacia la Región, en gran medida como consecuencia de la mencionada elección de Guarco como presidente de la ACI. En este sentido es que, en el año 2017, la Confederación elabora un documento titulado “Propuestas de COOPERAR para los desafíos del presente” donde manifiesta su proyección internacional, con un carácter profundamente latinoamericanista.

En dicho documento se afirma que la integración económica empieza por Latinoamérica, en un contexto internacional caracterizado por la globalización hegemónica y financiera y el avance de políticas xenófobas y chauvinistas en los países centrales. De esta manera plantea, como estrategia de inserción internacional, fortalecer a los actores locales en el concierto de las naciones mediante la integración regional (COOPERAR, 2017).

Textualmente el documento sostiene que: “Las cooperativas tienen presencia en todo el continente y pueden contribuir sustancialmente a este proceso, facilitando estrategias articuladas entre empresas solidarias de toda la región para insertarse en los mercados extra continentales y para promover el comercio intrarregional” (COOPERAR, 2017: 4).

Vínculo entre los sectores Educativo y Cooperativo

La necesidad de formación y difusión en la sociedad del cooperativismo siempre ha sido una preocupación desde COOPERAR. Pero existen antecedentes previos en la necesidad de formación bajo los principios cooperativistas, como son las cooperativas escolares, cuya primera experiencia de este tipo en Argentina surgió en el año 1913 (Zecchini, 2017).

Ahora bien, en los últimos años, se ha dado un mayor impulso al vínculo entre los sectores cooperativo y educativo. En este sentido, el Congreso Argentino de las Cooperativas, realizado en la ciudad de Rosario en el año 2012, dio lugar a importantes relevamientos, análisis y recomendaciones para la interacción entre ambos sectores, sirviendo como orientación de las líneas de acción para los años posteriores y también de referencia para temas aún pendientes e incluso para nuevos desarrollos. Cuatro años después se realizó, ya en ámbito de COOPERAR, una Jornada Nacional de Cooperativismo y Sistema Educativo.

En lo que refiere a educación superior, particularmente universitaria, desde el sector cooperativo se han destacado avances a partir de las recomendaciones surgidas en el Congreso Argentino de Cooperativas. Entre ellos se destaca el incremento de las investigaciones y articulaciones con las universidades a través del Programa de Educación en Cooperativismo y Economía Social en la Universidad, creado en el año 2014 y gestionado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)

del Ministerio de Educación de la Nación. Esta iniciativa ha sido destacada como:

(...) una eficaz forma de articular acciones entre el Estado, el movimiento cooperativo y los sectores educativos cuya experiencia es relevante para construir una política pública de inclusión de saberes y prácticas cooperativas en el sistema educativo nacional, así como su implementación efectiva en los sistemas provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), en sus instituciones educativas y especialmente en las aulas. (COOPERAR et al., 2019)

Además, desde el sector cooperativista, se destaca (como necesario para las acciones presentes y futuras), la responsabilidad del Ministerio de Educación de la Nación en el desarrollo de políticas, lineamientos e iniciativas para el cumplimiento del artículo N° 90 de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional²²; requiriendo a su vez de la actuación de los ministerios jurisdiccionales en la efectiva provisión de los servicios educativos. Para esto se considera central el diálogo entre órganos consultivos y/o decisorios del propio sistema que hacen parte activa del mismo, entre ellos: el Consejo Federal de Educación; el Consejo de Universidades (CU); el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN); el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP); la Mesa Federal de Directores de Nivel Superior; la Mesa Técnica Paritaria; las representaciones gremiales y los agentes social.

22 El artículo N° 90 indica que: “El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología promoverá a través del Consejo Federal de Educación, la incorporación de los principios y valores del cooperativismo y del mutualismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la capacitación docente correspondiente, en concordancia con los principios y valores establecidos en la ley N° 16.583, y sus reglamentaciones. Asimismo, se promoverá el cooperativismo y el mutualismo escolar” (Ley N° 26.206 de Educación Nacional, 2006)

La vinculación del cooperativismo con la universidad. El caso de la UNICEN.

La vinculación de organizaciones y emprendimientos cooperativos con la Universidad, en los últimos años, se ha incrementado. En el caso específico de la articulación de COOPERAR y la UNICEN, se institucionalizaron los vínculos el 15 de abril de 2019, mediante un acuerdo para realizar actividades conjuntas a escala regional, nacional e internacional. El instrumento prevé, además:

El desarrollo de proyectos cooperativos en esa región bonaerense (...) De este modo ambas instituciones se disponen a trabajar en conjunto para promover el intercambio de conocimiento y la realización de investigaciones en el marco de la economía social y solidaria (La Gaceta Cooperar, 2019).

El convenio surgió a partir de un conjunto de actividades que se han desarrollado previamente. En este sentido, como ejemplo se puede mencionar el dictado, en octubre del año 2018, del ciclo de encuentros “Respuestas cooperativas para el desarrollo nacional”, en el ámbito de la Secretaría de Extensión de la UNICEN, con el objetivo de:

(...) acercar a la ciudadanía experiencias y casos provenientes del sector cooperativo que aborda con lucidez temas y problemas sustantivos para el desarrollo nacional y en los cuales las Universidades Públicas están convocadas a aportar desde sus funciones básicas. (Diario El Eco de Tandil, 2018).

De esta forma, se ha trabajado en diversas temáticas, entre ellas: telecomunicaciones y convergencia tecnológica; compromiso ambiental, energías renovables y residuos sólidos urbanos; consumo y organización del mercado; cuidados de la salud; puertos y comercio exterior; y desarrollo tecnológico, innovación y conocimiento. La propuesta fue ejecutada conjuntamente por la Cátedra de Cooperativismo y Economía So-

cial y Solidaria de la UNICEN, la Red Cooperativa del Centro Bonaerense (REdeCOOP) y COOPERAR, en un marco de articulación estratégica en la difusión de los valores y prácticas cooperativas en la región. Resulta importante destacar que se han articulado distintas propuestas desde la mencionada Cátedra a partir del año 2014.

Asimismo, los representantes de COOPERAR indicaron -en entrevistas realizadas en el marco de un proyecto de investigación que sustenta el presente trabajo- que resulta clave el vínculo con la UNICEN y lo impulsado en diferentes momentos. De esta manera, el motivo original de la articulación fue, de acuerdo a lo expresado por el Secretario de Relaciones Internacionales de Cooperar:

(...) que se estudie cooperativismo en la Universidad. Por ejemplo, nosotros vemos que los contadores no tienen conocimiento sobre cooperativas; sin embargo, en el ámbito territorial de la UNICEN hay 50 cooperativas de servicios públicos. Que son las empresas más importantes de algunas localidades y que contratan a uno o a dos contadores. (Secretario de Relaciones Internacionales de COOPERAR, 2020).

En este sentido, las autoridades entrevistadas plantearon, que es una necesidad urgente formar graduados con conocimientos en cooperativismo, que puedan insertarse y gestionar en las cooperativas. Fue ante esta situación que desde COOPERAR comenzaron a trabajar en la articulación con las universidades.

Nosotros empezamos a recorrer universidades para incentivar que se estudie el cooperativismo, que los profesionales sepan. (Secretario de Relaciones Internacionales de COOPERAR, 2020).

Por otro lado, en la construcción del entramado de relaciones entre el cooperativismo y la UNICEN, emerge con singularidad el caso de la Cooperativa de trabajo de Software Libre

Geneos, dado que se encuentra integrada por graduados, no docentes y docentes de la UNICEN, quienes articulan con el área de extensión y han logrado proyectar su trabajo al ámbito internacional con el apoyo de COOPERAR, y especialmente de FACTTIC.

La articulación de la Universidad y la cooperativa de trabajo en software libre Geneos.

Creada en el año 2013, Geneos se define a sí misma como “una cooperativa de trabajo dedicada a implementar proyectos de tecnología basados en Software Libre” (Geneos, 2021), teniendo dentro de sus principales actividades el desarrollo proyectos tecnológicos de software libre, mediante el diseño y aplicación de soluciones para la gestión empresarial. De esta manera, la cooperativa ofrece entre sus productos y servicios, tales como diversos sistemas de gestión, gestión de manufacturas, desarrollo de aplicaciones web, plataformas de *e-commerce*, *e-learning* y servicios vinculados a la identidad corporativa que incluyen diseño gráfico, estratégico y *merchandising*.

Está conformada en su totalidad por profesionales egresados de universidades nacionales argentinas, en su mayoría de la UNICEN, provenientes de varias carreras, tales como ingeniería en sistemas, licenciatura en publicidad y diseño gráfico. Desde sus inicios, forma parte de FACTTIC, organización que fue fundamental para la adquisición de la matrícula de cooperativa. En este sentido, uno de los cooperativistas miembros de Geneos entrevistado exclusivamente a los fines de este trabajo, sostuvo que:

El primer problema que teníamos era burocrático, ya que el proceso para formar una cooperativa era largo y tedioso. Pero FATIC nos dio el apoyo para llevar adelante esa integración, que nos llevó un tiempo. (Entrevista a cooperativista de Geneos1, 2020)

Así fue posible que, hacia mediados de 2015, el INAES le otorgue la matrícula nacional reconociéndose oficialmente como Cooperativa de Trabajo. De esta manera, Geneos se ha convertido en la primera cooperativa de software de Tandil en contar con la matrícula. Es importante destacar el vínculo existente entre la economía social, el cooperativismo y el desarrollo de software libre, como parte de una misma filosofía que disputa el sentido de las lógicas neoliberales hegemónicas. Como destaca Zanotti (2017), la filosofía del software libre resulta altamente complementaria a la del cooperativismo:

Los principios del software libre y el cooperativismo aparecen en estos casos especialmente compatibles. El acceso al código y las aplicaciones permiten apropiarse de un acervo de trabajo previo, posibilita un desarrollo ágil y una difusión de conocimientos. Los principios del cooperativismo, por su parte, facilitan la articulación de proyectos asociativos, mantienen la horizontalidad en la toma de decisiones y procesos de trabajo basados en la satisfacción de necesidades individuales y colectivas. Al ser el software un componente transversal y ubicuo, sus impactos son extensibles a múltiples ámbitos productivos, sociales y culturales. (Zanotti, 2017: 2)

Vinculado a lo anterior, desde Geneos, se considera que “hay también un punto de encuentro central entre el software libre y el cooperativismo”, principalmente relacionado con el hecho de que ambos se sostienen de manera colaborativa, cumpliendo un rol social fundamental a través de “comunidades libres, abiertas y horizontales” (Entrevista a cooperativista de Geneos1, 2020).

En este sentido se afirma que trabajar con software libre responde claramente a un “posicionamiento político fuerte” que se opone abiertamente a la producción de conocimiento hegemónico. De esta manera, si bien buscan orientar el conocimiento a los sectores sociales más desfavorecidos, o por lo

menos que tenga un impacto social, la cooperativa también trabaja con empresas, considerando igualmente que “la lógica de trabajo y la organización cooperativa marcan la diferencia” (Entrevista a cooperativista de Geneos1, 2020).

Consecuentemente, tomando como referencia el Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología y Desarrollo (PLACTED), se destaca el carácter no neutral de la tecnología. Para Varsavsky (1972), el desarrollo de la ciencia y la tecnología están directamente ligados al “estilo de desarrollo”. En el caso de estudio se ejemplifica el vínculo entre el desarrollo del libre software con los principios cooperativos, entendidos como alternativas a la internacionalización hegemónica.

De acuerdo con el entrevistado, la filosofía del software libre se vincula a la lógica del cooperativismo a partir de la libertad de acceder al código fuente. El entrevistado realiza una analogía con respecto a una receta y sostiene:

Por ejemplo, si vos tenés la receta de una torta, la hacés a tu gusto, y a esa misma receta le pones membrillo, chocolate y la hacés a tu gusto, pero podés hacerlo porque tenés la receta. (Entrevista a cooperativista de Geneos1, 2020)

En este sentido, señala que el software debe cumplir un rol social, y ser la herramienta que permita el acceso a toda la sociedad que tiene necesidades. Es decir que prima una orientación “pueblo céntrica” (Varsavsky, 1972). Dado que hoy casi todo está mediado por software, sostiene que: “el software libre es el único modelo que puede garantizar el acceso, modificarlo, distribuirlo, realizar modificaciones y distribuirlos para que otros la usen” (Entrevista a cooperativista de Geneos1, 2020). Además, considera que esto permitiría que crezca el rol comunitario y abierto en la toma de decisiones.

Los integrantes de Geneos no sólo mantienen un trabajo cotidiano en el territorio en favor de los principios cooperativos y del software libre. Tal es así que la cooperativa tandilense

ha demostrado su compromiso social y militante en diferentes ocasiones, ya sea a través de su participación, apoyo y fomento a distintas iniciativas comunitarias o mediante propuestas junto al Programa de Extensión de la Economía Social de la UNICEN, tales como: el taller rodante “De Mentes Libres”; la Semana del Emprendedor Tecnológico, donde han facilitado talleres de programación y robótica en escuelas; y la activa participación en la Cátedra de Cooperativismo de la UNCPBA.

En términos de su pertenencia a organismo cooperativos de segundo orden, Geneos forma parte de FACTTIC, que es un espacio para que las cooperativas de trabajo del sector intercambien y construyan en conjunto, siendo su objetivo principal el fortalecer a sus miembros y difundir esta forma de entender el trabajo y las tecnologías de la información y la comunicación. Actualmente, nuclea a 22 cooperativas de trabajo con modelos de negocio basados en tecnologías libres, diseminadas por todo el país, y se articula con proyectos e iniciativas similares a escala global (Zanotti, 2017).

A continuación, el gráfico N° 1 presenta los logos de FACTTIC y las cooperativas que la conforman, denominadas: Animus, Bantics, Bitson, Cambá, Código Libre, Colectivo Libre, Coprinf, Devecoop, Equality, Eryx, Fiquis, Gaia, Gcoop, Geneos, It10, Nayra, Slam, Tecso, Unixono, El Maizal, Tera y Rook. Cabe destacar que los logos de Federación y las cooperativas que la conforman están dentro de un círculo, para reflejar los principios de igualdad y solidaridad existentes.

Gráfico N° 1: FACTTIC y las cooperativas que las componen



Fuente: elaboración propia en base a la información disponible en la página de FACTTIC.

En la organización de la Federación también se manifiestan características organizacionales horizontales y democráticas. De acuerdo a uno de los cooperativistas consultados:

La Federación tiene dos instancias de asamblea anuales, una es la oficial, la asamblea anual de la federación que se tiene que cumplir formalmente, y a la vez tenemos otra instancia intermedia, en esa instancia todas las cooperativas tenemos participación abierta y efectiva, en igualdad de condiciones. En la gestión diaria de la cooperación todas las cooperativas podemos participar, ya que las reuniones del consejo son

abiertas. Si bien estamos las cooperativas que somos parte formal del consejo, cualquier cooperativa puede formar parte del consejo. Y en líneas generales nunca votamos, admiramos el consenso. (Entrevista a cooperativista de Geneos1, 2020)

En el proceso de construcción de FACTTIC, las cooperativas han definido 10 líneas estratégicas de trabajo:

- *Fomentar y propender el trabajo asociativo en la comunidad.* Se impulsa el asociativismo y el cooperativismo de trabajo como formas de inserción de la Federación y sus Cooperativas integrantes en la sociedad;
- *Fomentar y promover políticas públicas vinculadas al Cooperativismo de Trabajo.* Se busca articular con el poder público en los ámbitos nacional, provincial, municipal y comunal para compartir experiencias y visiones sobre el cooperativismo de trabajo y las tecnologías libres;
- *Fomentar y promover la actualización del marco legal que permita un mejor desarrollo del sector.* Se impulsa el estudio detallado del marco legal que regula la vida de las Cooperativas y sus asociados;
- *Fomentar y promover la integración con entidades nacionales e internacionales vinculadas al Cooperativismo.* Se pretende expandir la Federación y las Cooperativas que la forman mediante la articulación con otras organizaciones nacionales e internacionales;
- *Fiscalización y Control de funcionamiento genuinamente cooperativo entre Cooperativas asociadas.* Se pretende garantizar que cada Cooperativa que la conforme respete diversas características, tales como estar legalmente constituida, implementar los valores y principios del cooperativismo, al tiempo que se desarrolla como empresa;
- *Fomentar y propender la comunicación interna y la vinculación entre Cooperativas.* Se comprende a FACTTIC como

canal de diálogo y ámbito de encuentro para las cooperativas, procurando una visión de unidad;

- *Servicios para Asociados: Contables, legal, impositivo, créditos, vivienda, entre otros.* La Federación se establece como proveedora de servicios para las Cooperativas asociadas;
- *Formación para dirigentes.* Esta línea estratégica se encuentra integrada al principio de Capacitación en Cooperativismo. Se comprende como fundamental disponer de dirigentes consustanciados con los valores y principios del Cooperativismo, paralelamente a las capacidades de emprendimiento y gestión de empresas;
- *Colocar en el mercado la producción de sus Cooperativas y generación de demanda.* Se busca apoyar a las cooperativas en la comercialización de sus productos y servicios. En FACTTIC se reciben oportunidades de negocios y se trabaja para desarrollarlas conjuntamente;
- *Difundir las tecnologías cooperativas (Software Libre).* Se adhiere a la filosofía del Software Libre, que se entiende en una estrecha correlación con el Cooperativismo.

Proyección internacional de FACTTIC y Geneos

Tal como se mencionó en las líneas estratégicas se hace referencia a la proyección internacional de FACTTIC, entendiendo la relevancia de su inserción global. Particularmente se destaca la idea de que la Federación quiere establecer lazos con otras organizaciones de cooperativas, no sólo de Argentina, sino también del resto de Latinoamérica y del mundo, teniendo como fin último la integración de los pueblos, en base a la lógica sur-sur, donde el sur no es solamente geográfico, sino fundamentalmente cultural y político (Oregioni y Piñero, 2017).

En el caso de Geneos se pudo observar, a partir de entrevistas a dos de los miembros fundadores, que la pertenencia a

FACTTIC y COOPERAR ha sido en gran medida la que ha permitido desarrollar vínculos internacionales. Según el segundo cooperativista entrevistado de la Cooperativa de Software Libre, hace algunos años que en FACCTIC se ha comenzado a desarrollar la idea de internacionalizar la Federación a partir de relaciones con otras organizaciones similares o cooperativas del exterior, con el fin de realizar trabajos en conjunto, además de nutrirse de experiencias de otras cooperativas que comparten los mismos principios pero que se desenvuelven en otras partes del mundo.

(...) desde una política de FACTTIC se inició una idea de internacionalizar el trabajo. El poder comenzar como Federación a relacionarse con otras federaciones o cooperativas del exterior, con intenciones de conseguir trabajo principalmente y generar vínculos de cooperativismo a nivel mundial. (Entrevista a cooperativista de Geneos2, 2020)

En este sentido, resaltó además la relación que se ha estado llevando a cabo con cooperativas del Reino Unido, que si bien no han comenzado a trabajar en conjunto, existe una buena comunicación y una proyección de trabajo en un futuro cercano.

(...) hay un inicio de relación con cooperativas del Reino Unido, donde hay también un cooperativismo tecnológico. Hasta ahora no se ha avanzado demasiado pero sí hay una relación de contacto, de saber que en algún momento podemos llegar a trabajar con ellos. (Entrevista a cooperativista de Geneos2, 2020)

Al ser consultado sobre cómo surge esta experiencia particular de vinculación con cooperativas del Reino Unido, uno de los cooperativistas de Geneos aseguró que el inicio de estos contactos surgió en el marco de una misión internacional que llevaron a cabo miembros de FACTTIC. Puntualmente, fue a partir del viaje en misión internacional de dos cooperativas integrantes de la Federación -Cambá y Fiquis- al país insular eu-

ropeo para conocer la experiencia de *Cooperative Technologists* (CoTech), entidad constituye una alianza de cooperativas que operan en el ámbito digital (Entrevista a cooperativista de Geneos1, 2020).

De acuerdo con el cooperativista entrevistado, fueron muy buenos los resultados de la experiencia, denominada intercooperativa, en Londres. En este sentido, destacó que fueron muy bien recibidos en el marco de una asamblea de CoTech, lo que les permitió conocer la experiencia “muy de cerca”, en un ambiente de gran amabilidad, al punto de que les garantizaron el hospedaje, facilitaron cuestiones logísticas y brindaron incluso financiamiento, mediante la ejecución de un fondo para solventar económicamente la estadía, teniendo en cuenta la diferencia del tipo de cambio existente.

De la experiencia surgieron varios contactos que se mantienen en la actualidad, e incluso se generó un cambio de visión estratégica en FACCTIC a partir de la misión intercooperativa, lo que ha incentivado la participación en algunos espacios importantes como, por ejemplo, la integración a un foro de CoTech que intenta articular el cooperativismo tecnológico a una escala más amplia.

Sin embargo, es preciso señalar que si bien ha sido muy importante el relacionamiento y la vinculación con la red de cooperativas del Reino Unido, existen otras iniciativas hacia donde FACCTIC y Geneos también proyectan su desarrollo, especialmente en la Región latinoamericana. Ambos integrantes de Geneos coincidieron en destacar los trabajos que se han realizado conjuntamente con cooperativas de Chile y Uruguay, los cuales han sido posible también como consecuencia de la pertenencia de la cooperativa a FACCTIC, ya que los contactos iniciales surgieron en el seno de misiones internacionales o por medio de otras cooperativas que conforman la Federación y que ya se encontraban trabajando de modo colaborativo con similares de los dos países limítrofes.

Al indagar sobre cuáles son los objetivos por los que están internacionalizando a Geneos, se planteó que la vinculación internacional con otras cooperativas les ha permitido captar mayores recursos en el marco de una economía dolarizada. El caso de la articulación con CoTech lo ejemplifica, a partir de hacer referencia a que inicialmente desde FACTTIC se propuso que las cooperativas argentinas podían ser más competitivas y cobrar menos por el trabajo, dada la devaluación del peso, pero desde la red de cooperativas con sede en Londres se consideró que a igual trabajo le corresponde igual salario, dando cuenta que forma parte del mismo ideario cooperativista que defienden las organizaciones del sector (Entrevista a cooperativista de Geneos1, 2020). Esto hace referencia a la lógica que sostienen las cooperativas de trabajo, tal como se señala en la introducción.

Consecuentemente, es importante destacar, que entre los objetivos de proyección internacional también ha estado presente la idea de *disputar el sentido* de las formas de organizar el trabajo en las empresas de software, difundiendo a las cooperativas como formas justas y equitativas de organizar, distribuir el trabajo y asignar las ganancias. Tal como indicó uno de los entrevistados de la cooperativa:

Extender la forma de trabajo cooperativa y solidaria, en un contexto donde las principales competidoras del mercado son empresas multinacionales, como Glovo, donde los trabajadores informáticos están precarizados. En este sentido, la lógica es ser una empresa horizontal donde todos sean los dueños, y haya un reparto equitativo. (Entrevista a cooperativista de Geneos1, 2020)

A partir del estudio de caso, se debe destacar que la internacionalización ha servido a las cooperativas argentinas de software, y a Geneos específicamente, en diversos aspectos, tales como: a) obtener recursos financieros para sostener la

estructura de trabajo; b) redistribuir, recursos y trabajo hacia el interior de la Federación; c) Adquirir visibilidad internacional; d) fortalecer la proyección internacional; y e) promover los principios cooperativistas y el modelo de FACTTIC hacia el resto de los países de América Latina. Además, ha permitido incrementar las capacidades de los miembros cooperantes, a partir de compartir sus experiencias desde la cátedra de extensión de la UNICEN en la que participan.

Reflexiones finales

Las dinámicas de internacionalización universitaria se construyen a partir de redes formales e informales que permiten construir un entramado de vínculos que generalmente se formalizan a partir de convenios, y en algunos casos logran institucionalizarse. En este sentido, la universidad puede promover dichos vínculos o formar parte de una red más amplia en interacción con otros actores sociales y tipos de saberes. En el caso de estudio se ha podido observar que si bien el vínculo entre la UNICEN y COOPERAR se institucionalizó a partir de un convenio firmado en el año 2019, la relación de esta Universidad con el movimiento cooperativo, y particularmente con Geneos, se ha construido desde la informalidad, fundamentalmente mediante acciones conjuntas con la Secretaría de Extensión de Rectorado. Por ejemplo, la articulación se ha dado fuertemente en el ámbito de formación, aplicación y participación en eventos locales y capacitaciones.

Asimismo, el hecho de que los integrantes de Geneos son en gran parte graduados, docentes y no-docentes de la UNICEN, da cuenta de un aporte no formalizado de esta última a la internacionalización de la cooperativa. Cuestión que se podría ampliar con el hecho de que el propio Guarco es graduado de la misma Universidad. Esto ha permitido identificar la existencia de redes a escala internacional, donde participa la Universidad

en carácter informal, debido a la múltiple pertenencia de sus miembros, generando consecuentemente un tejido de relaciones y de conocimientos, que son transmitidos desde la misma casa de altos estudios a partir de las cátedras de extensión.

No obstante, a partir de la investigación se ha detectado una ausencia de vinculación y trabajo formal (en términos político-institucionales) entre la UNICEN y las diferentes organizaciones cooperativas en el ámbito de la internacionalización, como podría ser mediante el establecimiento de actividades conjuntas con la Dirección de Relaciones Internacionales de la Secretaría de Relaciones Institucionales de Rectorado con quienes COOPERAR tiene formalizado un convenio.

Por otra parte, los vínculos establecidos entre FACTTIC y CoTech, como también con cooperativas tecnológicas de Chile y Uruguay, ponen en evidencia el establecimiento de redes con lógicas no-hegemónicas, en la que participan graduados, no-docentes y docentes de la UNICEN, con amplio potencial para fortalecer el proceso de internacionalización universitaria en la Región desde una lógica *solidaria y endógena*, dado que la interacción de distintos actores sociales genera un anclaje territorial de las agendas de trabajo. Entendiendo la relevancia de la cooperación sur-sur, no solamente en términos geográficos, sino fundamentalmente culturales y políticos.

La internacionalización de Geneos, como parte de FACTTIC, se ha encontrado fuertemente integrada a esta última, demostrando el fuerte sentido de pertenencia y el trabajo de lógicas horizontales, bajo el amparo de acciones impulsadas a su vez desde COOPERAR. Consecuentemente, el caso de estudio, ha permitido observar dinámicas de internacionalización que disputan el sentido de las lógicas imperantes en el capitalismo neoliberal y neocolonial.

Ahora bien, el desafío consiste en que la Universidad, en relación con las OSC, movimientos sociales, cooperativas y el Estado, adquiera un rol activo en la construcción del tejido so-

cial que demanda generar dinámicas de internacionalización no-hegemónicas en relación a agendas endógenas. Aquí cobra relevancia la función que adquiere la internacionalización de la extensión, entendida desde la perspectiva de la “extensión crítica” (Tommasino) y su relación con la proyección integral hacia la Región latinoamericana (Oregioni, Piñero, 2017) dado que favorecen la resolución de los desafíos sociales que presenta América Latina, teniendo en cuenta que las cooperativas, al tener presencia en toda la Región, pueden facilitar la cooperación solidaria y, de esta forma, disputar el sentido que adquiere la internacionalización universitaria hegemónica.

Referencias Bibliográficas

- Coque Martínez, J. (2002) Las cooperativas en América Latina: visión histórica general y comentario de algunos países tipo. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (43), 145-172. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17404309>
- Cracongá, M. (2007) “Interculturalidad y cooperativismo. Doctrina, legislación y experiencia”, en *Boletín de la Asociación Internacional de Derecho Cooperativo: Interculturalidad y cooperativismo*. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires.
- Divar, J. (2007) “Presentación”, *Boletín de la Asociación Internacional de Derecho Cooperativo. Interculturalidad y cooperativismo*. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://baidc.revistas.deusto.es/issue/view/161/20>
- Durán, M. (2013) *Micro-crédito y Cooperación bajo el nuevo paradigma de Desarrollo: El rol de la Cooperación Internacional para el Desarrollo en una organización del Conurbano Bonaerense (2009-2011)*. UNICEN
- Imen, P. (2020). Simón Rodríguez y el Cooperativismo. Recuperado de: https://www.idelcoop.org.ar/sites/www.idelcoop.org.ar/files/revista/articulos/pdf/229_170-188.pdf
- Leal, F. y Oregioni, M. (2019) “Aportes para analizar la internacionalización de la educación superior desde Latinoamérica: un enfoque crítico, reflexivo y decolonial”, en *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 5, (p, 1-19), fev. 2019.
- Levin, A. y Verbeke, G. (1997). *El Cooperativismo Argentino en Cifras. Tendencias en su evolución: 1927-1997*. Ediciones Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). Ley N° 26.206 de Educación Nacional.
- Montes, V. y Ressel, A. (2003). Presencia del Cooperativismo en Argentina. *UniRcoop*, 1 (2), pp. 9-26.
- Mora, A. (2012). Visión histórica del movimiento cooperativo en América Latina. En Rodrigo Mogrovejo, Alberto Mora y Philippe Vanhuynegem (eds.). “El cooperativismo en América Latina. Una diversidad de contribuciones al desarrollo sostenible”. OIT, Oficina de la OIT para los Países Andinos. pp. 29-84.
- Oregoni, M. y Piñero F. (2017) “Las redes como estrategia de internacionalización universitaria en el Mercosur. El caso de la RIESAL (2013-2017)” *Revista Integración y conocimiento*. Núcleo de Estudios e Investigaciones del Mercosur. Vol 1. N° 6. (p: 114-133). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/17120/17140>
- Oregoni M. (2017) “La Internacionalización Universitaria desde una perspectiva situada. Tensiones y desafíos para la Región Latinoamericana”. *Revista Internacional de Educación Superior [RIESup]* - Campinas (SP). Recuperado de: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/RIESup/article/view/7667>
- (2018) “Redes de producción de conocimiento y dinámicas de cooperación sur-sur ¿Una alternativa a la internacionalización universitaria hegemónica?”, en Oregoni, y Taborga (comp.) *Dinámicas de Internacionalización Universitaria en América Latina*. Tandil: Grafikar. RIESAL-UNICEN. (pp. 19-40) p 246.
- Ravina, A. y Ravina, N. (2006). “Radiografía de la Economía Social en Argentina”, en José María Pérez de Uralde (coord.), *La Economía Social en Iberoamérica. Un acercamiento a su realidad*. Madrid: Fundación Iberoamericana de la Economía Social. Recuperado de: <http://www.aciamericas.coop/IMG/pdf/ESIberoamerica1.pdf>

- Thomas, H., Becerra, L. y Picaeaba, F. (2014) Colaboración, Producción e Innovación: Una propuesta analítica y normativa para el desarrollo inclusivo. *Revista Astrolavio. Nueva Época*. N° 12.
- Thomas H. y Becerra L. (2020) “Ciencia, Tecnología y Cooperación: de la innovación competitiva al desarrollo inclusivo”, en Thomas H. y Juárez P. (comp.) *Tecnologías Públicas. Estrategias políticas para el desarrollo inclusivo y sustentable*, pp 19-48. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Varsavsky, O. (1972) *Hacia una política científica nacional*. Colección ciencia, desarrollo e ideología. Ed. Periferia: Buenos Aires.
- (1974) *Estilos Tecnológicos*. Colección ciencia, desarrollo e ideología. Ed. Periferia: Buenos Aires.
- Zanotti, A. (2017): “Cooperativas Tecnológicas SSI en Argentina: conocimiento, innovación y apropiación colectiva”, *Revista OIDLES*, n. 23 (diciembre 2017). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/oidles/23/cooperativas-tecnologicas-argentina.html>
- Zecchini, A. (2017). *Cooperativismo y Educación Especial*. Comunic-Arte. Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba. Recuperado de: http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/1350/1/L_Zecchini.pdf

Entrevistas:

- Secretario de Relaciones internacionales de COOPERAR. Carlos Andrés Mansilla, marzo de 2020.
- Cooperativista de Geneos 1. José Fantasia. Integrante de Geneos, abril de 2020.
- Cooperativista de Geneos 2. Mario Ferreira. Integrante de Geneos, mayo de 2020.

Fuentes documentales y periodísticas:

- Abchoy (2019) Acuerdo entre Cooperar y la UNICEN. 16 de abril. Recuperado de http://www.abchoy.com.ar/leernota.php?id=155763&titulo=acuerdo_entre_cooperar_y_la_unicen
- COOPERAR (2017). Propuesta de la Confederación Cooperativa de la República Argentina para los desafíos del presente. Recuperado de: http://www.iade.org.ar/system/files/propuestas_cooperar_2017.pdf
- COOPERAR, Confederación Intercooperativa Agropecuaria *et. al.* (2019). Hacia el Plan Nacional de Educación Cooperativa y Mutual. Recuperado de <https://www.cooperar.coop/wp-content/uploads/2019/10/Hacia-un-Plan-Nacional-de-Educaci%C3%B3n-Cooperativa-y-Mutual.pdf>
- El Eco (2018). Arranca el ciclo “Respuestas Cooperativas para el Desarrollo Nacional”. 18 de octubre. Recuperado de: <https://www.eleco.com.ar/la-ciudad/arranca-el-ciclo-respuestas-cooperativas-para-el-desarrollo-nacional/>
- INAES, (2019). Informe sobre Actualización Nacional de Datos. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/inaes/informe-sobre-actualizacion-nacional-de-datos>
- La Gaceta Cooperar (24/04/2019). Convenio entre COOPERAR y UNICEN. Recuperado de: <https://www.aciamericas.coop/Convenio-entre-Cooperar-y-Unicen>

Páginas web institucionales consultadas:

- Asociación Cooperativa Internacional (ACI): <https://www.ica.coop/es>
- Confederación Cooperativa de la República Argentina (COOPERAR): <https://www.cooperar.coop/> y <https://lagaceta.cooperar.coop/>
- Cooperativa de Software Libre Geneos: <https://www.geneos.com.ar>
- Co-operative Technologists (CoTech): <https://www.coops.tech/>

Federación Argentina de Cooperativas de Trabajo de Tecnología Innovación y Conocimiento (FACTTIC): <https://facttic.org.ar/>

Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES): <https://www.argentina.gob.ar/inaes>

Capítulo 6

La incidencia de Organizaciones de la Sociedad Civil en la Internacionalización Universitaria

Una lectura sobre la vinculación AIESEC-UNICEN

María Sol Durán

Romina Loray

Introducción

La internacionalización universitaria se presenta en América Latina como un proceso multidimensional, complejo y no neutral, donde interviene la lógica de diferentes actores a partir de estímulos directos (políticas de promoción) e indirectos (políticas de evaluación) generando tensiones en su orientación y en la propia definición de las dinámicas (Oregioni, 2016). En tanto las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC)²³, contribuyen al proceso de internacionalización a partir de generar estímulos mediante la promoción de redes a escala internacional, donde participan las universidades. Una característica distintiva que asumen las redes consiste en que logran generar un anclaje local, dado la múltiple pertenencia de sus miembros y entendiendo que las mismas se encuentran

23 Entendiendo Sociedad Civil como una dimensión del Estado ampliado, con relativa autonomía de la sociedad política pero que no se desvincula ni del Estado ni del Mercado (Mallardi, 2010).

ligadas a la promoción del desarrollo social o defensa de derechos. Dado que las OSC, actúan prestando o intermediando servicios, o bien, haciéndose eco de temas como: pobreza, inclusión social, etc. (Durán, 2013).

Consecuentemente el objetivo general que persigue el presente capítulo consiste en describir y analizar cómo se vinculan las OSC con las universidades en el proceso de internacionalización y cómo incide dicha vinculación en las dinámicas de producción y difusión de conocimiento a partir de un caso de estudio, donde se puntualiza en la vinculación de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) con AIESEC, y la proyección de la internacionalización.

La investigación se desarrolló en el marco de un proyecto que presenta como objetivo general analizar estrategias de internacionalización universitaria y redes de cooperación vinculadas a problemáticas socio-territoriales, entendiendo que las “diferentes universidades tienen relaciones disímiles con el medio social” (Vaccarezza, 2006: 48) y asimilan de forma distinta los estímulos que reciben desde el ámbito global, regional, nacional y sectorial, llevando adelante determinadas estrategias de internacionalización en forma activa o pasiva (Lima y Maranhão, 2009).

No obstante, desde una perspectiva de análisis histórica y contextual, se observa que, en tiempos de globalización neoliberal y neocolonial, mientras se enaltecen las virtudes de la internacionalización, se omiten las asimetrías de oportunidades y la jerarquización de dichas prácticas, que reflejan las desigualdades históricas entre el norte y el sur global (Leal y Oregioni, 2019). Por lo tanto, se propone abordar la internacionalización universitaria desde una perspectiva *situada endógena*²⁴, donde resultan centrales los estudios de caso, que indaguen en la interacción, con otros actores territoriales, destinada a orien-

24 Para ampliar sobre la definición consultar: Oregioni (2017)

tar la internacionalización hacia la integración de las universidades latinoamericanas en base a la construcción dialógica de conocimiento. El desafío consiste en que las universidades, en vinculación con sus entornos socio-productivos, tengan poder de agencia sobre el proceso de internacionalización. Ahora bien: ¿en qué medida la participación de la sociedad civil contribuye a orientar la internacionalización universitaria? ¿En torno a qué temas? ¿Qué tensiones emergen del proceso? ¿Qué lugar ocupa la Región Latinoamericana en dicha proyección?

De este modo, el capítulo busca contribuir al abordaje de la articulación local y la vinculación internacional entre los actores desde una perspectiva multidimensional y compleja, contemplando los aspectos macro-estructurales, político-institucionales y micro-sociológicos que permitirán profundizar en la relación *agencia-estructura* en la configuración del proceso de internacionalización. Entendiendo a la internacionalización dentro de marcos estructurales que, si bien no ofician como determinantes directos, contribuyen a moldear modelos de pensamiento, dinámicas institucionales y capacidades materiales (Cox, 1987).

En América Latina, el debate sobre internacionalización universitaria gira en torno a la interpretación de un concepto que logre articular las dinámicas de producción y difusión de conocimiento con la misión más urgente que deben afrontar las universidades, que consiste en responder a las demandas y problemáticas sociales de la región (Dagnino, 2007), esto se vio reflejado en las distintas Conferencias Regionales de Educación Superior, tal como se desarrolla en el primer capítulo de este libro.

Entre las principales contribuciones que se han realizado en los últimos años, podemos mencionar las publicaciones colectivas de la RIESAL (Araya, 2015; Araya y Oregioni, 2016; Oregioni y Piñero, 2016; Oregioni y Taborga, 2018), y de la Red de Universidades del Conurbano Bonaerense (Tangelson, 2014);

tesis de grado y posgrado (Oregioni, 2014; Ramírez, 2016; Daddario, 2018); y publicaciones en revistas especializadas (Larrea y Astur, 2011; Lima y Contel, 2011; Oregioni, Piñero; 2017; Leal, 2018; 2016; Botto, 2018, entre otros). De estas consideraciones podemos afirmar que no hay una sola lógica para interpretar el proceso de internacionalización universitaria, sino que existen instrumentos, actores, lógicas e intereses que contribuyen a su orientación, que actúan a nivel internacional, regional, nacional, sectorial e institucional, y en ocasiones se encuentran en tensión (Oregioni, 2016). En este sentido, investigaciones previas permitieron ampliar los conocimientos sobre las tensiones entre dinámicas de internacionalización hegemónica y no-hegemónica (Oregioni; 2017) y analizar la incidencia de las OSC en las dinámicas de cooperación internacional al desarrollo (Durán, 2013).

El desafío de la presente investigación consiste en identificar la incidencia que tienen los actores de la sociedad civil, que han desarrollado un tejido socio-cognitivo en vinculación con las universidades, en la orientación del proceso de internacionalización universitaria a partir de la promoción de redes de producción y difusión de conocimiento de carácter formal e informal. Donde entran en tensión lógicas institucionales, capacidades materiales, y marco de pensamiento que dan lugar a la acción, configurando dinámicas particulares.

En este trabajo en particular, se abordará un caso de estudio de la vinculación entre AIESEC-Tandil y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) en el período 2007-2014. La investigación es de carácter cualitativa, se utilizó como fuentes de relevamiento de datos el desarrollo de entrevistas a actores clave; la consulta de páginas web institucionales; y el análisis de bibliografía especializada

Interacción global-local: El caso de AIESEC en UNICEN.

AIESEC es una organización global no gubernamental íntegramente gestionada por jóvenes que actúa desde el año 1948 en varios países del mundo. Reconocida como la organización de jóvenes más grande del mundo, en sus orígenes, su denominación fue un acrónimo de “*Association Internationale des Étudiants en Sciences Économiques et Commerciales*”. En la actualidad, sin embargo, ya no funciona como tal, sino que AIESEC se ha convertido en el nombre de la organización (Gutiérrez *et. al.*, 2015).

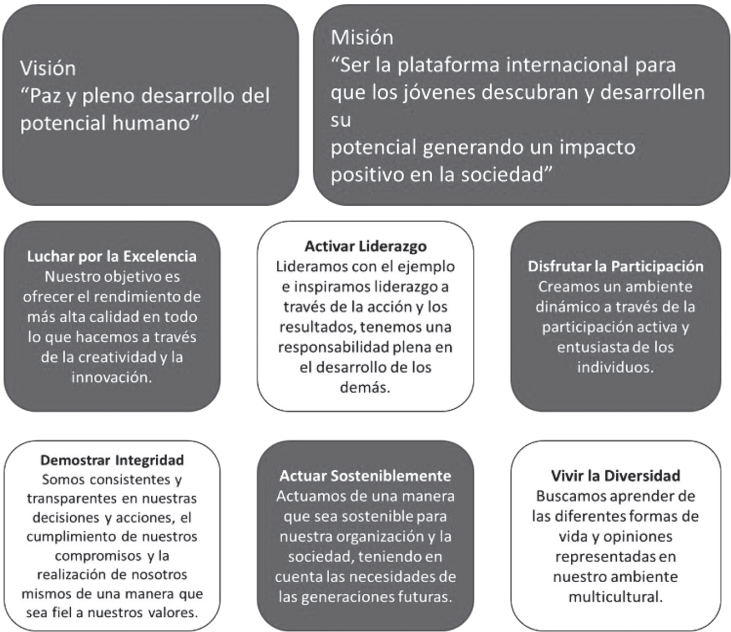
El surgimiento de esta organización se remonta a la década de 1930, cuando representantes de varias universidades europeas comenzaron a intercambiar información sobre programas académicos especializados en economía y negocios. Así fue que desde finales de la Segunda Guerra Mundial hasta 1948 un grupo de jóvenes inició el desarrollo de organización de manera informal con el objetivo de ayudar a desarrollar relaciones amistosas entre personas de distintos países. En el año 1949, 89 jóvenes participaron de la primera conferencia internacional realizada en Estocolmo. Desde entonces, las conferencias y congresos internacionales y el Programa Internacional de Intercambios se convertirían en dos aspectos clave de la identidad y de la dinámica de la organización (Gutiérrez y María, 2015). Para el año 1960, AIESEC ya tenía presencia en cinco continentes y había realizado 2.467 intercambios, alcanzando los 4.232 en 1.970 (Mancini, 2016). En la actualidad, la organización está presente en más de 120 países y cuenta con una red de más de 40.000 miembros activos en todo el mundo; es órgano consultivo del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC) y está reconocida por UNESCO²⁵.

Según su portal institucional:

25 Extraído del portal institucional www.aiesec.org

AIESEC es la plataforma global para que los jóvenes exploren y desarrollen su potencial de liderazgo. Es una organización apolítica, independiente, sin fines de lucro e íntegramente gestionada por estudiantes universitarios y recién graduados. Nuestros miembros están interesados en problemas mundiales, liderazgo y gestión. AIESEC no discrimina por etnia, género, orientación sexual, religión o nacionalidad.²⁶

Gráfico N° 1: Visión, misión y valores



Fuente: Elaboración propia en base a información obtenida de la página web institucional.

De acuerdo a la información oficial AIESEC provee a sus miembros una experiencia de desarrollo que se compone de

²⁶ Extraído del portal institucional www.aiesec.org

oportunidades de liderazgo, pasantías internacionales y participación de un ambiente global de aprendizaje.

Las sedes locales existen gracias al trabajo de voluntarios que llevan adelante las funciones de todas las áreas que componen la organización. Las personas que deciden sumarse a la organización, luego de pasar por un seminario de introducción²⁷, rápidamente comienzan a desempeñarse en una de las áreas funcionales de la organización. Dado que los puestos de liderazgo, en todos los niveles de gobernanza de la organización, se renuevan una vez por año, sus miembros están continuamente expuestos a nuevas oportunidades que los invitan a asumir distintas responsabilidades.

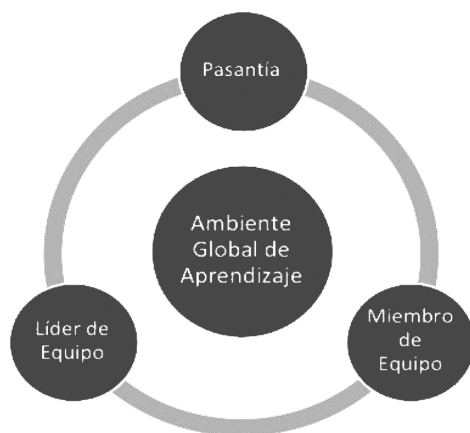
El acceso a posiciones de liderazgo exige, en todos los casos, participar de procesos de postulación y votación que incluyen: llenado de formularios, cartas de recomendación de colegas y superiores, preguntas y respuestas en foros de discusión, elaboración de un discurso e incluso -en casos de posiciones internacionales- debates entre candidatos. El proceso se va complejizando a medida que se asciende de nivel en la estructura. Los miembros de la organización, sea cual sea su rol, pueden -en cualquiera de las etapas de la experiencia- aplicar al Programa de Intercambios. El programa de intercambios es pago y el *fee* depende básicamente del tipo de intercambios:

- *Pasantías en organizaciones de la Sociedad Civil*: tienen una duración mínima de seis semanas y máxima de tres meses, por lo general no son rentadas, pero los participantes suelen tener cubierto el alojamiento. Subir la ficha de solicitud al sistema costaba en la época analizada alrededor de U\$s 100.
- *Pasantías en empresas*: generalmente orientadas a estudiantes avanzados o recientemente graduados, con

27 Es un encuentro organizado por el Comité Local que reúne a los miembros ingresantes. Por lo general dura dos días y tiene por objetivo darles a conocer la historia, el propósito y la dinámica de la organización.

perfiles específicos. Poseen una duración mínima de seis meses y máxima de dos años. En este caso, y haciendo referencia al mismo período, subir la ficha tenía un costo de entre 350 y 500 dólares dependiendo de la práctica²⁸.

Gráfico N° 2: Etapas de la experiencia en AIESEC



Fuente: Elaboración propia en base a información obtenida de la página web institucional.

Ambiente global de aprendizaje

El ambiente de aprendizaje de AIESEC se compone de instancias presenciales y virtuales. En lo que a las presenciales se refiere, AIESEC desarrolla alrededor de 500 conferencias

28 Durante el período analizado el valor de los *fee*, definido por AIESEC Argentina, fue el mismo en todos los comités de AIESEC en Argentina. En ambos casos el pago del servicio incluía, aparte de la ficha en la plataforma, el acompañamiento en todo el proceso (entrevistas y selección de la pasantía, asesoramiento legal y migratorio según destino elegido, etc.).

y seminarios²⁹ por año alrededor del mundo. Estos eventos son importantes por varios motivos: en primer lugar, son un espacio en el que los participantes conocen -y se reencuentran- con otros jóvenes con inquietudes e intereses similares. En segundo lugar, el hecho de que la organización de este tipo de eventos esté a cargo de los mismos jóvenes, favorece el desarrollo de nuevas habilidades, así como también la incorporación de herramientas para la gestión del proyecto. Por último, este tipo de actividades también juegan un rol fundamental desde lo simbólico, en la medida en que son espacios en el que se vive y se disfruta al máximo la cultura organizacional.

En la dimensión virtual, la organización cuenta con diferentes herramientas y plataformas³⁰ a través de las cuales, por un lado, se gestionan los intercambios, es decir, se puede acceder a todas las pasantías y los perfiles de candidatos disponibles en todo el mundo y, por el otro, se comparte toda la información referida a la gestión de toda la organización.

Estructura organizacional³¹

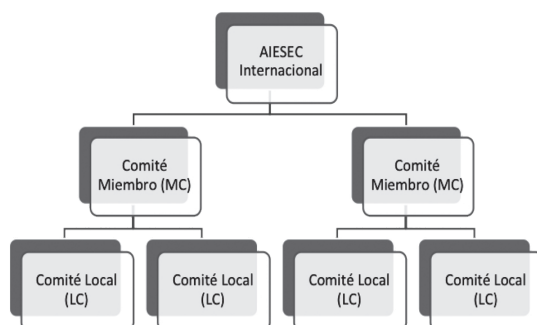
AIIESEC es una organización jerárquica, cuyo gobierno se divide en tres niveles: Internacional, nacional y local.

29 En todos los niveles, locales, nacionales e internacionales. La más importante es la Conferencia de AIIESEC Internacional que se realiza todos los años en diferentes lugares del mundo.

30 Desde el año 2007 al 2016 la plataforma utilizada fue Myaiesec.net

31 La información aquí presentada respecto a la estructura y al funcionamiento de AIIESEC en todos sus niveles se corresponde con la estructura y el modo de funcionamiento que tenía la organización en el período de estudio analizado. Respecto a los puestos de la estructura, en el nivel local tanto miembros como Junta Directiva son voluntarios. A partir del Nivel Nacional, siguiendo hacia arriba en la estructura, las posiciones son pagas.

Gráfico N° 3: Estructura organizacional



Fuente: Elaboración propia en base a información obtenida de la página web institucional.

AIESEC Internacional

AIESEC Internacional tiene su sede en Rotterdam, Holanda. Su responsabilidad es la de coordinar el trabajo de AIESEC en todo el mundo de cara a los objetivos establecidos. La junta de AI, al igual que todas las posiciones de liderazgo de la organización, se renuevan año a año y está compuesta por un equipo de 13 personas:

- El/la Presidente de AIESEC Internacional.
- 6 Vicepresidentes de áreas.
- 6 Directores de Región cuyo rol es cuidar de las relaciones con los países que contemple su región.³²

Comité Miembro (MC)

A nivel nacional se encuentran los llamados Comité Miembros. Cada país miembro (o región) tiene una junta ejecutiva

³² Las regiones son África, Iberoamérica, Asia y Pacífico, Europa del este y Central, Oriente Medio y África del Norte, Europa Occidental y América del Norte.

nacional o MC, cuya función general es la de coordinar la labor de los Comité Locales (LC) en pos de la estrategia de AIESEC en cada país, que a su vez está alineada a la de AIESEC Internacional. Los MC son equipos constituidos generalmente por entre seis y trece personas, dependiendo de la extensión del país y de la magnitud de la presencia de AIESEC en el mismo (cantidad de comités locales, cantidad de miembros activos, etc.).

Comité local

El Comité Local de AIESEC está conformado por sus miembros, ordenados por lo general en dos áreas principales y cuatro áreas soporte. Cada área tiene un Vicepresidente (VP) con miembros a cargo. Los Vicepresidentes y el Presidente del Comité Local (LCP) conforman la Junta Directiva (EB) local³³. Esta estructura de Junta Directiva es la que vemos replicada tanto en el nivel nacional como en el internacional.

Áreas principales:

- Intercambios Entrantes: es el área responsable de “abrir” prácticas en el área de influencia del Comité Local. En la práctica, esto quiere decir ofrecer a empresas y ONG’s locales la posibilidad de contar con un practicante extranjero que se integre en la organización por un determinado período de tiempo para desarrollar un proyecto específico.
- Intercambios Salientes: Es el área responsable de ofrecer a jóvenes de entre 18 y 30 años la posibilidad de realizar un intercambio en el exterior.

Completan la estructura cuatro áreas soporte: Gestión del talento (que tiene la tarea de garantizar el desarrollo de cada uno de los miembros), Finanzas y Legales (a cargo de velar por

33 Sigla de *Executive Board*.

la sostenibilidad legal del comité, la firma de convenios y la asesoraría en temas migratorios y de visado a los practicantes), Comunicación y Marketing (responsable de la planificación, el diseño, ejecución y la medición de los resultados de la estrategia de comunicación) y Relaciones Externas (cargo el vínculo con Universidades, empresas y organizaciones aliadas).

Participación de las OSC en las dinámicas de internacionalización de la universidad mediante circuitos formales e informales de colaboración.

Desde una perspectiva *político-institucional*, la UNICEN cuenta con un área para gestionar las Relaciones Internacionales de la Universidad desde el año 2009, cuando se ha presentado a la convocatoria de “Fortalecimiento del Área de Relaciones Internacionales” de la Secretaría de Políticas Universitarias, mediante el Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA)³⁴. De acuerdo al informe de actividad del Área correspondiente al año (2009) se afirma que la misión del área consiste en: “Diseñar, fomentar y gestionar la estrategia de internacionalización y su plan de acción para la cooperación internacional, cooperación universitaria al desarrollo, y proyección internacional de las actividades de la UNICEN” (UNCPBA, 2009: 89 citado en: Oregioni y López, 2011).

Esto no implica que anteriormente no se haya contado con programas de internacionalización, sino que no existía un área específica para gestionarlas desde el Rectorado. Por ejemplo, en el caso de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la UNICEN, desde el año 2001 se está trabajando en ese sentido e, incluso, desde esta facultad se incorporaron programas de internacionalización que luego se diseminaron hacia otras

34 La propuesta del PPUA, consistía en democratizar las relaciones internacionales de las universidades nacionales, dado que solo las universidades grandes disponían de estos espacios de gestión.

unidades académicas, tal como es el caso de AIESEC, desde el año 2007.

Tal como sostiene Sebastián Álvarez:

Nosotros trabajamos desde la FCE con el programa de desarrollo internacional, que arrancó con intercambios estudiantiles en el año 2000-2001. A través de esos intercambios internacionales generamos distintos proyectos de internacionalización en el campus. (Entrevista a vinculator AIESEC desde UNICEN, realizada el 20/09/2019)

La estrategia de internacionalización que adoptó la FCE-UNICEN se denomina “Internacionalización en casa” (*Internationalization at Home*) que resultaría complementaria a las actividades de movilidad. Este concepto de internacionalización proviene de la experiencia europea, y hace referencia a la dimensión internacional e intercultural de los procesos de investigación, enseñanza y extensión a partir de actividades extracurriculares que se realicen localmente, contribuyendo a desarrollar un conocimiento internacional y habilidades interculturales sin salir del campus (Mayoral y Alvarez; 2014).

Asimismo, los promotores de esta estrategia en FCE-UNICEN hacen referencia a que el “modelo de internacionalización en casa” no es lo mismo para América Latina que para Europa, dado que en Europa utilizan este modelo debido a que las condiciones de estudios son óptimas y los estudiantes no se quieren ir, en cambio, en América Latina, el problema que viene a resolver es la ausencia de fondos para movibilidades (Álvarez, 2019)

Si bien la dinámica de trabajo se proyectó previamente a la creación del Área de Relaciones Internacionales de la Universidad, forma parte de circuitos formales de internacionalización, dado que se promovió desde el Programa de Internacionalización de la FCE, y se institucionalizó mediante un convenio con el Rectorado.

Tal como menciona Daniel Herrero:

(...) yo en ese momento estaba en Económicas y habíamos creado un programa de internacionalización de la Facultad, que comenzó por la internacionalización de grado. En Económicas había un conjunto de acciones de las que formaba parte AIESEC, relacionadas con internacionalización, por ejemplo, la cuestión de *idiomas* estaba fuertemente impulsada por la venida de estudiantes. Más allá de AIESEC, había convenios de intercambio con otros países, de donde venían estudiantes todos los semestres. Recibimos alrededor de 8 a 10 estudiantes de distintos países, esto generaba también una masa alrededor de este movimiento, porque había estudiantes que eran tutores, que los recibían, hay una guía escrita de recepción, acompañamiento, apoyo; había encuentros, una feria con estudiantes que mostraban la cultura de sus países, comidas, costumbres, bailes, y esto se unía a colectividades, otras personas de esos mismos países de migrantes que tuviesen esa misma nacionalidad y acompañaban, o que no eran de esa nacionalidad y se sumaban. (Entrevista a Secretario de Extensión de UNICEN, realizada el 20/09/2019)

Es decir que la vinculación con AIESEC formó parte de un proceso que había sido impulsado desde la FCE en el año 2001, a partir del “Programa de Intercambios Internacionales”, dirigido a estudiantes de grado en el marco de la renovación del plan de estudios, que buscaba “formar profesionales de clase mundial”, con una marcada orientación hacia una internacionalización de carácter hegemónica. De acuerdo con Mayoral y Álvarez (2014), entre los años 2001 y 2007 se realizaron un total de 75 intercambios internacionales de estudiantes de grado, se recibieron 64 estudiantes extranjeros y se logró enviar 11 estudiantes sobre una matrícula de 2.000. Sin embargo, el programa de internacionalización institucional de la FCE-UNICEN es posterior, comenzando en el año 2008 con el objetivo de

integrar las distintas actividades de internacionalización que venía realizando la Facultad, entre ellas el vínculo con AIESEC. Y con el impulso de las políticas nacionales de internacionalización, promovidas desde la Secretaría de Políticas Universitarias a partir de distintos programas, que se desarrollaron en la primer década del siglo XX, entre ellos el Programa de Promoción de la Universidad Argentina y el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PRIESCI), que buscaban orientar las dinámicas de internacionalización con los objetivos de la política exterior (Larrea y Astur, 2011).

Con la incorporación de AIESEC las actividades de movilidad fueron creciendo. “Durante el 2013, se realizaron un total de 30 intercambios, de los cuales 10 personas se fueron y 20 vinieron a la ciudad” (Baigorri, 2014).

En relación al tipo de prácticas y a los destinos más elegidos por los estudiantes, la presidenta de AIESEC Tandil durante el año 2009, menciona que la mayoría de los estudiantes de la UNICEN realizaba prácticas de tipo voluntarias en ciudades de Brasil y Colombia; principalmente motivados por el hecho de ser destinos accesibles y con un clima y una cultura sumamente atractivos para los y las jóvenes. Respecto al perfil de las personas que participaban del programa de intercambios de AIESEC Tandil, la entrevistada sostiene:

La mayoría de las personas que participaban del programa de intercambios eran estudiantes de Ciencias Económicas, pibes de clase media, que socialmente tuvieron oportunidades y su poder adquisitivo les permitía viajar. De ahí para arriba. En AIESEC Buenos Aires, los comités estaban en universidades privadas y los estudiantes “macheaban” mucho más con prácticas en empresas y en otros continentes porque podían pagarlo. (Entrevista a presidenta de AIESEC en 2009, realizada el 20/09/2019)

La iniciativa del vínculo con AIESEC proviene de los estudiantes, a partir de la búsqueda de relaciones con organizaciones similares a la FCE-UNICEN en el exterior. De esta forma coinciden con AIESEC, quien tenía presencia en Argentina, y se plantea la posibilidad de abrir un espacio de trabajo en la ciudad de Tandil, bajo la supervisión directa de la FCE-UNICEN. Entre los años 2008-2014 funcionó el comité local de AIESEC como miembro del comité internacional, sus integrantes fueron seleccionados por la Facultad. Entre los principales logros, se destaca que: movilizó estudiantes locales y extranjeros en sus prácticas pre-profesionales en el exterior; generó alianzas con actores de la Región e incrementó la cantidad de miembros entre los estudiantes.

Otro de los entrevistados, que formó parte del primer equipo de trabajo vinculado a AIESEC, describe las motivaciones que llevaron a iniciar el vínculo con esta OSC:

Cuando nos enteramos que existía AIESEC nos dimos cuenta que hacían lo mismo que nosotros, pero con una plataforma internacional enorme. Investigamos un poco y nos pusimos en contacto, hicimos contacto con el presidente de AIESEC-Cono Sur en ese momento, y a través de él firmamos un convenio entre la Universidad y AIESEC para instalar un comité local. Nosotros nos encargamos del proceso de selección de los estudiantes, que por las características que tenían la mayoría del comité fundador de AIESEC fueron los miembros del equipo de colaboradores internacionales, que ya venían laburando. Y en el 2007, hicimos el primer viaje al congreso en Buenos Aires, donde se aprobó la creación del Comité local de AIESEC (Entrevista realizada a vinculator AIESEC desde UNICEN, realizada el 20/09/2019)

Consecuentemente, es interesante abordar la impronta local que sostiene el vínculo entre AIESEC y UNICEN, en diferentes aspectos: 1) viene a fortalecer un programa de interna-

cionalización elaborado desde la FCE, como es el programa de desarrollo profesional; 2) la organización se vincula a partir de la iniciativa de los estudiantes que participan del programa, es decir que el vínculo con AIESEC viene de abajo hacia arriba (*bottom up*). Ahora bien, ¿cómo impacta en el territorio?

De acuerdo con Daniel Herrero:

(...) los chicos venían y hacían prácticas, nosotros teníamos un interés particular que las hicieran en la Sociedad Civil porque además teníamos un programa de desarrollo profesional, que tenía una línea de trabajo sobre internacionalización y otra sobre prácticas solidarias en organizaciones sociales. Entonces queríamos unir ambas cosas, por eso hacían prácticas en organizaciones sociales. Era la impronta local que le habíamos dado nosotros a AIESEC. (Entrevista a Secretario de Extensión de UNICEN, realizada el 20/09/2019)

Además, de acuerdo al testimonio de Álvarez:

Una vez que se organizó el proceso de instalar a AIESEC en la Facultad, se comenzó a realizar el proceso de reclutamiento y la estrategia de internacionalización local que combinaba lo que ya se venía realizando, con prácticas solidarias de voluntariado en organizaciones sociales asociadas al programa de desarrollo internacional; prácticas en empresas, donde empezamos a desarrollar toda una línea de vinculación con Pymes, pero con profesionales que venían de otros lugares; y todo lo que era el proceso para que se vayan nuestros estudiantes con prácticas ya sean voluntarias o profesionales a otros países (Entrevista realizada a vinculador AIESEC desde UNICEN, realizada el 20/09/2019)

De acuerdo al entrevistado: “Hay algunos de esos estudiantes que arrancaron trabajando en otros países, y aún hoy continúan allí porque trabajan *fri ling*, es decir que circulan por distintos países” (Álvarez, 2019). Según lo que se ha podido

confirmar la mitad de los expresidentes de AIESEC Tandil se encuentran actualmente viviendo en el exterior³⁵. Esto se vincula con uno de los aspectos negativos de la internacionalización hegemónica, que es la “fuga de cerebros” (...), pero no en una forma tradicional, sino flexible. El concepto utilizado por AIESEC para definir a las personas que alguna vez formaron parte de la organización es *alumni*. Cada país miembro tiene su red nacional que a su vez integra la asociación internacional de *alumni*. Entre las experiencias, el entrevistado menciona la de una alumna que entró en primer año de la Facultad, hizo todo el proceso y ahora va a vivir a España. Diorella (2019), por su parte, trae el caso de Luciano que se fue a Hungría a realizar una práctica a una empresa y se quedó a vivir en dicho país.

Tensionando el proceso de internacionalización: una lectura a partir de la experiencia AIESEC-UNICEN

A partir del análisis de bibliografía especializada y estudios de caso en los que analizó la implantación de la internacionalización universitaria, se identifica tensiones inherentes al proceso de internacionalización desde el sur, entre “tipos” de internacionalización hegemónicos y no-hegemónicos, que conviven en las instituciones de Educación Superior (ES). (Oregioni, 2017)

En función de lo investigado, es posible identificar algunas de esas tensiones en el caso AIESEC – FCE/ UNICEN. Una de ellas se relaciona con la cuestión del idioma Oregioni (2017) y Dandrea y Muñoz (2018) hacen especial hincapié en esta tensión presente en el proceso de internacionalización:

En la promoción del idioma como elemento de internacionalización, emerge una clara tensión entre el inglés como idioma homogeneizante (elemento de internacionalización hegemó-

35 Diorella viviendo en Canadá, Federico viviendo en Barcelona y Mercedes viajando por América Latina.

nica) y las lenguas originarias como elementos diversificadores, que dan cuenta de la diversidad idiomática y multicultural de la región latinoamericana (internacionalización no hegemónica) (Oregioni, 2017)

En este sentido, es importante mencionar que uno de los requisitos para formar parte de la organización es el conocimiento básico del idioma inglés. Si bien durante la etapa analizada no constituía un requisito excluyente, al reconocerse AIESEC como una organización internacional, muchos aspectos de su forma de organización y de su cultura organizacional, responden a una “global”. Por ejemplo, desde el aspecto comunicacional, muchos de los conceptos que se manejaban en la organización, incluso en su gestión a nivel local, eran en inglés. Además, la mayoría de los congresos internacionales (de participación obligatoria para poder ascender en la jerarquía organizacional) eran en inglés. Lo que demuestra que, en mayor o menor medida, el hecho de desconocer el idioma, se convertía en un elemento excluyente.

Por otro lado, tal como comentaba una de las entrevistadas, quien se desempeñó como presidenta de AIESEC, (2020), los intercambios desde y hacia Brasil eran muy frecuentes; especialmente, motivados por la cercanía y por el hecho de ser un destino accesible y con un clima y una cultura sumamente atractivos para los y las jóvenes. Sin embargo, la cuestión del idioma se presentó como un enorme desafío y hasta un obstáculo, en los intercambios desde y hacia Brasil, dado que el conocimiento de portugués (en el caso de la movilidad saliente), y del español (en el caso de la movilidad entrante) no eran un requisito a cumplimentar para participar del programa. Esto se traduce en una dificultad mayor si se considera que las prácticas tenían una duración promedio de seis semanas; tiempo en el que el/la practicante debía amoldarse a un nuevo país, interiorizarse en la organización y desarrollar toda una serie

de actividades con objetivos preestablecidos, en un idioma desconocido.

Esto último, aparece como una oportunidad para la propia Universidad, que podría a partir de la generación de una política lingüística - por ejemplo la incorporación del idioma portugués a la currícula obligatoria- continuar promoviendo y fortaleciendo el vínculo con Brasil en particular y con la región de América Latina en general, en el marco de una estrategia de internacionalización no hegemónica.

Interacción con el entorno y la promoción de vínculos con organizaciones territoriales.

AIESEC trabaja en función de proyectos que impliquen intercambio. Por ejemplo, “Ciudadano Global” está dirigido a personas que buscan ir de intercambio al exterior; “Talentos Globales” apunta a actividades de gestión para aquellos que quieren desarrollarse en distintas áreas de la organización; y “Familias Globales”, está dirigido a quienes quieran hospedar a estudiantes extranjeros. Asimismo, los intercambios entrantes cuentan con dos proyectos, uno que abarca la parte cultural y otro que busca trabajar en la gestión de ONG. Si bien funcionan todo el año, están preparados para visitas de seis semanas, donde los distintos grupos que arriban a la ciudad se van pasando el proyecto. (Baigorri, 2015)

En la vinculación social con el entorno local se destacan dos experiencias, muy elegidas por estudiantes internacionales. Una es la de “Granja los Pibes” y otra la del “Banco de Alimentos”. Son experiencias de voluntariado solidario, que permitían que los estudiantes internacionales conozcan las problemáticas del territorio y el trabajo que se lleva adelante ante los desafíos sociales del país. Con el objetivo de generar aprendizajes en forma interactiva con actores sociales. La Facultad trabajaba con estas organizaciones a partir de prácticas

de voluntariado, dependientes del área de desarrollo profesional de la FCE-UNICEN. Luego se empezó a incluir a los estudiantes extranjeros, entre ellos los de AIESEC.

El procedimiento consistía en recibir a los estudiantes y ofrecer las posibilidades de vinculación con el territorio. En el caso de “Granja los Pibes”, el entrevistado menciona que era un lugar muy elegido, siempre había estudiantes realizando allí sus prácticas. La FCE-UNICEN se encargaba de acompañarlos, diseñar el proceso de inducción, a partir de mostrarles distintos lugares donde podían desarrollar las prácticas, y luego los estudiantes decidían. El entrevistado sostiene que:

A partir de ir acumulando experiencias se fue sistematizando el proceso, entonces ya directamente los chicos “vendían” la experiencia de “Granja los Pibes”, así como la del “Banco de Alimentos”. Consecuentemente, eso ya era una oferta, que se subía a la plataforma interna de AIESEC y “macheaban” con estudiantes de otros lados, que venían a buscar ese tipo de experiencias. Venían a buscarlas por distintos tipos de razones, ya sea desde servicios comunitarios, hasta la experiencia misma de vivir en un espacio así (Entrevista realizada a vinculado AIESEC desde UNICEN, realizada el 20/09/2019)

En cuanto a la modalidad de trabajo, Baigorri (2015) explicó que, para realizar los intercambios, el Comité Local necesitaba personal que trabaje de manera local y voluntaria para generar las oportunidades. En este sentido, quien quisiera participar de la organización podía, o bien sumarse como miembro voluntario del comité local o como candidato a irse de intercambio. Los únicos requisitos eran: ser estudiantes universitarios, terciarios o graduados de no más de dos años y tener entre 18 y 30 años. A partir de que se anotaban, si su intención era irse de intercambio, podían participar dos programas de intercambio distintos, pasantía de voluntariado o práctica en el ámbito profesional de alguna empresa o en el Estado.

Los intercambios en modalidad voluntariado duraban un mes y medio y el estudiante se desarrollaba a través de trabajos en un proyecto social que podía ser de otra ONG o el mismo del Estado. Al ser un voluntariado, a esta persona no se le pagaba, pero en el 70% de las prácticas se garantiza casa y comida, con el fin de cubrir los gastos básicos.

Generalmente, este tipo de intercambios se clasificaba en ejes temáticos: *gestión*, en el que el foco de la práctica estaba puesto en profesionalizar ONG o trabajar en el área de marketing; y *cultura*, vinculados específicamente con organizaciones que tenían chicos a cargo, por lo que se brindaban talleres de arte, pintura, baile, reciclado, etc.

Para las experiencias educativas, previamente se brindaba una preparación pedagógica. En el caso de la práctica profesional, tenía una duración mínima de seis meses, en el cual la persona se iba a trabajar a una empresa, con un contrato de por medio. Este tipo de prácticas, no sólo eran más extensas, sino que también más estrictas en términos de criterios de selección. En estos casos, los practicantes recibían un salario acorde al mercado en el que se insertaba, que le alcanzaba para cubrir los costos asociados a la estadía en el exterior.

Reflexiones finales y nuevos puntos de partida

En primera instancia, el trabajo nos permitió identificar prácticas de internacionalización universitaria, que se articulan desde los propios estudiantes en vinculación con la Universidad, quienes buscan contactarse con AIESEC, dado que esta organización les resultaba funcional al fortalecimiento del proyecto de internacionalización en curso.

En segundo lugar, no es menor que el proyecto de internacionalización se realice desde el espacio de práctica profesional, es decir que se encuentra directamente vinculado con el entorno local. Esto le dio una impronta particular al trabajo de

AIESEC, que resultó atractivo para los estudiantes internacionales, ya que les permitió conocer el territorio, interactuar con actores sociales, comprender las problemáticas y desafíos que se plantean en la comunidad de las que la Universidad forma parte. Ahora bien, ¿cuál es la percepción de los actores sociales que participaron de la experiencia? ¿En qué medida los enriqueció el paso de estudiantes internacionales por su organización? ¿Se logró generar conocimiento en forma interactiva? ¿Qué experiencia tuvieron los estudiantes que se movilizaron a otros países? ¿Cómo repercutió esto en el aula? ¿Qué países seleccionaron y por qué? ¿Cómo jugó la dimensión de género en las movibilidades? Son algunas de las preguntas pendientes para incorporar a futuros trabajos.

En tercer lugar, es importante destacar las características de los vínculos en relación al área de producción de conocimiento, ya que se trata de la FCE, consecuentemente cuestiones como: la idea de “marca”; “plan de negocios”, etc. forma parte del lenguaje común de los entrevistados y del proyecto de internacionalización. Sin embargo, el vínculo con organizaciones sociales plantea una orientación innovadora para la FCE y para la Universidad en general. Donde el “ciudadano global” que está en el imaginario de los miembros del proyecto, se contrasta con el “ciudadano local”, situado en un territorio particular, con características diferentes, desde las problemáticas, el lenguaje, la cultura, las necesidades, etc., poniendo en jaque el propio concepto que promueve la organización.

Además, teniendo en cuenta el carácter “no neutral” de la internacionalización de la educación superior, surgen varios interrogantes en relación a prácticas que no cuestionan las relaciones de poder a nivel global, particularmente la idea de “ciudadano global” en un mundo en que los estímulos a la producción de conocimiento son asimétricos, la “libertad de elección” o capacidad de agencia de los actores se encuentra condicionada. En este sentido, cuando no está acompañada de

una política concreta por parte de la universidad o incluso desde las políticas nacionales, se evidencian riesgos, como la fuga de talentos; y surgen cuestionamientos en relación al proyecto de internacionalización que se promueve desde AIESEC, por ejemplo: ¿Hacia dónde se orientan los vínculos? ¿Qué lugar tiene la región latinoamericana en esa vinculación?

Por último, aparece la necesidad de contemplar políticas públicas que permitan pensar estos procesos y abordarlos en función del bienestar colectivo de nuestros pueblos. Donde las movilidades contribuyan a generar lazos entre estudiantes que serán futuros profesionales y contemplen la diversidad del mundo, y la particularidad de América Latina en el escenario internacional. En este sentido, la construcción de liderazgos no debe quedar librada al *laissez faire* del mercado, donde el “ciudadano global” se identifica con el estudiante de clase media, blanco, que habla inglés, y a quien su familia puede apoyar económicamente para realizar una movilidad. Esto solo reproducirá una elite de “clase alta” o “media” que se moviliza y contribuye a reproducir la idea de “ciudadano global” a su imagen y semejanza, mientras que la mayoría de los estudiantes no pueden acceder a dicha experiencia. Contribuyendo a reproducir la lógica de formación de elites que caracterizó a las sociedades latinoamericanas, que crecieron a imagen y semejanza de Europa como máxima aspiración, y despreciaron a la cultura vernácula. En cambio, la incidencia de una política institucional, como es el proyecto de internacionalización de la FCE que contrasta la idea de “ciudadano global” con la idea de “ciudadano local” evidencia la potencialidad de las políticas institucionales mediante la proyección endógena en la orientación del proceso de internacionalización, y dejan observar las tensiones inherentes al proceso de internacionalización y los múltiples actores que contribuyen a su orientación.

Bibliografía:

- Araya, J. y Oregioni M. (2015). *Internacionalización de la universidad en el marco de la integración regional*, RIESAL-UNICEN. Tandil: Grafikart.
- Baigorri (2014) Entrevista realizada por el Diario “El Eco de Tandil” 9/03/2014.
- Botto, M. (2018). El proceso de internacionalización de la educación superior en Argentina (1995-2015): ¿determinantes exógenos o endógenos? *Desafíos*, 30(1), pp. 215-243.
- Cox, R. (1987) *Production, power and world order. Social forces in the making of history*: Columbia University Press
- Daddario M. (2018) “Internacionalización de la universidad argentina. La Universidad Nacional de Río Negro como caso de estudio (2007-2015)”. Tesis de Licenciatura en Relaciones Internacionales. FCH. UNICEN.
- Dagnino, R. (2007) La Universidad y el Desarrollo de América Latina. *Altos de Pesquisa em Educação – Ppge/Me Furb*. 2, (3), 371-382.
- Dandrea, F. y Muñoz, M. D. (2018). El Idioma como eje articulador de la Internacionalización orientada a la Integración Regional. En Oregioni, S. y Taborga, A. M. *Dinámicas de internacionalización universitaria en América Latina*, RIESAL-UNICEN. Tandil: Grafikart
- Descombe, M. (2003). *The good research guide for small-scale social research projects*. Gran Bretaña: Open University Press.
- Durán, M (2013) *Micro-crédito y Cooperación bajo el nuevo paradigma de Desarrollo: El rol de la Cooperación Internacional para el Desarrollo en una organización del Conurbano Bonaerense (2009-2011)*. UNICEN.
- Gutierrez, P. et. al. (2015). “AIESEC en Colombia: sistematización de la experiencia del colectivo internacional de estudiantes universitarios más grande del mundo”. Recuperado de <<https://repository.javerianaedu.co/handle/10554/20066>>

- Larrea, M. y Astur, A. (2011). *Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria*. Buenos Aires: SPU.
- Leal, et. al. (2019); Aportes para analizar la internacionalización de la educación superior desde Latinoamérica: un enfoque crítico, reflexivo y decolonial. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 5, fev. 2019.
- Lima, M. y Contel, F. (2011). *Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e geopolítica do conhecimento* (1st ed.). São Paulo: Alameda.
- Lima, M. C.; Maranhão, C. (2009) sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 14, n. 3, p. 583–610, 2009.
- Mayoral, L. y Alvarez, S. (2014) “La IAH como respuesta al reto de la globalización: el caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNICEN” *Revista Técnica Administrativa*. Ed. Ciencia y Técnica Administrativa: Recuperado de: <<http://www.cyta.com.ar/ta1302/v13n2a2.htm>>
- Oregoni, M. (2013) “Aspectos Político-Institucionales de la Internacionalización de la Universidad Nacional de La Plata”. *Revista Argentina de Educación Superior*. UNTREF. Año 5. N° 6.
- Oregoni, M. (2017). La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la Región Latinoamericana. *Rev. Inter. Educ. Sup.*, 3(1), pp. 114-133.
- Oregoni, M. y Piñero, F. (2017). “Las redes como estrategia de internacionalización universitaria en el Mercosur. El caso de la RIESAL (2013-2017)”. *Integración y Conocimiento*, Vol. 1, N° 6, 114-133.
- Oregoni, M. y Piñero, F. (2016) *Herramientas de Política y Gestión para la Internacionalización Universitaria. Una mirada latinoamericana*. UNICEN. Tandil: Grafikart, 2016 (p. 257)
- Oregoni, M. y Taborga A. (2018). *Dinámicas de Internacionalización Universitaria en América Latina*. RIESAL-UNICEN. Tandil: Grafikart. RIESAL-UNICEN (246)

- Ramírez, B. (2016). *¿Internacionalizar? ¿Por qué? ¿Para qué? La Internacionalización de las Universidades en Argentina*. UNTREF-UNLA- USAM.
- Sautu, R., *et al.* (2005). *Manual de Metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sebastián, J. (2004) *Cooperación e Internacionalización de la Universidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Tangelson, G. (2014) *Desde el Sur. Miradas de la internacionalización*. RUCOB. Remedios de Escalada, Ediciones de la UNLA, Universidad Nacional de Lanús.
- Vaccarezza, L. (2006) *Autonomía Universitaria, Reformas y Transformación Social*. En Vessuri (comp.) *Universidad e Integración Científica*. Buenos Aires: CLACSO, 33-50.
- Vallés, M. (2007), *Entrevistas cualitativas*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Wendt, A. (1987) “*The agent-structure problem in international relations theory*”, en *International Organization*, V.41, N°3.

Páginas web institucionales

AIESEC: <https://www.aiesec.org>

UNICEN: <https://www.unicen.edu.ar/rrii>

Entrevistas

Daniel Herrero. Secretario de Extensión de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Fecha: 20-09-2019.

Sebastián Álvarez. Impulsor de AIESEC desde la Facultad de Ciencias Económicas UNICEN. Fecha: 20-09-2019.

Pugliese, Diorella. Presidente de AIESEC Tandil en 2009. Egresada de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN. Fecha: 25-10-2019.

Capítulo 7

Los sentidos de la internacionalización en relación con el territorio. Redes de producción de conocimiento que trascienden las fronteras. El caso del cannabis medicinal

María Soledad Oregioni

Laura Avondet

María Sol Durán

Introducción

En las últimas décadas se ha extendido el proceso de internacionalización universitaria en la Región latinoamericana, incidiendo sobre las dinámicas de producción y difusión de conocimiento. Dado su carácter multidimensional, complejo y no neutral, entran en tensión diferentes modelos de internacionalización, en un contexto global jerárquico, caracterizado por las asimetrías entre centros y periferias del conocimiento (Oregioni, 2015). Consecuentemente, el siguiente trabajo se propone reflexionar sobre la necesidad de disputar el sentido del proceso de internacionalización, desde una perspectiva no hegemónica, a partir de dinámicas cooperativas, en base a la construcción dialógica de conocimiento. El desafío consiste en que las universidades, en vinculación con sus entornos socio-productivos, tengan poder de agencia sobre el proceso de

internacionalización, y las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) junto al Estado, son actores claves en la articulación de dicho tejido social que plantea resistencias a la globalización neoliberal y neocolonial.

Esto nos lleva a indagar en el carácter no neutral de las dinámicas de producción de conocimiento, puntualizando en la incidencia de la “epistemología de la ignorancia”, donde hay sujetos legitimados socialmente en la construcción de conocimiento y otros que ocupan el lugar del “no-saber” (Mafia, 2018) y, seguidamente, a cuestionarlas apelando a una “ecología de saberes” (Santos, 2008) que contempla la perspectiva de género, a partir de la jerarquización dicotómica que caracteriza la colonialidad capitalista y moderna (Lugones, 2011).

El objetivo del proyecto en el que se inscribe la presente investigación, consiste en describir y analizar cómo se vinculan las OSC con la universidad y con sus investigadores en el proceso de internacionalización y cómo incide esto en las dinámicas de producción y difusión de conocimiento. Se entiende la internacionalización universitaria desde una perspectiva transversal a las funciones sustantivas de la universidad y situada en la Región latinoamericana, lo cual imprime en el proceso características particulares, y múltiples tensiones. Consecuentemente, en el análisis se contemplará la dinámica agencia-estructura en la configuración de procesos sociales, que se abordará a partir de identificar diferentes niveles de análisis. Es decir ¿Cómo se vinculan las OSC con la universidad en el proceso de internacionalización universitaria? ¿Cómo incide esto sobre las características del conocimiento que se genera? ¿Qué lugar ocupa la Región en dicha proyección? ¿Por qué?

El caso de estudio, permitió analizar el vínculo entre la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) y OSC que trabajan en relación a la producción de conocimiento sobre *cannabis medicinal*. La investigación se basó, en el estudio de redes formales e informales, a escala local

y regional. En cuanto al análisis de vínculos formales entre la universidad y las OSC, quedaron plasmados en actas oficiales, convenios y proyectos; mientras el análisis de redes informales se identificó a partir de la realización y análisis de entrevistas semi-estructuradas a actores clave, relevamiento y análisis de artículos periodísticos, y consulta de bibliografía especializada.

Particularmente, se puntualizó en la producción de conocimiento sobre cannabis en el marco de un proyecto que trabaja la UNICEN, que permitió analizar articulaciones a escala nacional y los vínculos regionales, e identificar los actores participantes y la relevancia, alcance y motivaciones de la proyección regional de su articulación, con el objetivo de profundizar en el anclaje socio-territorial de los vínculos y en las características del conocimiento que se genera a partir de trascender distintas fronteras que históricamente han regulado la producción y difusión de conocimiento en la universidad.

**Articulación entre la universidad, el Estado y las OSC,
en las dinámicas de producción de conocimiento.
Disputando el sentido de la internacionalización.**

El tejido socio-cognitivo que se construye en torno a la producción de conocimiento sobre un problema en particular da lugar a redes, que pueden ser promovidas a partir de políticas públicas o tejidas de abajo hacia arriba a partir de la interacción de los investigadores de manera informal en respuesta a un problema/necesidad. En ambos casos, la dimensión política es fundamental. No solo porque las políticas generan estímulos sobre los investigadores mediante la regulación de su actividad, por ejemplo, a partir de los parámetros de evaluación o promoción. Sino también, porque entendemos a la política como *disputa de sentido* y al conocimiento como un elemento que permite observar relaciones de poder. Consecuentemente, el desafío consiste en disputar el sentido hegemónico que ad-

quiere la internacionalización de la educación superior, desde una perspectiva situada (Oregioni, 2017). Para eso es fundamental que la internacionalización tenga anclaje territorial, es decir, que responda a problemas sociales que se manifiestan en el territorio a partir de que los investigadores logren transformarlos en problemas del conocimiento.

En la Región latinoamericana se identifica como problema social el desarrollo y uso del cannabis medicinal. Ante las dificultades de muchas familias, fundamentalmente madres, en acceder al cannabis, decidieron unirse para poder generar su propio aceite terapéutico, y, en paralelo, reivindicar cambios en la legislación que regula su uso y desarrollo; dado que la extracción de aceite de cannabis es una actividad ilegal penada con de cuatro a quince años de prisión por las leyes argentinas. Situación que se repite en los demás países de la región (Garat, 2020).

A través del caso de estudio se analizó la articulación concreta entre una Universidad Pública Nacional (UNICEN) y varias OSC vinculadas al desarrollo y uso del cannabis, entre las cuales se destacan Mamá cultiva y CAMEDA.

Mamá Cultiva, es una organización integrada por mujeres que al no encontrar respuestas para las patologías de sus hijos en la medicina tradicional, decidieron recurrir al cannabis medicinal y, ante los resultados positivos, comenzaron a promover: el auto cultivo, cultivos comunitarios y fitofármacos de bajo costo. Esta organización está presente en varios países de la Región, entre ellos: Argentina, Chile, Paraguay. En nuestro país, de acuerdo con su fundadora:

Mamá cultiva nació en el Congreso. El 23 de marzo de 2016, vi en Facebook que la diputada Diana Conti presentaba un proyecto de ley para la despenalización del cannabis para uso medicinal, y cuando me enteré fui sola. Cuando llego estaba Conti, una mamá de Villa Gesell, y un montón de diputadas mujeres, que es raro de ver (...) y del otro lado también había

mujeres. Me puse a hablar con ellas y pensé rápidamente “hay que armar un colectivo de mujeres y pelear como colectivo”, siempre es más potente lo colectivo que lo individual (Valeria Salech, 2019).

En el caso de *Mamá Cultiva Paraguay*, la organización se creó con el asesoramiento de sus pares chilenas, en pos del auto cultivo y de la obtención de productos de calidad. Actualmente, agrupa a 250 familias. Cynthia Farina, la fundadora de Mamá Cultiva Paraguay, cuenta su experiencia y lo que la motivó a la lucha colectiva.

(...) dejó su profesión para cuidar a su hija. Verónica, de nueve años, no podía estar de pie por la medicación. Tenía varios ataques por día y resistió más de 70 internaciones, incluidos 12 paros respiratorios, hasta 2016, cuando tomó aceite de cannabis. Ahora Verónica corre y socializa en la escuela que hasta hace poco no conocía por los síntomas de su enfermedad (Garat, 2020:9).

En tanto, la representante de *Mamá Cultiva Chile*, destaca las dificultades de acceder a la comercialización del producto por su costo y sostiene que: “el aceite casero es la única forma democrática de acceso”. Si bien en Chile desde el año 2018 se comercializa un medicamento de estándares internacionales, los pacientes no pueden acceder. “Un año después muchas de las 250 unidades que llegaron seguían en las farmacias sin ser compradas. Hubo otro producto que se autorizó provisionalmente. Llegaron 600 unidades y se devolvió la mitad” (Garat, 2020: 11). El precio es inaccesible, ronda los 400 dólares, y algunos pacientes necesitan más de un frasco por mes. Consecuentemente se ven en la necesidad de producirlo localmente, a partir del auto-cultivo. “Mamá Cultiva Chile, además de hacer lobby político y mediático, programar entrevistas de pacientes con doctores y ayudar a las familias a extraer el aceite, preparó

su propia fórmula estandarizada y está haciendo ensayos clínicos con el laboratorio Knop” (Garat, 2020: 11).

Por su parte, ***Cannabis Medicinal Argentina*** (CAMEDA) es una asociación civil cuyo principal objetivo es lograr el acceso de forma legal al cannabis medicinal. Surgió en 2015 en Buenos Aires, encabezada por una pareja de médicos cuya hija, Julieta, había sido diagnosticada con epilepsia refractaria. La decisión de fundar la organización se sostuvo en los escasos conocimientos sobre uso medicinal de cannabis tanto entre los profesionales de la salud con los que se vinculaban, como entre los especialistas que consultaban en busca de soluciones para paliar el padecimiento de la niña.

CAMEDA comienza a gestarse en el año 2014; comienza a ser, en principio, una página web para compartir y unificar la información que transmitimos entre familias, justamente por la soledad que se presenta en aquel momento, tanto para el paciente como para el médico, ante una planta regulada y sin conocimientos. Entonces esta soledad en la consulta médica en las cuales los pacientes vemos esa situación lo que hace es que comencemos a compartir entre las familias determinada información y siempre digo en un momento llamaron a casa desde México y dijimos, “bueno es el momento de unificar toda esta información en una página web” (Entrevista Dra. GarciaNicora, 2019).

Su misión es lograr el acceso de los pacientes de forma legal al cannabis medicinal, acompañados por el sistema de salud, autorizado por entes regulatorios, producido en todas sus formas posibles bajo normas de seguridad y calidad establecidas, de acuerdo a condiciones vigentes del sistema de salud. “La visión sobre el cannabis de esta agrupación tenía que ver con la profesión de sus impulsores, con el perfil de quienes la pasaron a integrar y con los circuitos que frecuentaban” (Díaz, 2020:11). En esta línea, los testimonios recogidos resaltan el

rol articulador de la organización, y las características de su conducción.

(...) fue construyendo siempre, primero porque la gente que coordina CAMEDA realmente tiene llegada a determinados sectores, por ejemplo, Ana María es médica, su marido también, y han llegado a ciertos ámbitos donde a otras organizaciones civiles tal vez les cuesta un poco más. Entonces, han construido mucho desde ese lado con el Ministerio provincial de Salud, con el Ministerio de Salud de la Nación y demás. También, por ejemplo, otras organizaciones muy fuertes como Mamá Cultiva (...) está siempre tratando de acercarse a lo científico, a buscar esto de la evidencia científica y ser más cautelosos, en muchos casos CAMEDA es un gran articulador (Entrevistado, 2020).

A su vez, a partir de la información recabada en las entrevistas se observó la confluencia de actores con multi-pertenencia al sistema universitario, al sector científico y a OSC. Esto les permitió apoyar la lucha de las madres organizadas para garantizar el derecho a la salud, a partir de acompañar a los usuarios con el fin de “legitimar” el reclamo desde el conocimiento “experto”. Asimismo, se destacó el compromiso asumido por las organizaciones de mujeres en la construcción de saberes en torno al desarrollo y uso de cannabis medicinal, ante la urgencia de una problemática que las atraviesa y que han logrado revertir desde la lucha por el reconocimiento a sus derechos, incorporando saberes ancestrales relegados desde la lógica geopolítica del capitalismo global.

Tal como sostiene Valeria Salech, integrante de Mamá Cultiva Argentina:

La historia siempre se escribe desde una toma de posición y se hace en las calles. El tiempo nos demostró que apoyándonos éramos capaces de construir poder y de conquistar nuestros derechos (Salech, 2018: 177).

En el caso de la Facultad de Ingeniería de Olavarría (FIO), se pudo observar la inquietud en profundizar sobre dinámicas de internacionalización que exceden la definición tradicional de investigación, lo cual no implica que no generen dinámicas de producción de conocimiento. Es aquí donde adquiere relevancia la dimensión de la *extensión* en relación con dinámicas dialógicas de producción de conocimiento, abriendo las puertas de la universidad a la sociedad.

En este sentido, se piensa la internacionalización desde la integralidad que permite construir redes de circulación de conocimiento en las que participan investigadores de otros países de la Región, articulados mediante OSC, que se encuentran trabajando más allá de las fronteras, a partir de reivindicaciones específicas, como en los casos de CAMEDA y Mamá Cultiva. Asimismo, nada de esto sería posible sin la presencia de *científicos politizados*³⁶ que trabajan más allá de responder a los parámetros de evaluación propuestos por los organismos de regulación científica y/o universitaria.

Sobre internacionalización y dinámicas de producción de conocimiento

Desde una perspectiva de análisis histórica y contextual, en el marco de un contexto de creciente interdependencia y progresiva convergencia de las economías, observamos un mayor enaltecimiento de las virtudes de la internacionalización universitaria hegemónica, sin contemplar los efectos de su incidencia en las dinámicas de producción de conocimiento, a partir de la subordinación de agendas de investigación (Kreimer, 2006) y la consecuente dependencia académica (Beigel & Sabea, 2014). Consecuentemente, se vuelve imperioso pensar la internacionalización y la producción de conocimiento desde

36 Para Varsavsky (1969) un "científico politizado", es sensible a los problemas sociales, consecuentemente no renuncia a preocuparse por el significado social de su trabajo.

otro ángulo, desde una perspectiva *no hegemónica* que es situada y endógena (Oregioni, 2017).

Es por ello que, proponemos reflexionar sobre la necesidad de disputar sentido al proceso de internacionalización hegemónica, visibilizando otras dinámicas de interacción basadas en la construcción dialógica de conocimiento a partir de la conformación de redes en las que participan universidad, Estado y organizaciones de la sociedad civil (OSC).

Siguiendo la perspectiva teórica de Boaventura de Sousa Santos, la universidad en vinculación con otros actores sociales, como: el Estado; los movimientos sociales u organizaciones de la sociedad civil, ocupa un lugar central en la construcción de alternativas contra-hegemónicas a la globalización neoliberal, a partir de orientar el proceso de internacionalización, mediante políticas de cooperación, que permitan la construcción de conocimiento relevante en interacción con otros actores sociales y tipos de saberes (De Sousa Santos, 2008).

Ahora bien, uno de los puntos a destacar en las dinámicas de internacionalización no-hegemónicas, consiste en la legitimidad del conocimiento que se genera a partir de trabajar en relación a *agendas endógenas* a la Región (Oregioni, 2018; 2021).

En este sentido, se parte de considerar una temática relevante para las sociedades latinoamericanas como es el desarrollo de cannabis medicinal.

Son varias las universidades que se acercaron a la producción de cannabis medicinal a partir de entenderlo como un problema social en el que deben involucrarse. Con la particularidad de que en el caso de estudio que nos convoca, no es la universidad la que trata de “llevar sus conocimientos a la sociedad” sino que es la sociedad la que se moviliza en busca de “apoyo experto”, para legitimar conocimientos ancestrales, subalternizados desde una geopolítica del conocimiento basada en la *monocultura del saber* (Oregioni, Duran y Avondet, 2020).

En términos históricos, el tema del desarrollo y uso del cannabis en Argentina se remonta a los orígenes de nuestro país y a la geopolítica del conocimiento que en diferentes momentos de la historia lo condiciona. Por ejemplo, a finales de 1700 Belgrano quiso apostar a la plantación de cáñamo con el fin de aprovechar sus potencialidades para el desarrollo³⁷ pero el proyecto se vio truncado por el yugo colonial (Soriano, 2017). Más tarde, el desarrollo y uso del cannabis volvió al centro de la escena, a partir de las políticas prohibicionistas del siglo XX, donde la incidencia de la normativa internacional incidió en la legislación doméstica³⁸. Esto, debido a que en el año 1961 se lo incorporó como “sustancia particularmente nociva por sus propiedades adictivas y con escaso o nulo valor terapéutico” a la lista número IV de la Convención Única sobre Estupefacientes (Comisión Global de Políticas de Drogas, 2019) identificándose, como una droga cuyo cultivo y consumo comienza a ser criminalizado a nivel mundial. A partir de allí, Argentina aprobó la Convención en 1963 e incorporó la normativa sobre estupefacientes a través de la Ley 17.818.

Por lo tanto, tal como se advierte desde el Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología y Desarrollo (PLACTED)³⁹, es imperioso revestir en el carácter *no neutral* del conocimiento y sus repercusiones sobre la pertinencia que adquiere

37 “Entre 1799 y 1812, Belgrano abrió escuelas de Dibujo, Matemáticas, Agricultura y Náutica. Su proyecto sostenía la idea de fortalecer la educación pública fundada sobre la base del conocimiento. Para las últimas dos escuelas mencionadas el cultivo del cáñamo era indispensable. Belgrano quería que el Virreinato-y luego la flamante Nación- tuviera sus propios buques mercantes, y esos barcos precisaban de fibra de cáñamo” (Soriano, 2017:19).

38 Las políticas internacionales de control de drogas han prohibido el desarrollo y utilización del cannabis y sus derivados a partir de determinados criterios económicos y culturales. No debemos desestimar, que desde principios de siglo XX el “modelo norteamericano” instala una lógica represiva basada en el “puritanismo” que va a incidir directamente en la legislación de todos los países latinoamericanos, y se extenderá luego de la Segunda Guerra Mundial a partir de la influencia de Naciones Unidas (Sarlingo, 2020).

39 El PLACTED, “se constituyó como un pensamiento autónomo y reactivo a las transferencias acríticas y descontextualizadas de ideas e instituciones, y dejó constituida una comunidad de especialistas de diversa índole que articularon la reflexión conceptual con la práctica política y organizacional” (Vaccarezza, 2004).

en la Región Latinoamericana, desde una perspectiva situada, que es histórica y contextual. Esto cobra especial relevancia en el contexto de políticas neoliberales y neocoloniales, donde la internacionalización hegemónica se construye a partir de políticas activas desarrolladas por los países del Norte global, mientras que los países del Sur adquieren un rol pasivo (Botto, 2016; Lima & Cantel, 2011).

Trascendiendo las fronteras de la Universidad: Saberes Populares y Conocimiento Científico.

El tejido relacional en torno a la producción de conocimiento sobre cannabis medicinal, en el caso de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, se desarrolla por *circuitos formales e informales*, dando lugar a proyectos de investigación de carácter integral, como así también articulando a nivel nacional y regional con investigadores, movimientos sociales, organizaciones de la sociedad civil y gestores, que trabajan sobre la temática. Ahora bien, los circuitos formales e informales de cooperación no resultan tan nítidos, ni en sí mismos ni al establecer un corte conceptual entre unos y otros.

En términos formales, el 15 de septiembre de 2016 en la ciudad de Olavarría, se firma la Carta de intención entre la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) y la Asociación Civil Medicinal de Argentina (CAMEDA), que tiene por objeto establecer las bases y líneas de trabajo colaborativo entre las instituciones citadas, siendo el responsable de coordinar las tareas en representación de la Facultad de Ingeniería de Olavarría el Dr. Gastón Barreto, docente del Departamento de Ingeniería Química. Ahora bien, previo al convenio de colaboración hubo un trabajo de articulación que buscó legitimarse en términos institucionales.

De este modo, la carta de colaboración permitió formalizar los vínculos interinstitucionales entre la OSC y la Universidad.

Sin embargo, la inquietud inicial de trabajar en torno a esta temática surgió de la interrelación con el entorno social.

Tal como lo presenta el responsable del proyecto:

Creo que fue el año 2015, mediados de 2015 aproximadamente, cuando me contacta alguien de mi ciudad, que era un chico que quería hacer un aceite o un derivado de cannabis para su mamá (que era una enferma oncológica) (...) Bueno él se contacta y me dice: “Mira yo voy a hacer esto. Simplemente te llamo” –no nos conocíamos, aclara- “te llamo porque sé que puedes saber algo de química y está la posibilidad de que nos puedas ayudar a ver, en cada una de las etapas que vamos a estar llevando adelante, en un contexto muy familiar en el que vamos a producir, para no estar cometiendo errores, ser eficientes” (Entrevista, 2020).

El impulsor del proyecto, manifestó en las entrevistas que se sintió interpelado ante esta demanda y comenzó a generar condiciones para profundizar en su tratamiento desde la UNICEN. De esta forma, comenzó vinculándose con las organizaciones de la sociedad civil e integrándose al equipo de trabajo de CAMEDA, para luego pasar a formar parte de la Red de Cannabis y sus usos medicinales (RACME), una red de carácter nacional que se generó desde el CONICET en el año 2019.

Además, la mayoría de los investigadores entrevistados hicieron referencia al Seminario Internacional de Cannabis Medicinal llevado a cabo los días 9 y 10 de abril de 2016 en General La Madrid⁴⁰, provincia de Buenos Aires. Donde conocieron

40 De acuerdo a uno de los investigadores entrevistados (2020) “General Lamadrid, donde el municipio asume como un proyecto de desarrollo local la plantación de cannabis con fines medicinales. Entonces ahí se abre como una interfaz donde confluye una gran cantidad de cultivadores, se empiezan a formar las asociaciones de cannabicultores, empiezan las jornadas que hacen la gente de extensión de la facultad. Entonces ahí se va armando una red donde periódicamente se empieza a encontrar gente y nosotros con Gastón dijimos, bueno vamos a hacer un proyecto articulando la mayor cantidad de facultades”.

a las OSC Cannabis Medicinal Argentina (CAMEDA) y Mamá Cultiva Argentina.

Al analizar el caso de la UNICEN pudimos observar que trabajar en relación al área problema: *desarrollo y utilización del cannabis*, permitió y requirió trascender diversas fronteras de carácter: geográfico, institucional, disciplinar, para-a partir de allí- generar una *agenda endógena*, donde una problemática social se traduce en problema de conocimiento.

Fronteras geográficas

En términos de fronteras geográficas, se pudo observar una incipiente construcción de redes a nivel regional, mediante la movilidad de investigadores que trabajan la temática. De esta forma, se destaca la participación de un investigador de la Universidad de Concepción de Chile, a través de CAMEDA. Es decir que las Organizaciones de la Sociedad Civil actúan como articuladoras del espacio. En tanto, en el caso de Mamá Cultiva-si bien es una organización que surge en Chile y articula la lucha de las madres a nivel regional, con presencia en Paraguay y Argentina- no avanzó en la articulación entre las universidades de la región, lo cual constituye un punto pendiente de articulación.

Además, la FIO-UNICEN se encuentran trabajando en un convenio con la Universidad de Cauca, Colombia, entendiendo las potencialidades que presenta a partir de la presencia de “muchos productores locales que están formalizados en el sistema productivo de Colombia, con los centros de investigación, uno es la universidad de Cauca” (Entrevistado, abril de 2020).

Fronteras institucionales

En términos de fronteras institucionales, el diálogo de saberes entre la universidad y OSC, se formalizó a partir de la Res. 218/16 que sienta las bases para el trabajo colaborativo

entre CAMEDA y UNICEN. Posteriormente, se generó un proyecto conjunto financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), con la intención de coordinar esfuerzos con otros actores del entramado socio-territorial, y divulgar la problemática que existe en torno al uso medicinal del cannabis a partir de la vía extensionista.

De acuerdo al relato de los investigadores entrevistados, el proyecto de extensión les permitió articular con personas que tenían problemas de salud y eran usuarios de cannabis medicinal. Esto posibilitó, por un lado, transmitir información, y por otro lado, sistematizar parte de la experiencia del consumo de cannabis medicinal de los cultivadores para analizar sus efectos y resultados. Además, en algunos casos, se asesoraba en la fabricación de aceite. Es decir, que se comenzó a dar una relación de ida y vuelta, donde los investigadores brindaban información técnica, histórica, social, y a su vez los pacientes encontraban un espacio de legitimidad.

Ellos mostraban lo que hacían y después iban discutiendo con Gastón y con algunos médicos que se acercaron y empezó a haber un acompañamiento. El proyecto de extensión sirvió como un espacio de encuentro de varios sectores que antes trabajaban solos (Entrevista, 2020).

A partir de dicha instancia, las OSC, CAMEDA y Cannabis Activo Olavarría comenzaron a articularse con la Facultad de Ingeniería; la Facultad de Sociales y la Escuela de Salud de la UNICEN. También se vincularon con Mamá Cultiva, Cannabis Medicinal Tandil, con la Facultad de Derecho, con la Escuela de Salud y con una clínica local.

Además, el proyecto llevó a que la UNICEN firme un convenio de trabajo conjunto con una clínica de la ciudad de Olavarría, donde la universidad se comprometió a realizar el análisis composicional cuantitativo de CBD y THC de las muestras de

aceite que se reciban en el centro de salud, con el objetivo de optimizar el acompañamiento médico.

Asimismo, el traspaso de fronteras institucionales se ve potenciado a partir de la múltiple pertenencia institucional del director del proyecto (quien forma parte de CAMEDA, es secretario de extensión de la Facultad de Ingeniería de la UNICEN e investigador del CONICET). Lo cual le permitió articular la iniciativa con diferentes espacios que se encontraban trabajando sobre la temática.

Fronteras disciplinares

Dicho proyecto, a su vez, propició el encuentro de distintos campos de producción de conocimiento en el abordaje de una temática en común, entendiendo que cuando se trabaja en función de problemas se traspasan los límites disciplinares. Esto quedó de manifiesto en el desarrollo del proyecto que lleva adelante la UNICEN, donde articulan investigadores del área de Ingeniería (a partir del análisis de las muestras); Ciencias Sociales (desde la comprensión antropológica); Derecho (interpretación de la política prohibicionista y avance en la legislación) y Medicina (utilización del aceite para diferentes patologías). Dado que cada uno de ellos resulta fundamental para abordar el problema en forma integral. Como se menciona en las entrevistas:

La experiencia nuestra, en realidad, es bastante singular te diría, porque en principio logramos hacer un grupo interdisciplinario, Gastón te habrá contado que somos cuatro Facultades las que conseguimos articular algo. Lo venimos sosteniendo desde el 2016 hasta ahora, serían casi cuatro años. Pudimos trabajar de manera ordenada, incluso, en una cuestión que salió muy bien: hicimos un cuatrimestre completo de formación para los estudiantes de medicina, y en un momento esa formación se abrió también para médicos que están trabajando

en el sistema de salud y entonces hubo interacción entre los profesionales, personas que también venían de otros lugares, tenían padecimientos que se estaban tratando con cannabis que ellos mismos cultivaban, y los estudiantes de medicina que estaban en el ciclo clínico, en los últimos años (Entrevista, 2020).

Además, los entrevistados hacen referencia a que a partir del proyecto de extensión, la Escuela de Medicina en la Facultad de Ciencias de la Salud de UNICEN, generó un espacio interdisciplinario de formación para los estudiantes de medicina y gente de enfermería que se sostiene desde las cuatro facultades que integran el proyecto. Esto implicó un salto de calidad para el abordaje de la temática, ya que de ser un tema rechazado por parte de la medicina formal, e incluso instalado por muchos médicos como parte de la problemática de consumo de drogas, se pasó a que sea un espacio de formación reconocido por las propias autoridades de la facultad.

(...) ese espacio de formación lo compartimos de manera interdisciplinaria, o sea, está Facultad de Ingeniería, Facultad de Ciencias Sociales; viene la gente de Derecho, con todo el tema legal, que es en realidad lo que más atrasado va en Argentina y bueno, también la gente de salud, ellos lo toman como parte de salud mental, como parte de la relación del consumo problemático de drogas. Así que ese fue un avance interesante, una evolución del primer proyecto de extensión que era esta cuestión simplemente de juntar a todos los actores y sistematizar algunas cosas (Entrevista, 2020).

Uno de los factores que benefició el desarrollo del proyecto, y la instalación del tema en la UNICEN en articulación con otros actores sociales, fue el contexto socio-histórico en el que se plantea la propuesta. Tal como se mencionó anteriormente, el contexto geopolítico históricamente incidió en el desarrollo

del uso del cannabis ¿Por qué en el contexto actual se puede tensionar dicho posicionamiento político?

Una respuesta se encuentra en las resistencias a la política prohibicionista, por parte de las organizaciones sociales que articularon fuerza a nivel nacional e internacional, y buscaron modificar la legislación. Esto demandó que fuera necesario salir a buscar el apoyo del conocimiento “experto”. Por lo tanto, recurrieron al CONICET y a la universidad, instituciones científicas que se encuentran socialmente legitimadas en la producción y difusión de conocimiento, y que por lo tanto, contribuirían para que su voz fuera escuchada.

En la segunda década del siglo XXI, en Argentina comienzan a plantearse múltiples ámbitos de debates y reclamos acerca de la legalización de los usos medicinales del cannabis, que se extendieron a lo largo del territorio nacional. Fueron un grupo de madres, las que en un primer momento lograron movilizarse y organizarse en torno a la lucha por la legalización de la sustancia, al tiempo que comenzaron a implementar mecanismos alternativos y a compartir aprendizajes para responder a un problema común relacionado con la salud de sus hijos. Un acontecimiento a destacar en la visibilización del problema, radica en la autorización por parte del Estado argentino, a través de la Administración Nacional de Medicamentos, Alimentos y Tecnología Médica (ANMAT), de la importación desde Estados Unidos de aceite de cannabis para uso medicinal, en respuesta a la solicitud de una ciudadana argentina, madre de una niña de dos años y medio de edad que padecía el Síndrome de West (un tipo de epilepsia que le produce hasta veinte convulsiones diarias) y necesitaba para su tratamiento aceite de *Charlotte*.

De esta forma, se estaba dando una sola respuesta, de carácter excepcional y elitista: *la importación*. Pero la demanda social era más amplia, contemplaba poner fin al prohibicionismo y generar condiciones de producción local, mediante el autocultivo. En abril de 2017 el Congreso promulgó el acceso al

cannabis medicinal mediante laboratorios estatales, pero la reglamentación fue muy restrictiva. En julio del 2020, el gobierno de Alberto Fernández convocó al Consejo Consultivo Honorario sobre la investigación médica y científica del uso de la planta de cannabis y sus derivados previsto en la Ley. Del encuentro participaron OSC de diferentes regiones del país, representantes de organismos estatales y autoridades del Ministerio de Salud de la Nación y se acordaron los aspectos principales de la propuesta de nueva reglamentación de la Ley 27.350.

El cambio respecto a la percepción de la utilidad del cannabis y la necesidad de terminar con su prohibición no solo adquirió visibilidad a nivel nacional; en el plano internacional se manifestó en la Marcha Mundial de la Marihuana del año 2016. En ella se unieron las organizaciones de pacientes y familiares de cannabis con fines medicinales y terapéuticos, que se multiplicaron a lo largo del país. Entre estos grupos existían dos formas principales de acceso al cannabis: la importación de aceites o su obtención a partir del cultivo local, ya sea de cultivadores solidarios o de los propios familiares y pacientes.

En el caso del CONICET, la fuerte impronta del trabajo en red cobró aún más vigor a partir de diciembre de 2019 con la creación de la RACME, que a su vez manifiesta la apertura al diálogo de saberes por parte del organismo, en el contexto del cambio de conducción política.

De acuerdo con Kochen y Rubinstein:

(...) hasta hace poco hacer investigación científica sobre los usos medicinales del cannabis era casi imposible (...) Por ejemplo, durante el gobierno anterior, prácticamente todos los pedidos que se hacían para importar el producto desde EE.UU para los ensayos clínicos quedaban varados en la Secretaría de Salud. Esto parece estar cambiando. La creación de RACME por el CONICET da cuenta de ello (Garabetyan, 2020).

De esta forma, la disputa por la legislación se hizo presente y obtuvo algunos resultados. En el mes de julio de 2020, en el contexto de pandemia, durante un encuentro virtual del cual participaron los miembros del Consejo Consultivo Honorario (integrado por la academia, OSC –entre ellas CAMEDA-, y profesionales de la Salud), funcionarios del Ministerio de Salud y el propio Ministro de la cartera nacional, fue presentado el borrador de la nueva reglamentación de la Ley 27.350. La propuesta avanzó sobre cinco aspectos: el acceso, la posibilidad de inclusión de otras patologías, la gratuidad, la investigación y la calidad. Para garantizar el acceso, el borrador propone que se impulse el registro de especialidades medicinales y la producción pública. También, estipula el autocultivo controlado, un registro de pacientes y la ampliación de especialidades médicas para su prescripción. En cuanto al acceso, prevé que sea gratuito para las personas con cobertura pública exclusiva; y en lo que se refiere a la investigación, estipula que los proyectos que no involucren ensayos clínicos en seres humanos, no requerirán autorización del Ministerio de Salud (Oregioni, Durán, Avondet, 2020).

Consecuentemente, a partir del caso de estudio, se observa que un problema como el desarrollo y uso del cannabis medicinal trasciende las fronteras (geográficas, institucionales y disciplinares) pero sin perder sus características definitorias, particularidades que se visibilizan desde una perspectiva situada de análisis, y que conciba a los hechos como fenómenos cambiantes de acuerdo a la dinámica socio-histórica en la que se desarrolla.

Particularidades de la producción de conocimiento sobre cannabis medicinal desde una perspectiva situada

En primer lugar, la investigación permitió observar la generación de circuitos de producción y difusión de conocimiento entre distintos pares académicos/no-académicos, donde se incluye al “conocimiento experto” como legitimador, pero en

base a saberes preexistentes sobre la planta y sus potenciales para afrontar diferentes afecciones. Esto dio lugar a *dinámicas dialógicas* de producción y difusión de conocimiento de carácter multidimensional, que interpelan la monocultura del saber propia de la ciencia occidental y moderna, donde se espera que el usuario del conocimiento adquiriera un rol “pasivo” (Anguilo Bonet, 2009).

En el caso de estudio, podemos observar que son los usuarios “pacientes” quienes producen y se contactan con pares para compartir saberes. Ellos mismos son quienes se organizan en reclamo de la legalización del cultivo y uso del cannabis medicinal y movilizan a los “expertos”, apoyados en el reservorio de saberes que se mantuvieron ocultos dadas las políticas represivas con las que se ha tratado el tema del cannabis en Argentina, en particular, y en América Latina, en general, a fin de avanzar en el desarrollo de un producto de mejor calidad y lograr legitimidad a su reclamo.

Las familias y las madres me llevaron a audiencias públicas para dar testimonio ante diputados, legisladores, autoridades en la lucha por la Ley de cannabis medicinal (...) fue ahí cuando conocí un mundo desconocido de colectivos, organizaciones sociales identificadas con el cannabis y de familiares en su dura batalla cotidiana por mejorar la calidad de sus vidas, y la de los suyos (...) A los cannabicultores argentinos, que albergan un saber social de la planta y que los profesionales de la salud miramos de forma muy despectiva (...) Ahí ví el dolor, pero también la organización social solidaria y la fortaleza para luchar sin resignarse (...) en Mamá Cultiva Argentina renové mi esperanza de que la lucha por el derecho a la salud de un pueblo todavía es posible (Dr. Magdalena, en Salech 2018: 16).

Además, de acuerdo a los investigadores entrevistados (2020) la lógica de producción de conocimiento que se dio en torno al cannabis es muy diferente a la lógica de investigación

científica formal, y a la lógica normalizada en los protocolos. Ya que se encuentra centrada en los procesos de los cultivadores que se mueven de una manera clandestina, por fuera de las normas jurídicas y legales instaladas.

Por lo tanto, en segundo lugar, es importante destacar la relevancia que adquieren los “científicos politizados” (Varsavsky, 1969), quienes van más allá de su carrera académica y dan cuenta de compromiso social, a partir de escuchar las necesidades de su entorno. De esta forma llevan adelante iniciativas que disputan el sentido del conocimiento, en respuesta a “demandas cognitivas” (Renato Dagnino, 2019) en interacción con otros actores sociales, como son las OSC vinculadas al cannabis.

Tiene que ver a veces con mi problemita de dispersión (sonríe) en realidad como hay muchos temas que me atrapan tengo el sí bastante fácil para algunas cosas en algún sentido; y también lo brinda eso el contexto de que no soy un “cientificista cerrado CONICET purista”, sino que soy un agente de la universidad pública, y de alguna manera cada vez que aparecen temas centrales vinculados con problemáticas de la sociedad y demás estoy atento, soy curioso, y este tema me atravesó totalmente. Este fue como el punto inicial y el segundo quiebre, si se quiere, fue unos meses después en el primer seminario que se hizo en Mar Azul a nivel nacional y que lo organizó CAMEDA, creo que fue en febrero o marzo de 2016 la Primer Jornada que se llamó “Seminario Nacional de Cannabis para uso Medicinal” que se hizo en Mar Azul. Yo no conocía a nadie pero dije: “quiero ir” y bueno me fui (...) con el compromiso de participar de esta jornada y ese fue para mí mi punto de inflexión. O sea, cuando volví de ahí después de conocer todo ese contexto los actores que estaban arrancando a pensar esto como una problemática social que había que abordarla, volví con la fuerte intención de ponerme formalmente a disposición de la temática y ver cómo podríamos colaborar. Entonces, la primera llamada fue como el dispa-

rador y parar las antenas para ver qué estaba pasando con el *background* del tema a nivel conocimiento en términos internacionales. Me encontré con mucha información y mi punto de inflexión, insisto, fue ver esa escena en el marco de este seminario (Entrevista, 2020).

En tercer lugar, es importante dar cuenta de las dificultades que presenta la articulación entre las dinámicas de internacionalización institucionalizadas, y las prácticas de internacionalización de los investigadores. Ya que las interacciones de los investigadores con sus colegas del exterior no siempre son informadas a la universidad, por lo tanto la dirección de relaciones internacionales, las desconoce. Esto dificulta la generación de estrategias de internacionalización por parte de las instituciones de educación superior. Por ejemplo, en el caso objeto de estudio, la directora de relaciones internacionales desconocía que se estaba trabajando esta temática en la UNICEN, y que desde la FIO habían interactuado con colegas de universidades de Chile y de Colombia (Entrevista, 2020).

Además, con respecto a los vínculos internacionales, se destaca la dificultad de sostener una estrategia endógena de internacionalización, sin disponer de recursos para implementarla. No obstante esto, en las entrevistas realizadas, los investigadores mencionan algunos esfuerzos por parte de la universidad en apoyar el proyecto, por ejemplo, por parte de la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología, a partir del financiamiento de los pasajes de investigadores de Chile, y desde la Secretaría de Extensión que financió la visita de Raquel Verauve, una médica Uruguaya, que es la principal autoridad del sistema de control que han armado en Uruguay para regular el tema del cannabis medicinal.

Por último, la dinámica de internacionalización de los investigadores en torno al estudio del cannabis medicinal, se encuentra directamente relacionada a la pertenencia a una red

temática de carácter nacional, articulada a partir de la participación de un investigador en CAMEDA que ofició de puente, y permitió entablar vínculos con investigadores de Chile y de Perú. En cuanto a los vínculos de la UNICEN con Colombia, hasta el momento se sostienen desde la movilidad virtual.

Consideraciones finales

El abordaje del problema se encuentra atravesado por la geopolítica hegemónica del conocimiento (que por su condición logró cristalizar en la legislación dando lugar a una política prohibicionista) y delimitado por el corte de diversas fronteras. Lo que se pretendió visibilizar en el desarrollo del artículo fue el desafío de llevar un problema social que sale de las sombras de la clandestinidad hasta llegar a la universidad en busca de legitimidad e identificación como un problema de conocimiento. Es decir que en este caso no es la universidad la que trata de “llevar sus conocimientos a la sociedad” sino que son los actores sociales quienes buscaron el “apoyo experto”, para legitimar conocimientos ancestrales, subalternizados desde una geopolítica del conocimiento basada en la monocultura del saber. Asimismo, la universidad a través de sus investigadores, resultó receptiva a dichas demandas, e incluso fue por más, a partir de acompañar la lucha que emprenden las organizaciones sociales.

Consecuentemente, se destaca la relevancia de la política, en sus dos dimensiones, por un lado en tanto disputa de sentido y, por otro lado, como políticas públicas que se implementan desde el Estado e involucran a distintos actores en torno de un problema en común. En ambos casos, las OSC han traccionado en la instalación de la temática a nivel nacional y regional. Permitiendo proyectar dinámicas de cooperación que promuevan la internacionalización a partir de agendas endógenas a la Región.

El desafío consiste en fortalecer estas redes de cooperación a nivel Regional, y a partir de ellas disputar el sentido de la internacionalización universitaria desde una perspectiva no-hegemónica e integral. Tal vez algunas fronteras se vuelven obsoletas, otras necesitan ser cambiadas y algunas derribadas.

Referencias bibliográficas

- Aguiló Bonet, A. (2009). La Universidad y La Globalización Alternativa: Justicia Cognitiva, Diversidad Epistémica y Democracia de Saberes. *Nómadas*, 22(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/181/18111430001.pdf>
- Beigel F. & Sabea H. (2014). *Dependencia Académica y Profesionalización en el Sur. Perspectivas desde la Periferia*. Universidad Nacional de Cuyo: Mendoza.
- Botto, M. (2016). La política de educación superior en el MERCOSUR: ¿un modelo contra-hegemónico? *Integración y Conocimiento*, 5(1), 26-45. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/14696>
- Dagnino, R. (2019). Elementos para una política científica popular y soberana. *Ciencia, Política y Tecnología*. 1(1), 1-7. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68894>
- De Sousa Santos B. (2008). El rol de la universidad en la construcción de una globalización alternativa. *La Educación Superior en el mundo*. Universidad Politécnica de Catalunya: España.
- De Vito, E. (2017). Argentina tiene su primera ley sobre el uso medicinal de la planta de cannabis. Historia y perspectivas. *Medicina*, 77(5), 388-394. Recuperado de: <https://www.medicinabuenosaires.com/indices-de-2010-a-2017/volumen-77-ano-2017-no-5-indice/argentina-tiene-su-primer-ley-sobre-el-uso-medicinal-de-la-planta-de-cannabis-historia-y-perspectivas/>
- Díaz, M. C. (2016). El dolor no puede esperar: madres por el cannabis medicinal en Argentina. Ponencia presentada en el IV Congreso género y sociedad. Recuperado de <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/4gys/paper/viewFile/4421/1451>
- Díaz, M. C. (2020). Redes y conocimientos acerca del uso terapéutico de cannabis en Argentina. *Question*, 1(65), 1-21. Recuperado

de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/5591/5088>

- Garabetyan, E. (15, 02, 2020). El Conicet lanza un servicio de análisis de cannabis medicinal. Perfil Recuperado de <https://www.perfil.com/noticias/ciencia/el-conicet-lanza-un-servicio-de-analisis-de-cannabis-medicinal.phtml>
- Garat, G. (2020). Las madres latinoamericanas de la marihuana. *La Diaria*. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/lento/articulo/2020/10/las-madres-latinoamericanas-de-la-marihuana/>
- Kreimer, P. (2006). ¿Dependientes o integrados? La ciencia latinoamericana y la división internacional del trabajo. *Nómadas* (24), 199-212. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105116598017.pdf>
- Lima, M. y Contel, F. (2011). Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e geopolítica do conhecimento. São Paulo: Alameda.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*, 6(2), 105-119. Recuperado de https://hum.unne.edu.ar/generoysex/seminario1/s1_18.pdf
- Mafia, D. (2018). Género y Política del Conocimiento. Conferencia. Canal Encuentro. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=edT2LIQLEPo>
- Oregioni, M. S. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de internacionalización universitaria? Pre-ALAS 2015 “Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI”. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires 12 al 14 de agosto de 2015.
- Oregioni, M. S. (2017). La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región Latinoamericana. *Revista Internacional De Educación Superior*, 3(1), 114-133. Recuperado de <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i1.7667>
- Oregioni, M. S. (2018). Redes de producción de conocimiento y dinámicas de cooperación sur-sur ¿Una alternativa a la inter-

nacionalización universitaria hegemónica?, en Oregioni, y Taborga (comp.) *Dinámicas de Internacionalización Universitaria en América Latina*. (pp. 19-40). Recuperado de: <http://www.ceipil.org.ar/wp-content/uploads/2019/10/Libro-RIESAL-22-02-5.pdf>

- Oregioni, M. S., Avondet, L. y Durán, M. S. (2020). Dinámicas de cooperación en producción de conocimiento sobre cannabis medicinal. Aportes desde una perspectiva no hegemónica sobre la internacionalización universitaria. *Revista Argentina de Educación Superior*, 12(21), 143-159. Recuperado de <http://www.revistaraes.net/revistas/raes21.pdf>
- Salech, V. (2018). *La historia de Mamá Cultiva Argentina. El camino del cannabis terapéutico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones B.
- Santos, Boaventura de Sousa (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*. Catalunya, España: Editorial Mundiprensa.
- Soriano, Fernando (2017). *Marihuana. La historia. De Belgrano a las copas cánnabicas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ed. PLANETA.
- Vaccarezza, L. S. (2004). El campo CTS en América Latina y el uso social de su producción. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 1(2), 211-218. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/924/92410212.pdf>
- Varsavsky, O. (1969). *Ciencia, política y científicismo*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Entrevistas

- Dr. Sepúlveda, Fernando. Universidad de Concepción de Chile- Fundación Ciencias para la Cannabis, octubre de 2019.
- Salech, Valeria. Presidenta Mamá Cultiva Argentina, noviembre, 2019. Recuperado de <https://canalabierto.com>.

ar/2019/11/05/mama-cultiva-cultivar-es-el-hecho-politico-mas-hermoso-que-hice-en-mi-vida/>

Dra. García Nicora, Ana. CAMEDA - Cannabis Medicinal Argentina, diciembre, 2019. Recuperado de <https://www.cannabismedicinal.com.ar/cannabis-medicinal/ultimas-noticias/551-entrevista-dra-ana-garcia-nicora-tv-publica>

Dr. Barreto Gastón. Investigador de FIO-UNICEN-CONICET. Integrante de CAMEDA, abril de 2020.

Dra. Wisman Patricia. Integrante de CAMEDA, junio de 2020.

Dra. Kochen, Silvia. Investigadora del CONICET. Integrante de CAMEDA, julio de 2020.

Dr. Sarlino Marcelo. Docente investigador de la Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN, julio de 2020.

Lic. Sack, Inés. Directora de Relaciones Internacionales. UNICEN, agosto de 2020.

Capítulo 8

Internacionalización no hegemónica y al servicio de la sociedad

El caso de la Universidad de La Guajira en
Colombia como agente de cooperación Sur-Sur

Luisa Fernanda Echeverría King

Tania Lafont Castillo

Olisney De Luque Montaña

Introducción

En la actual sociedad del conocimiento, el intercambio y la transferencia de información, en especial en países del Sur Global, son clave para el desarrollo de capacidades del talento humano, que puede redundar en beneficios económicos y sociales. La universidad, como actor geopolítico, se encuentra inmersa en esta sociedad del conocimiento y cumple roles no solo desde la función misional de la formación, sino también de la extensión, respondiendo de manera proactiva al entorno, contexto social y región en la cual se encuentra inmersa. Cabe resaltar que según Sebastián (2007), el conocimiento se convierte en esquemas de cooperación en un motor para poder mejorar las condiciones de vida de los involucrados.

Las actuales tendencias latinoamericanas de la internacionalización y de la cooperación en la educación superior le apun-

tan a un relacionamiento significativo y natural de corte endógeno, basados en esquemas de intercambios de conocimiento y modelos horizontales de cooperación gana-gana, alejándose de tendencias mercantilistas de la internacionalización y cooperación interuniversitaria. Incluso, la internacionalización y la cooperación interuniversitaria en este sentido deberán ir más allá de las barreras institucionales, impactando comunidades y entornos que le permitan a las universidades ejecutar la denominada “tercera misión”, en el marco de programas con proyección social. En este sentido el relacionamiento internacional propone generar espacios de intercambio que favorezcan al fortalecimiento de capacidades y a la hermandad natural existente entre las naciones latinoamericanas, aprovechando afinidades culturales y sociales (Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2018).

En Latinoamérica, el rol de la universidad se encuentra tensionado no solo por los requerimientos provenientes de modelos hegemónicos, como lo son los rankings, las agencias acreditadoras y las presiones frente a la investigación de clase mundial (Oregioni y Piñero, 2017), sino también por la necesidad de reafirmarse como aliada en los territorios para la ejecución de proyectos y programas que le aporten a la vida de las comunidades, teniendo en cuenta las vocaciones regionales. Siguiendo esta idea, las universidades latinoamericanas pueden apoyar a sus gobiernos en la ejecución de agendas de trabajo con otros países ubicados en el Sur Global, teniendo en cuenta que este tipo de colaboraciones buscan el apoyo mutuo para alcanzar objetivos orientados al desarrollo (Ojeda Medina, 2019). En este sentido las instituciones se convierten en aliadas de entidades de gobierno, empresas y otros actores, para la ejecución de proyectos de construcción de capacidades e intercambio de transferencias, ganando espacios internacionales de relevancia no solo a nivel institucional, sino también de cara al fortalecimiento de relaciones diplomáticas entre los

países. Este enfoque hacia la construcción de capacidades y el intercambio de conocimientos se manifiesta según Chaturvedi (2016) en especial por medio de la realización de entrenamientos, intercambio de expertos, creación de programas de becas, entre otros.

El presente capítulo busca presentar, por medio del caso de la Universidad de La Guajira, cómo la universidad asume el rol de agente de cooperación en esquemas de colaboración Sur-Sur, apoyando en este caso al gobierno de Colombia en la ejecución de agendas bilaterales, en especial con el país caribeño Curazao, reafirmando de esta manera su participación en esquemas de internacionalización y cooperación endógenos basados en el intercambio y transferencia de conocimientos para el desarrollo de capacidades.

Marco teórico

Internacionalización no hegemónica: aproximaciones conceptuales

La internacionalización no hegemónica como concepto ha venido en desarrollo en especial desde los últimos 10 años y gracias a espacios regionales de importancia como la Conferencia Regional Educación Superior en América Latina y el Caribe, que apoyan y reafirman procesos de integración regional. Los procesos de integración latinoamericana no están exentos de tensiones políticas, sociales e incluso culturales, y se orientan a procesos colaborativos de cooperación, bajo esquemas horizontales de trabajo conjunto con el fin de trabajar en la construcción e intercambio de conocimiento en áreas prioritarias para la región (Oregioni y Piñero, 2015). Incluso, algunos movimientos de integración regional como lo son Mercosur, Alianza Pacífico, entre otros han impulsado agendas comunes orientadas a la educación superior, que permiten la movilización de personas y el intercambio de conocimientos; estas agendas regionales según Perrotta (2016) tienen una influencia directa

en los modelos de cooperación interuniversitaria, pues orientan las acciones, proyectos y programas en los que participa la universidad latinoamericana. Autoras como Didou Aupetit (2017) expresan la necesidad de articular procesos de internacionalización con problemáticas regionales de la educación superior, como la adquisición de competencias interculturales, la distribución de subvenciones de movilidad hacia poblaciones más vulnerables para generar más inclusión en la educación superior, así como el apoyo a la democratización en el acceso a la universidad latinoamericana. Oregioni (2017) por su parte indica que en los modelos de internacionalización endógenos, las políticas, estrategias y actividades se organizan teniendo en cuenta prioridades misionales, pero también agendas del orden nacional y de organismos regionales. Tiene además el componente de solidaridad, pues se basa en la generación de lazos de cooperación significativos y crea mecanismos y estrategias para generar enfoques de internacionalización intencionalmente diferentes a las tendencias hegemónicas en la materia, fomentados desde países del Norte Global.

La internacionalización no hegemónica ha sido impulsada en especial desde el año 2008, cuando se realizó la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe en Cartagena, Colombia. En el marco de dicha conferencia, se reconoció la especificidad del contexto latinoamericano, al ser multiétnico y multicultural, por lo cual las funciones misionales de la educación superior no pueden desconocer esta riqueza, consecuentemente se propone generar enfoques propios para el abordaje de la educación superior:

“Nuestra región es marcadamente pluricultural y multilingüe. La integración regional y el abordaje de los desafíos que enfrentan nuestros pueblos requieren enfoques propios que valoren nuestra diversidad humana y natural como nuestra principal riqueza” (CRES, 2008: 11).

La Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2018) se enfoca en las transformaciones sociales que estaba enfrentando la región en ese momento, fruto de la globalización, los enfoques neoliberales y la sociedad del conocimiento. Latinoamérica es una de las más equitativas del mundo, por lo cual la declaración buscó impulsar por medio de la educación superior a mejorar las oportunidades de formación de más personas, para poder avanzar en términos de justicia social y apoyar, por medio de proyectos de extensión, al desarrollo sostenible de la región y a la generación de oportunidades para los más vulnerables. Es imperativo para la universidad latinoamericana, buscar la integración con sus pares en Latinoamérica y el Caribe, propiciando un diálogo horizontal que respete la diversidad cultural de los países involucrados. Igualmente se refuerza la contribución de las instituciones de educación superior al desarrollo de la región en especial desde lo económico y social, consolidando comunidades de aprendizaje entre las instituciones que permitan compartir avances en las diferentes áreas del conocimiento y construir aprendizajes conjuntos desde una perspectiva endógena (Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2018).

En la internacionalización no hegemónica, solidaria y basada en esquemas de colaboración gana-gana, las redes de trabajo colaborativo juegan un rol clave; sean redes de personas o de instituciones. En este sentido estas redes se orientan a prioridades regionales y a lineamientos expuestos por parte de actores geopolíticos como los gobiernos y los bloques regionales; cabe resaltar igualmente que el trabajo en red deberá partir del beneficio mutuo y la generación conjunta de nuevo conocimiento de relevancia para la región (Oregioni y Piñero, 2017). Incluso redes como la Alianza Pacífico han orientado modelos de internacionalización en las instituciones de los países miembro (Colombia, México, Chile y Perú), al promover

intercambios estudiantiles, de docentes e investigadores en la región, acciones de voluntariado e incluso pasantías para jóvenes adscritos a programas técnicos y tecnológicos orientados a áreas de interés de la alianza, como lo son administración pública, ciencias políticas, negocios internacionales, ingenierías, innovación, turismo y medio ambiente (Alianza Pacífico, 2020). Desde el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) también se han creado estrategias para promover colaboraciones solidarias, al contar con políticas explícitas orientadas al fomento de la investigación sobre la integración regional y promover espacios donde los diversos actores de los sistemas de educación convergen y realizan propuestas de fomento al trabajo colaborativo (Oregioni y Piñero, 2017). Según Corti, Oliva y De la Cruz (2015) las redes de trabajo entre instituciones en la región resaltan la función de la universidad como agente de cooperación, generando espacios que permiten la co-construcción de conocimiento y aportar al cierre de brechas en capacidades que se tiene en la región. En este sentido las redes de trabajo entre investigadores e instituciones son clave para la co-formación de talento humano y la búsqueda conjunta a soluciones a problemas regionales.

Internacionalización al servicio de la sociedad

La internacionalización es un mecanismo para transformar la educación superior y apoyar su inserción en la dinámica global, cada vez más interconectada y tecnológica, en pro del bienestar social y económico de las naciones (Robaina y Madera-Soriano, 2016), siendo su propósito principal brindar un servicio más relevante a la sociedad (Hudzik, 2011; De Wit et al., 2015).

Ahmad (2012) relaciona el impacto que tiene la internacionalización en el bienestar de la comunidad aportando a la formación de graduados altamente calificados, la difusión del conocimiento y el intercambio de saberes, la promoción del

aprendizaje vitalicio, la promoción de valores de la sociedad civil y, su aporte al desvanecimiento de los desequilibrios económicos globales producto de la globalización (Van der Wende, 2007). Para lo cual, es pertinente una comprensión sistemática del papel de internacionalización más allá de los muros de la educación superior, brindándole un mayor enfoque hacia el beneficio de las comunidades regionales, nacionales e internacionales (De Wit y Altbach, 2020).

Benneworth (2018) define la participación social universitaria con la comunidad como: un proceso mediante el cual las universidades se involucran con las partes interesadas de la comunidad para emprender actividades conjuntas que puedan ser de beneficio mutuo, incluso si cada parte se beneficia de una manera distinta. Para este propósito se pueden desarrollar actividades como: educación sobre diversidad; entrenamiento recreativo; asesoramiento y liderazgo entre pares; participación en organizaciones estudiantiles (Dalton y Crosby, 2006); brindar oportunidades de servicio comunitario para beneficiar a comunidades locales en otros países; desarrollar iniciativas con organizaciones artísticas, comunitarias, sanitarias, deportivas u otras organizaciones en el extranjero; trabajo con empresas de otros países; trabajo con migrantes; instituciones locales y regionales; proveedores de servicios públicos; refugiados (Brandenburg et al., 2020).

Según Mora et al. (2018) el compromiso social es parte fundamental del ethos universitario en América Latina y representa una especie de contrato entre las universidades latinoamericanas y sus comunidades para el crecimiento cultural, la transformación social y económica. El servicio comunitario es una iniciativa importante en Latinoamérica, constituyéndose como obligatoria en colegios y universidades (Tapia, 2010). La autora destaca el Programa Nacional Educación Solidaria desarrollado por el gobierno argentino, en el marco del cual se organiza un seminario anual sobre Aprendizaje en Servicio y

la creación de la Red Iberoamericana de Servicio Comunitario integrada por diversas entidades y organizaciones de España, América Latina y Estados Unidos que trabajan para el desarrollo del servicio comunitario (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, 2021).

También, en la dinámica de educación superior latinoamericana se destaca la cooperación internacional como un mecanismo para afianzar el relacionamiento entre instituciones de diversas naciones, compartir recursos tecnológicos, financieros, experiencias y aprendizajes (Sebastian, 2005), formar docentes e investigadores y acceder a centros de excelencia en el mundo entero (Ceron, 2011). Se fundamenta en relaciones solidarias, unidireccionales y asimétricas con universidades, centros de investigación u otro tipo de organizaciones, como instituciones públicas, organizaciones productivas privadas y organizaciones no gubernamentales (ONG) (Vázquez et al., 2017).

En el caso de Latinoamérica, los proyectos de cooperación al desarrollo se proponen de los países más ricos a los más pobres, como México en Centroamérica; Cuba en Bolivia, Colombia, Ecuador y el Caribe; Argentina y Chile en Bolivia, Ecuador y Perú (Gacel-Ávila, 2007). En este sentido, Knight (2012) destaca la plataforma regional ENLACES creada para la movilización de proyectos y estudios que apoyan la cooperación académica y el intercambio de conocimientos en la región. Dicha plataforma, comprende la participación de individuos, instituciones, organismos gubernamentales, organizaciones y redes en todos los países de América Latina. Asimismo, diversos autores han realizado estudios para compilar iniciativas de buenas prácticas desde la internacionalización universitaria al servicio de la sociedad en la región latinoamericana, como se observa en la tabla 1:

Tabla 1. Iniciativas de cooperación internacional emprendidas por universidades latinoamericanas para el beneficio de la comunidad

País	Institución	Iniciativa de extensión y cooperación	Objetivo
Brasil	Universidad Federal de Pelotas	Incubadora de empresas y un parque tecnológico que busca realizar transferencia de tecnología.	Apoyar el crecimiento del sector productivo a partir de las iniciativas de emprendimiento desarrolladas en la universidad (Universidad Federal de Pelotas -UFPEL, 2021)
Cuba	Universidad de la Habana	Observatorio de Oportunidades de la Cooperación Internacional	Fomento del trabajo en red y la cooperación internacional con IES, Entidades desde las distintas funciones sustantivas, (Macías et al., 2019)
Ecuador	Universidad San Francisco de Quito	Creación de un centro de investigación en el campus de las islas Galápagos en colaboración con la Universidad de Carolina del Norte, en Chapel Hill; y la Estación de Biodiversidad Tiputini.	Promoción de la biodiversidad Latinoamericana a través de la gestión de proyectos de cooperación internacional y movilidad académica estudiantil. Castro (2019)
Argentina	Universidad Nacional de Cuyo	Programa para estudiantes de intercambio "Experiencias en prácticas socioeducativas"	Ofrecer prácticas a los estudiantes de intercambio en diferentes comunidades de la provincia Argentina (Valera y Sánchez, 2017)
Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay, Francia	Alianzas Francesas e Institutos Franceses en la Argentina, Chile y Uruguay	Centro Franco Argentino de Altos Estudios	Fomentar la cooperación científica y universitaria, el intercambio estudiantil, intelectual y cultural entre los países del cono sur y Francia, (Universidad de Buenos Aires - UBA, 2021)

País	Institución	Iniciativa de extensión y cooperación	Objetivo
Argentina y Brasil	Consejo de Rectores de la Asociación Universidades Grupo Montevideo (AUGM),	Doble titulación como forma de cooperación académica Sudamericana – La experiencia de UFRGS-UNL.	Doble titulación como forma de cooperación académica Sudamericana, Universidades Grupo Montevideo (AUGM), (Maglia y Sotelo, 2019)
Argentina y Colombia	Colegio Mayor de Antioquia, Medellín Colombia y la Universidad Nacional Arturo Jauretche de Argentina.	Experiencias de movilidad solidaria. Hospedajes familiares e interculturalidad.	Movilidad internacional solidaria para el fortalecimiento de la interculturalidad, (FIESA, 2021)
Países centroamericanos	Universidad en centroamérica y Europa	Integración Regional, Universidad y Desarrollo Sostenible en Centroamérica (IRUDESCA), proyecto financiado por ERASMUS +	Fortalecer la internacionalización centroamericana y la cooperación con el sector productivo, (Crôtte-Ávila, 2019)
Asociación de universidades del grupo de Montevideo	Red de universidades públicas, autónomas y autogobernadas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay	Red para la cooperación y el desarrollo regional.	Sus iniciativas incluyen programas de movilidad de estudiantes de todo ciclo universitario, gestores e investigadores, investigación científica, cooperación internacional intraregional (Maglia y Sotelo, 2019)

Fuente: Elaboración propia con base a Grimaldo (2017), Gacel-Ávila (2019), FIESA (2021) y otras fuentes

La Cooperación Sur-Sur y sus enfoques

Según Curvale (2012) a mediados del siglo XX se generó la necesidad, después de la segunda guerra mundial, de establecer nuevos modelos de colaboración entre los países, en

especial enfocados a procesos de integración, los cuales han permitido a su vez que el relacionamiento y el trabajo mancomunado entre las naciones involucradas se fortalezca. Asimismo, la cooperación internacional se ha enfocado en la búsqueda de soluciones a problemas concretos, uniendo esfuerzos de los diferentes países y respetando a su vez la soberanía de los mismos. En este sentido la cooperación ha sido vista como un objetivo de política exterior de los países y, en el caso de la Cooperación Sur-Sur, se ha generado como respuesta a la frustración política y social de la hegemonía por parte de los países del Norte Global, así como para hacer frentes a intenciones neo-colonialistas (Aketch, 2018). Con el fin de protegerse frente a pretensiones por parte de países del Norte Global, surge la cooperación Sur-Sur como acción solidaria, en donde según Aketch (2018) se priorizan los intercambios de bienes, servicios, conocimientos y buenas prácticas de gobernanza orientadas al desarrollo de los países. Chaturvedi (2016) por su parte indica que la Cooperación Sur-Sur se rige por la no interferencia, la planeación de acciones en beneficio mutuo, se orienta hacia las oportunidades de crecimiento colectivo y no cuenta con condicionalidades. En este sentido el trabajo colaborativo entre países del Sur ofrece oportunidades de crecimiento y expansión económica a través del desarrollo del capital humano y el fortalecimiento de las instituciones.

Según Medina Herrera (2018), la Cooperación Sur-Sur juega actualmente un papel importante en los países en vía de desarrollo, al ser un mecanismo importante para la reducción de pobreza y aportar beneficios en los ámbitos político, económico, social, cultural, medioambiental y técnico. La Cooperación Sur-Sur ha apoyado asimismo según esta autora al aumento de la productividad mundial, los ingresos y ha permitido a los países en desarrollo mejorar sus ingresos y la competitividad. Uno de los objetivos de la Cooperación Sur-Sur es la promoción de la autosuficiencia de los países del Sur Global y fortalecer los lazos

económicos entre los estados con economías similares (Abdou Rahamane, 2018). Por su parte, Chaturvedi (2016) explica que una de las formas principales de ejercer la cooperación Sur-Sur es por medio de estrategias de construcción de capacidades, como entrenamientos en el país anfitrión, envío de expertos a países aliados, becas y subvenciones y envío de voluntarios.

Otro aspecto relevante para resaltar es que la Cooperación Sur-Sur no solo responde a intereses de gobiernos nacionales, sino que también en estos esquemas otros actores han empezado a ganar relevancia y juegan un rol clave como actores del desarrollo. Según Maldonado Jauregui (2018), en esquemas de Cooperación Sur-Sur actores como los gobiernos regionales y locales también tienen conocimiento y experiencia para aportar a la búsqueda de soluciones globales. Incluso Ojeda Medina (2019:21) caracteriza a los actores de la Cooperación Sur-Sur como actores estatales, no estatales y mixtos. Entre los actores estatales se identifican los gobiernos nacionales, regionales y locales, instituciones financieras de carácter público, fundaciones públicas, organismos de integración regionales y organismos multilaterales. Entre los actores no estatales se encuentran las ONGs, empresas, universidades y redes científicas y académicas, así como sindicatos. Por último esta autora relaciona los actores mixtos, donde se observan empresas mixtas (con capital público-privado), redes de investigación público-privadas y alianzas público-privadas.

La Universidad de la Guajira y su rol como agente de cooperación

La Universidad de La Guajira es una institución de Educación Superior de carácter público, concebida en el año 1976 por orden departamental con personería jurídica, autonomía administrativa y patrimonio propio (Universidad de La Guajira, 2011). Actualmente, se encuentra ubicada en Riohacha, ciudad

capital del Departamento de La Guajira, y ha extendido sus servicios a través del funcionamiento de sedes en los municipios de Maicao, Fonseca y Villanueva.

En cuanto al contexto geográfico que impacta, la Universidad de La Guajira (Uniguajira) lidera la acción educativa marcada por fronteras políticas departamentales e internacionales, determinadas por la cercanía con la República Bolivariana de Venezuela, con quien además comparte territorio indígena wayuu. Por su parte, el mar permite que se comuniquen en menor escala con las Islas del Caribe, generando vínculos económicos, culturales y sociales que incitan hacia la construcción de escenarios de cooperación e integración regional (Universidad de La Guajira, 2017a). Por ello, Uniguajira se autodefine como una institución de frontera, de naturaleza internacional en donde se concentra una población binacional que se identifica más con una región que como un país, lo cual promueve la formación de ciudadanos que reconocen su historia y compromiso con el contexto cultural (Universidad de La Guajira, 2016).

De hecho, las vocaciones territoriales del Departamento de La Guajira se caracterizan por la explotación del gas natural y del carbón, la agricultura, la pesca, la ganadería y el turismo, lo cual le ha permitido potencializar sus ventajas estratégicas de frontera con Venezuela y su posición costera con otros países del Caribe, entre ellos Aruba, Curazao y Bonaire (Cámara de Comercio de La Guajira, 2020). En ese sentido, desde su creación el proyecto político-educativo de Uniguajira ha estado enfocado en dar respuesta a la actividad fronteriza por medio de estrategias académicas, científicas y de proyección social.

En cuanto a la población, Uniguajira asume una posición alineada a la inclusión social, cuyo concepto es definido según el Plan de Desarrollo (Universidad de La Guajira, 2018) como el conjunto de iniciativas que trascienden la integración de todos los actores de la comunidad universitaria, teniendo en cuenta diferencias de carácter social, político e ideológico. Lo anterior,

en aras de disminuir la brecha de desigualdad social, garantizar el bienestar integral de todos los estamentos universitarios y fomentar acciones de responsabilidad social a nivel institucional y regional. Del mismo modo, la universidad ha venido adaptando sus programas académicos al contexto de multiculturalidad que se vive en el Departamento de La Guajira, debido a que en su mayoría conviven grupos poblacionales con diferentes usos y costumbres, entre los cuales se destacan los indígenas wayuu, wiwa, kogui, ihka, sirios-libaneses, negros y mestizos criollos (Sistema Nacional de Información Cultural [SINIC], 2021). Además la población estudiantil de la universidad se encuentra enmarcada en el concepto de educación inclusiva según lo señalado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013), a partir de lo cual se forman personas en situación de discapacidad, grupos étnicos, población víctima de conflicto armado o en proceso de reintegración y población de frontera.

Por consiguiente, la interculturalidad está inmersa en la Política de Internacionalización de la Universidad de la Guajira, a partir del principio de inclusión social y cultural que impulsa la construcción de escenarios donde convergen diferentes culturas y se relacionan en términos de respeto, tolerancia, equidad y diversidad (Universidad de La Guajira, 2016). De modo que Abba y Streck (2019) plantean que la interculturalidad e internacionalización son concepciones y prácticas que se conjugan, ya que todo proceso de internacionalización en el ámbito de la educación superior conlleva a algún ámbito intercultural, y asimismo la interculturalidad va más allá de contextos locales, regionales y nacionales.

Por otro lado, la internacionalización en Uniguajira es definida como un proceso de transformación que integra cada una de las políticas y programas institucionales e incorpora la dimensión internacional e intercultural en las funciones misionales, de tal forma que se aborda la identidad y cultura a partir

de nuevas oportunidades de desarrollo por medio de la cooperación, y la necesidad de dar respuesta a las prioridades del contexto (Universidad de La Guajira, 2016). Lo anterior, promueve el desarrollo de competencias interculturales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que según describe Deardorff (2020) hacen referencia al conjunto de actitudes, habilidades y conductas que son indispensables para generar relacionamiento entre grupos diversos al interior de una comunidad o por medio de las fronteras.

Por su parte, la implementación de las acciones de internacionalización en Uniguajira son lideradas por la Oficina de Relaciones Internacionales, a partir de áreas y ejes estratégicos que involucran un fuerte componente intercultural, multilingüístico y enfatizan en la enseñanza basada en competencias relevantes para la formación de ciudadanos globales comprometidos con su identidad y entorno. Al igual, según afirma López Bidone et al. (2015), la internacionalización se da en contextos de cooperación internacional mediante la generación de alianzas estratégicas, convenios y acuerdos, que promueven el trabajo conjunto entre universidades, aportan calidad a los programas académicos y conllevan a la generación de espacios multilaterales. En ese sentido, la internacionalización en Uniguajira se consolida como una estrategia que promueve procesos de cooperación con países de la región mediante el desarrollo de proyectos de CTPD regionales (Cooperación Técnica entre Países en Desarrollo), donde las instituciones colocan a disposición del desarrollo humano sostenible una amplia gama de infraestructura para la apropiación social del conocimiento, con colaboración internacional (Universidad de La Guajira, 2016).

En cuanto a la proyección social, Uniguajira persigue la generación de vínculos con su entorno socioeconómico y cultural. De ahí que a partir de la denominada tercera misión se implementen estrategias que tienen como objetivo establecer

una relación multidireccional con la realidad social y productiva de la región y el país. Es así como se ofrecen soluciones que contribuyen a solventar los problemas del contexto e impactan el desarrollo económico, social, cultural, científico y tecnológico a partir de la difusión del conocimiento y la implementación de proyectos de investigación aplicada (Universidad de La Guajira, 2014).

Asimismo, la universidad ha venido impulsando el Programa “Voluntariado Uniguajira” en el marco de su política de proyección social, el cual según el Acuerdo 006 (Universidad de La Guajira, 2017b) tiene como misión la formación de jóvenes en competencias de liderazgo y responsabilidad social, de tal manera que el conocimiento sea un medio para atender problemáticas locales y regionales con el apoyo de redes de cooperación, voluntarios nacionales y extranjeros, organizaciones sociales y empresariales. En ese sentido, la internacionalización de la educación superior para la sociedad (IHES) cobra importancia en las agendas internacionales de las universidades, la cual según indica Brandenburg et al. (2020), tiene como fin impactar en términos positivos a la comunidad, por medio de la puesta en marcha de acciones académicas, científicas y de servicio a la sociedad. Lo anterior, implica a la comunidad del país de origen y el extranjero, ya que se deben adelantar iniciativas locales que puedan ser replicadas a nivel global y viceversa.

En definitiva, el proyecto institucional de la Universidad de La Guajira como institución de frontera y el enfoque diferencial de su población universitaria, alineado a las necesidades económicas y sociales del contexto, promueven según Oregioni (2017) la internacionalización endógena a partir de acciones que son diseñadas teniendo en cuenta las prioridades de la universidad y el direccionamiento de organismos nacionales y regionales. Tales acciones se desarrollan en términos de solidaridad y reciprocidad gracias a los lazos de colaboración entre las universidades y otros actores relevantes del contexto.

Metodología

El objetivo de la presente investigación es analizar, teniendo en cuenta el caso de la Universidad de La Guajira en Riohacha, Colombia, el rol de la universidad latinoamericana como agente de cooperación en esquemas de colaboración Sur-Sur y contra-hegemónicos, en el marco de proyectos de extensión trasnacionales.

Diseño metodológico

Esta investigación es de corte cualitativo y descriptivo. El paradigma cualitativo busca interpretar realidades teniendo en cuenta su contexto y analizando de manera inductiva los datos recogidos (Colás Bravo, 2009). Por medio del estudio de caso, apoyado en revisiones documentales, se presenta el caso de la Universidad de La Guajira y su rol como agente de cooperación Sur-Sur, en el marco del proyecto: “Asistencia técnica para la producción de hortalizas en Curazao utilizando cultivo sin suelo”. El estudio de caso según Yin (2003), estudia un fenómeno en concreto teniendo en cuenta sus realidades y el contexto específico en el cual se encuentra inmerso. La idea según lo expuesto por Creswell (2007) es seleccionar uno o varios casos, cuyo análisis pueda ser sistematizado y replicado en contextos similares. Para la presente investigación, se utilizó el estudio de caso único, con el fin de ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio (Martín Marín, 2018). Seguidamente se presentan unas reflexiones sobre el rol de la universidad en esquemas de colaboración contra-hegemónicos y de cooperación Sur-Sur.

Procedimiento

Por medio del análisis documental, se procedió a analizar informes, noticias y documentos técnicos del proyecto “Asistencia técnica para la producción de hortalizas en Curazao utilizando

cultivo sin suelo”, revisando en especial el rol de la universidad cómo agente de cooperación en el marco de procesos de internacionalización endógena y cooperación Sur-Sur. Teniendo en cuenta este análisis, se generan reflexiones sobre las funciones y compromisos de la universidad latinoamericana en el marco de proyectos de cooperación internacional endógenos y relacionados con la función misional de la extensión.

El caso de la Universidad de la Guajira y la asistencia técnica para la producción de hortalizas en Curacao utilizando cultivo sin suelo

En el marco de América Latina y el Caribe, la cooperación internacional se ha establecido como un medio que genera transformación y mejora la calidad de vida del ser humano a partir de transformaciones y mayores oportunidades en términos económicos, sociales y ambientales. En ese sentido, Colombia como país de Renta Media Alta (World Bank, 2021) ha generado estrategias de cooperación internacional que responden a sus intereses como país, y determinan una ruta a seguir frente a escenarios de Cooperación Sur-Sur con países aliados. Lo anterior, teniendo en cuenta su rol como país oferente de Cooperación Sur-Sur y receptor de Ayuda Oficial al Desarrollo, así como su política exterior y prioridades de cooperación en el marco del Sur Global (Agencia Presidencial de Cooperación Internacional [APC Colombia], 2019). De hecho, la Cooperación Sur-Sur involucra agendas compartidas entre países en desarrollo, cuyo principal objetivo consiste en intercambiar experiencias y capacidades, transferir tecnología y construir escenarios de integración regional para compartir soluciones y expertos en términos de reciprocidad, horizontalidad, interés y beneficio mutuo (United Nations Office for South-South Cooperation [UNOSSC], 2018).

Tales escenarios involucran actores públicos, privados y de carácter social, donde la universidad participa como ejecutora y promotora de actividades de cooperación propias, pero también establece programas alineados a las agendas de los gobiernos y organismos internacionales, en aras de involucrarse en proyectos interinstitucionales y redes de cooperación (Sebastián, 2019). En ese sentido, se expone a continuación el caso de la Universidad de La Guajira como una institución que asume el rol de actor y agente de Cooperación Sur-Sur, en el marco de la Estrategia de Cooperación que Colombia ha establecido con países del Caribe (Cancillería de Colombia, 2021), en especial con Curazao en calidad de país receptor, y como respuesta a su política de internacionalización endógena que prioriza la transferencia de conocimientos para el desarrollo de capacidades en temas de seguridad alimentaria y agricultura sostenible (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO], 2021).

Por ello, conviene destacar el proyecto de cooperación internacional: “Asistencia técnica para la producción de hortalizas en Curazao utilizando cultivos sin suelo”, el cual se da a partir del Memorándum de Entendimiento firmado entre los países de Colombia y Curazao en el año 2014, y se afianza gracias al Convenio de voluntades interinstitucionales formalizado entre la Universidad de La Guajira y el Ministerio de Desarrollo Económico de Curazao (MEO) (Universidad de La Guajira, 2017c). El objetivo del mismo consistió en construir y poner en marcha las unidades de producción de hortalizas y frutales sin uso de agroquímicos mediante las técnicas de hidroponía, organoponía y producción de biofertilizantes, de tal forma que aportará al desarrollo productivo, la seguridad alimentaria y nutricional de las comunidades en Curazao (Grupo de investigación PICHIHUEL, 2017).

La gestión e implementación del proyecto se desarrolló con el liderazgo del Instituto de Estudios Ambientales y Aprovechamiento de Agua (INESAG) y el grupo de investigación PICHIHUEL

de Uniguajira conformado por docentes de la facultad de ingeniería, en articulación con la Agencia Presidencial de Cooperación Internacional (APC Colombia) y el Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia, en el marco de la Estrategia de Cooperación con el Caribe teniendo en cuenta el intercambio de experiencias en las áreas de seguridad social, gestión de desastres y medio ambiente (Universidad de La Guajira, 2017c). Lo anterior, evidencia la importancia de la complementariedad de capacidades de los actores de la cooperación internacional, como un principio que permite generar sinergias y da un valor agregado a la solución de problemáticas y desafíos globales (Sebastián, 2004).

Asimismo, el proyecto de Cooperación Sur-Sur fue financiado con el apoyo del gobierno isleño a través del Ministerio de Desarrollo Económico (MEO), APC Colombia, y la asistencia técnica de Uniguajira en conjunto con el Ministerio de Salubridad y Medio Ambiente (GMN), la empresa ADECK y las organizaciones de productores de Curazao (Grupo de investigación PICHIHUEL, 2017). Según la APC Colombia (2021) la modalidad de cooperación técnica se refiere al intercambio de tecnologías, conocimientos, experiencias o habilidades por parte de países donantes u organizaciones multilaterales, en aras de impulsar el desarrollo económico y social de países receptores. Además se favorece la formación de talento humano, el desarrollo de la ciencia y tecnología, y la capacidad instalada de instituciones y empresas. El éxito de la misma depende de la articulación que se genere entre el objetivo de la cooperación y las necesidades del receptor, ya que es importante garantizar que los beneficiarios estén involucrados en cada una de las etapas del proyecto.

En ese sentido, el proyecto se desarrolló en nueve etapas específicas que se describen a continuación en la Tabla 2, tomando como principal referente los diferentes informes y resultados que fueron reportados por los docentes investigadores del grupo PICHIHUEL a la Oficina de Relaciones Internacionales de Uniguajira, entre el mes de abril de 2017 y agosto de 2020.

Tabla 2. Etapas del proyecto de cooperación internacional: “Asistencia técnica para la producción de hortalizas en Curazao utilizando cultivos sin suelo”

Etapas	Gestión y Resultados
<p>1. Visita exploratoria a Curazao por parte de los docentes del grupo de investigación PICHIHUEL (MSc. Jairo Rosado Vega y la Ingeniería Malka Moreno Fernández) y el Rector de Uniguajira, Dr. Carlos Robles Julio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de diagnóstico sobre las condiciones ambientales, características del suelo, calidad y fuentes de agua, disponibilidad de insumos, materiales y equipos, y diseño previo de cursos. - Concertación de encuentros con las comunidades de Curazao, en aras de conocer el entorno social, preferencias de consumo, vinculación y grado de participación en el proyecto. - Reuniones con los representantes de las entidades vinculadas al proyecto para determinar rutas diferentes de cooperación.
<p>2. Talleres teórico-prácticos en técnicas de producción por parte de los docentes investigadores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimiento de capacidades técnicas a 22 productores, un (1) funcionario del MEO y cuatro (4) funcionarios del GMN de Curazao en producción de hortalizas a través de cultivos sin suelo, organoponía, forraje verde hidropónico, producción de biofertilizantes y sustancias orgánicas para el control de plagas.
<p>3. Visita de campo por parte de los productores de Curazao a la ciudad de Riohacha con el fin de conocer la implementación de los cultivos y experiencia de Uniguajira.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Misión técnica de 10 productores (incluyendo personal técnico del GMN), dos (2) funcionarios del MEO y el presidente de ADECK. - Desarrollo de talleres prácticos en la Unidad de producción de biofertilizantes y la Unidad de cultivos sin suelo de Uniguajira. - Visita técnica a fincas en la zona de Dibulla (municipio de La Guajira) con el fin de conocer la experiencia en producción de vemicompost y cultivo de hortalizas y frutales.
<p>4. Visita de seguimiento al proyecto por parte de los docentes investigadores de Uniguajira a Curazao.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación de la fase de implementación de las Unidades Productivas en Curazao. - Desarrollo del cronograma, etapas del proceso de implementación, identificación del área y su financiación (mano de obra, materiales, equipos, obras civiles) por parte de GMN, para la construcción y funcionamiento de la Unidad de producción a través de biofertilizantes, organoponía, cultivos sin suelo y forraje verde hidropónico.

Etapas	Gestión y Resultados
5. Acompañamiento técnico por parte de los docentes investigadores en la implementación de las unidades productivas.	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de las bases para la construcción y puesta en marcha de dos unidades productivas. Una relacionada con “Agrotecnologías de producción de hortalizas y frutales” y la otra denominada “Huerta Escolar - Kunukito”. - Asesorías por parte de los docentes a los funcionarios de GMN y ADECK para la compra de insumos, equipos, herramientas y materiales en la ciudad de Bogotá (Colombia).
6. Taller de capacitación para agrónomos y productores de Curazao con énfasis en compostaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitación a técnicos y productores de Curazao en técnicas de producción de biofertilizantes, especialmente en compostaje y lombricultura con el fin de fortalecer los conocimientos para la operación de la Unidad de producción y la implementación de réplicas.
7. Acompañamiento a la implementación de cultivos en zona xerofítica.	<ul style="list-style-type: none"> - Visita a la unidad productiva para inspeccionar el avance en cuanto a la construcción de obras civiles y los elementos adquiridos para la puesta en marcha. - Visita y recomendaciones por parte de los docentes de Uniguajira a las instituciones educativas para conocer el proyecto de Huerta Escolar – Kunukito, ubicado en el barrio Banda Bao de Curazao.
8. Acompañamiento técnico para el monitoreo de las unidades productivas que fueron implementadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Montaje de la Unidad de Hidroponía y de Forraje Verde Hidropónico con la asesoría de proveedores, personal de GMN y docentes de Uniguajira. - Inspección del compost producido con residuos orgánicos para la siembra de lombrices y posterior producción de vermicompost. - Presentación de informe por parte de los delegados de Uniguajira a funcionarios de MEO y GMN, encabezado por la Ministra y sus colaboradores.
9. Clausura del proyecto como experiencia exitosa de Cooperación Sur-Sur entre Curazao y Colombia.	<ul style="list-style-type: none"> - Encuentro virtual de todos los actores del proyecto, donde se resaltó que por primera vez La Guajira fue oferente en el marco de iniciativas bilaterales de Cooperación Sur-Sur que se impulsan desde la estrategia con el Caribe. - Presentación de video documental y cartilla del proyecto, desarrollados por las entidades que participaron desde Curazao con el apoyo de los docentes de Uniguajira.

Fuente: Elaboración propia con base a Grupo de investigación PICHIHUEL (2017), APC Colombia (2017) y Presidencia de la República de Colombia (2020)

Reflexiones y conclusiones

El desarrollo del proyecto evidencia la importancia de la cooperación internacional en el cumplimiento de los propósitos institucionales de la universidad, pero también hace énfasis en la necesidad de aportar a través de la ciencia, conocimiento y talento humano a la puesta en marcha de programas de internacionalización que impacten comunidades locales y globales conforme lo expresa Brandenburg et al. (2020).

La Universidad de La Guajira se convierte en un agente transformador que impulsa la formación académica y científica de docentes y estudiantes, pero trasciende sus límites institucionales a través de la internacionalización como un instrumento que permite generar alianzas interregionales y promueve la proyección externa de la universidad. Lo anterior, en el marco de programas de extensión que fomentan relaciones solidarias y proyectos de reciprocidad en línea con la internacionalización no hegemónica como exponen Oregioni y Piñero (2015). La universidad latinoamericana es un actor clave en el desarrollo de procesos de construcción de capacidades, por su enfoque hacia proyección social y en el caso de instituciones de frontera, gracias a la fluidez de las barreras geográficas y el compromiso social con las comunidades fuera del territorio nacional.

En ese sentido, la Cooperación Sur-Sur marca la ruta para profundizar relaciones políticas y económicas entre dos regiones que se complementan, comparten intereses comunes y buscan establecer mecanismos que aportan al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y a su vez a las agendas del orden nacional. Por su parte, los docentes asumen el rol de facilitadores en la transferencia de conocimiento e intercambio de experiencias, derivadas de investigaciones que se desarrollan en la universidad para mejorar las condiciones de vida de comunidades locales, y que trascienden fronteras a partir de escenarios de integración regional apoyados por actores

estatales (Ojeda Medina, 2019). Asimismo, la colaboración entre países en desarrollo demuestra tener un amplio potencial para hacer frente a asuntos relacionados con la pobreza, la seguridad alimentaria y la agricultura sostenible como lo expone Chaturvedi (2016).

Por último se hace necesario que las instituciones de educación superior asuman estrategias de internacionalización y colaboración internacional más allá de los esquemas hegemónicos, enfocando la cooperación de forma solidaria y que permita el beneficio mutuo. En este sentido, las colaboraciones que apoyan el fortalecimiento de capacidades entre países de Latinoamérica y el Caribe le aportan al cierre de brechas del talento humano existente, mejorando de esta forma el horizonte económico y social de región.

Referencias

- Abba, M. J. y Streck, D. R. (2019). Interculturality and Internationalization: Approaches from Latin America. *Simon Fraser University Educational Review*, 12(3), 110-126. Recuperado de: <http://bit.ly/3tKwqS4>
- Abdou Rahamane, F. (2018). Niger-Nigeria Joint Commission for Cooperation: A Case of South-South Cooperation. En Research and Information System for Developing Countries (Coord.), *South-South Cooperation: Experiences and Challenges A compilation of perspectives from the participants of Indian Technical and Economic Cooperation Programme Learning South-South Cooperation 2018* (pp. 35-37). Nueva Delhi: RIS.
- Agencia Presidencial de Cooperación Internacional. (2017). *Guajira le enseña a Curazao cómo realizar cultivos hidróponicos*. Recuperado de: <http://bit.ly/3d1Nn4A>
- Agencia Presidencial de Cooperación Internacional. (2019). *Estrategia Nacional de Cooperación Internacional 2019 - 2022*. Recuperado de: <https://bit.ly/3q5KxiB>
- Agencia Presidencial de Cooperación Internacional. (4 de febrero, 2021). *Modalidades de cooperación internacional*. Recuperado de: <http://bit.ly/3p9ptXk>
- Ahmad, S. (2012). Internationalization of higher education: A tool for sustainable development. *OIDA International Journal of Sustainable Development*, 4(12),79-90. <https://bit.ly/2N6RBgh>
- Aketch, J. (2018). Limitations of South-South Cooperation. En Research and Information System for Developing Countries (Coord.), *South-South Cooperation: Experiences and Challenges A compilation of perspectives from the participants of Indian Technical and Economic Cooperation Programme Learning South-South Cooperation 2018* (pp. 5-8). Nueva Delhi: RIS.

- Alianza Pacífico (2020). *Informe gestión 2013-2018 de la plataforma de movilidad estudiantil y académica*. Recuperado de: <https://cutt.ly/ikvVv2f>
- Benneworth, P. S., Culum, B., Farnell, T., Kaiser, F., Seeber, M., Scukanec, N. y Westerheijden, D. (2018). *Mapping and Critical Synthesis of Current State-of-the-Art on Community Engagement in Higher Education*. Zagreb: Institute for the Development of Education. Recuperado de: <https://bit.ly/36QuY72>
- Brandenburg, U., de Wit, H., Jones, E., Leask, B. y Drobner, A. (2020). *Internationalisation in Higher Education for Society (IHES). Concept, current research and examples of good practice (DAAD Studies)*. Bonn: DAAD. Recuperado de: <https://bit.ly/39VeOLp>
- Cámara de Comercio de La Guajira. (2020). *Desempeño económico del Departamento de La Guajira frente a los objetivos de la Agenda 2030. Enero, 2020*. Recuperado de: <https://bit.ly/3aMlwTn>
- Cancillería de Colombia. (4 de febrero, 2021). *Acerca de la Estrategia Caribe*. Recuperado de: <http://bit.ly/2OnRQEA>
- Castro, A (2019). Universidad San Francisco de Quito: promoviendo la biodiversidad latinoamericana, en J. Gacel-Ávila (coord.), *Buenas prácticas de internacionalización universitaria en América Latina y el Caribe*, (pp. 99-107), Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (4 de febrero, 2021). *Quienes somos*. Recuperado de: <https://www.clayss.org.ar/quienes.html>
- Cerón, J. S. M. (2011). *Hacia una internacionalización solidaria de la educación superior*. *Theoria*, 20(1), 21-32. Recuperado de: <https://bit.ly/39V5aII>
- Chaturvedi, S. (2016). *The Development Compact: A Theoretical Construct for South-South Cooperation. Discussion Paper # 203*. Nueva Delhi: Research and Information System for Developing Countries (RIS). Recuperado de: <https://cutt.ly/LkydQHT>
- Colás Bravo, M. (2009). Competencias científico-técnicas para acometer una investigación cualitativa. En M. Colás Bravo, L.

- Buendía Eisman y F. Hernández-Pina (Coords.), *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp. 97-117). Barcelona: Editorial Davinci.
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008). *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO-IESALC. Recuperado de: <https://cutt.ly/Dkx4WGZ>
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO-IESALC. Recuperado de: <https://cutt.ly/hkydzRK>
- Corti, A., Oliva, D. y de la Cruz, S. (2015). La internacionalización y el mercado universitario. *Revista de la educación superior*, 44(174), 47-60. Recuperado de: <https://cutt.ly/ekvBGtZ>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Enquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Crôtte-Ávila, I (2019). El impacto de un proyecto Erasmus + en la cultura y gestión institucional de la dimensión internacional. Caso Universidad Rafael Landívar, en J. Gacel-Ávila (coord.), *Buenas prácticas de internacionalización universitaria en América Latina y el Caribe*, (pp. 121-129), Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Curvale, P. S. (2012). *La cooperación sur-sur en América Latina: oportunidades para el desarrollo o el desarrollo de oportunidades* [en línea]. Presentado en el Cuarto Congreso Uruguayo de Ciencia Política: la ciencia política desde el sur. Universidad de la República. Universidad Católica del Uruguay. Centro Latinoamericano de Economía Humana. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <https://cutt.ly/6knn0pS>
- Dalton, J., y Crosby, P. (2006). Ten ways to encourage ethical values in beginning college students. *Journal of College and Character*, 7(7), 1-3. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1239>

- Deardorff, D. K. (2020). *Manual para el desarrollo de competencias interculturales: Círculo de narraciones*. París: UNESCO. Recuperado de: <https://bit.ly/3rDtNzE>
- De Wit, H. y Altbach, P. (2020). Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 1-19. DOI: 10.1080/23322969.2020.1820898
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L. y Egron-Polak, E (2015). *Internationalization of Higher Education*. Brussels: European Parliament, Committee on Culture and Education. Recuperado de: <https://bit.ly/36O8l3e>
- Didou Aupetit, S. (2017). Vincular la internacionalización con las prioridades de desarrollo de las instituciones de Educación Superior: una urgencia inaplazable. *Educação*, 40(3), 324-332. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28975>
- FIESA (7 de febrero, 2021). *Resultados de la convocatoria de sesiones temáticas y pósters FIESA 2020*. Recuperado de: <https://bit.ly/2O7tleA>
- Grupo de investigación PICHIHUEL (2017). *Informe Proyecto de cooperación internacional: Asistencia técnica para la producción de hortalizas en Curazao utilizando cultivo sin suelo 2017 - 2020*.
- Hudzik J (2011). *Comprehensive Internationalization: From Concept to Action*, Washington, NAFSA. Recuperado de: <https://bit.ly/3q3bLX7>
- Knight, J. (2012). A Conceptual Framework for the Regionalization of Higher Education: Application to Asia. En J. Hawkins, K. Mok y D. Neubauer (Eds.), *Higher Education Regionalization in Asia Pacific*, (pp. 17-35), New York: PALGRAVE MACMILLAN.
- López Bidone, E., Taborga, A.M., y Piñero, F. (2015). Internacionalización y redes de cooperación para el desarrollo. En José María Araya y María Soledad Oregioni (Comp.), *Internacionalización de la universidad en el marco de la integración regional* (pp.81-107). Recuperado de: <https://bit.ly/2Oo2uLB>

- Macías, M., Batista, A y Gonzalez, S (2019). Buenas prácticas en la gestión de la cooperación internacional y los proyectos internacionales en la Universidad de La Habana y el Instituto Tecnológico de Costa Rica, en J. Gacel-Ávila (coord.), *Buenas prácticas de internacionalización universitaria en América Latina y el Caribe*, (pp. 83-97), Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Maglia, A. y Sotelo, J. (2019). Buenas prácticas de cooperación académico-científica para la integración regional. Comités académicos y núcleos disciplinarios, en J. Gacel-Ávila (coord.), *Buenas prácticas de internacionalización universitaria en América Latina y el Caribe*, (pp. 23-41), Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Maldonado Jauregui, A. (2018). The Role of Local Governments on International Development and SouthSouth Cooperation. En Research and Information System for Developing Countries (Coord.), *South-South Cooperation: Experiences and Challenges A compilation of perspectives from the participants of Indian Technical and Economic Cooperation Programme Learning South-South Cooperation 2018* (pp. 5-8). Nueva Delhi: RIS.
- Martín Marín, B. (2018). Técnicas e instrumentos de recogida de información. En S. Cubo Delgado, B. Martín Marín y J. Ramos Sánchez (Coords.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 173-234). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Medina Herrera, E. (2018). South - South Cooperation in Ecuador: An Overview of the Key Aspects. En Research and Information System for Developing Countries (Coord.), *South-South Cooperation: Experiences and Challenges A compilation of perspectives from the participants of Indian Technical and Economic Cooperation Programme Learning South-South Cooperation 2018* (pp. 47-50). Nueva Delhi: RIS.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. 30 de Septiembre, 2013*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Z0jPMD>
- Mora, J. G., Serra, M. & Vieira, M. J. (2018). Social engagement in Latin American universities. *Higher Education Policy*, 31(4), 513-534. <https://doi.org/10.1057/s41307-017-0069-1>
- Ojeda Medina, T. (2019). Introducción. La cooperación Sur-Sur en América Latina y el Caribe: balance de una década (2008-2018). En T. Ojeda Medina y E. Echart Muñoz (Comps.), *LA COOPERACIÓN SUR-SUR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE BALANCE DE UNA DÉCADA (2008-2018)* (pp. 15-41). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <https://cutt.ly/NkygGO7>
- Oregoni, M. S. y Piñero, F. J. (2015). Redes de producción y difusión de conocimiento: ¿Un instrumento para orientar la internacionalización de la Universidad Argentina hacia Latinoamérica? En J. Araya (Comp.), *Aportes para los estudios sobre internacionalización de la educación superior en América del Sur* (pp. 1-19). Tandil: Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires.
- Oregoni, M. S. (2017). La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región Latinoamericana. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3(1), 114-133, 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i1.7667.
- Oregoni, M. S. y Piñero, F. J. (2017). Las redes como estrategia de internacionalización universitaria en el Mercosur. El caso de la RIESAL (2013-2017). *Integración y Conocimiento*, 6(1), 114-133. Recuperado de: <https://cutt.ly/bkygbL4>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (4 de febrero, 2021). *Cooperación Sur-Sur*. Recuperado de: <http://bit.ly/2LByF9j>
- Perrotta, D. V. (2016). Regionalism and higher education in south América: a comparative analysis for understanding internationalization / Regionalismo y educación superior en Suramérica: Un análisis comparado para entender la in-

- ternacionalización. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, (4), 54-81. Recuperado de: <https://cutt.ly/vkWqM4q>
- Presidencia de la República de Colombia. (05 de agosto, 2020). *Departamento de La Guajira comparte experiencia de cultivos de hortalizas con Curazao*. Recuperado de: <http://bit.ly/3rwK0qm>
- Robaina, L y Madera-Soriano, L (2016). La internacionalización universitaria, un imperativo de la educación superior en el contexto latinoamericano actual. *Encuentros*, 14(2), 43-59. Recuperado de: <https://bit.ly/3rxJOHu>
- Sebastián, J. (2019). La cooperación como motor de la internacionalización de la investigación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 14(42), 79-97. Recuperado de: <http://bit.ly/3iTGOC5>
- Sebastián, J. (2007). Conocimiento, cooperación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 3(8), 195-208. Recuperado de: <https://cutt.ly/EkyggJ3>
- Sebastián, J. (2005). La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional. *Innovación educativa*, 5(26). Recuperado de: <https://bit.ly/2MM2h4d>
- Sebastián, J. (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Buenos Aires: Biblos. Recuperado de: <https://bit.ly/3cXI0Uc>
- Sistema Nacional de Información Cultural. (4 de febrero, 2021). *Colombia cultural*. Recuperado de: <http://bit.ly/3tIOULV>
- Tapia, M. N. (2010). *Service Learning Widespread in Latin America*. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 31-32. doi:10.1177/003172171009100508
- UBA (07 de febrero, 2021). *Bienvenido al Centro Franco Argentino de Altos Estudios*. Recuperado de: <http://www.uba.ar/cfa/>
- UFPEL (07 de febrero, 2021). *Incubadora de base tecnológica da UFPEL, Quem somos*. Recuperado de: <https://wp.ufpel.edu.br/conectar/>

- United Nations Office for South-South Cooperation (4 de febrero, 2021). *Acerca de la Cooperación Sur-Sur y Triangular*. Recuperado de: <https://bit.ly/3aO9vwP>
- Universidad de La Guajira. (2011). Acuerdo 014 de 2011: Por medio del cual se expide el Estatuto General de la Universidad de La Guajira. Julio 27 de 2011. Recuperado de: <https://bit.ly/2Z2GJmG>
- Universidad de La Guajira. (2014). Acuerdo 011 de 2014: Por el cual se establece el Estatuto Básico de Extensión de la Universidad de La Guajira. 06 de Mayo, 2014. Recuperado de: <https://bit.ly/3tBYozD>
- Universidad de La Guajira. (2016). Acuerdo 014 de 2016: Por medio del cual se establece la Política de Internacionalización de la Universidad de La Guajira. 15 de Septiembre, 2016. Recuperado de: <https://cutt.ly/SgeNbnq4>
- Universidad de La Guajira. (2017a). Acuerdo 005 de 2017: Por medio del cual se aprueba el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad de La Guajira vigencia 2017-2030. Marzo 24 de 2017. Recuperado de: <https://cutt.ly/6geNQkS>
- Universidad de La Guajira. (2017b). Acuerdo 006 de 2017: Por medio del cual se crea el Voluntariado de la Universidad de La Guajira “Voluntariado Uniguajira”. 09 de Junio, 2017. Recuperado de: <http://bit.ly/3jyUkLK>
- Universidad de La Guajira. (21 de abril, 2017c). *Firmado Acuerdo de Voluntades entre el Ministerio de Desarrollo Económico de Curazao y Uniguajira*. Recuperado de: <http://bit.ly/2Lzc3pN>
- Universidad de La Guajira. (2018). Acuerdo 022 de 2018: Por medio del cual se aprueba el Plan de Desarrollo de la Universidad de La Guajira 2018-2021. “Hacia la consolidación de la calidad”. 06 de Agosto, 2018. Recuperado de: <https://cutt.ly/IgeNTaf>
- Valera, M. y Sánchez, M. (2017). Buenas prácticas en universidades latinoamericanas y caribeñas Aportes al concepto de Responsabilidad Social Internacional Caso: UNCUYO (Argen-

- tina) y UNA (Costa Rica), en H. Grimaldo (Coords.), *Los deberes sociales y territoriales de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 15-43). Caracas: UNESCO-IESALC. Recuperado de: <https://bit.ly/3rwxVkY>
- Van der Wende, M. (2007). Internationalization of higher education in the OECD countries: Challenges and opportunities for the coming decade. *Journal of studies in international education*, 11(3-4), 274-289. <https://doi.org/10.1177/1028315307303543>
- Vazquez, M. J., Torres, M., Del Pozo, P. y Nekhay, O (2017). Evaluating impacts of University Cooperation for Development from the Voice of the South. *Revista de economía mundial*, (47), 95-116. Recuperado de: <https://bit.ly/3rsYNm0>
- World Bank. (4 de febrero, 2021). *World Bank Country and Lending Groups*. Recuperado de: <http://bit.ly/3p6ZtvA>
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Tercera edición. Thousand Oaks: Sage Publications.

Capítulo 9.

Académicos en Viaje

Encuentro con la Historia en los Procesos de Internacionalización

Ana Luisa Muñoz García

Introducción.

La toma de conciencia como producto de un proceso histórico, de pensadores y constructores de conocimiento, marca un trazo infinito sin dejar un inventario y se convierte en un punto de partida necesario de conciencia y elaboración crítica (Said, 1979). La marca de la historia y el contexto, desarrollada ampliamente por Edward Said, es una de las líneas orientadoras del presente capítulo, para comprender las formas en que investigadores que realizaron sus doctorados en el extranjero entienden sus procesos de internacionalización.

“*Académicos en Viaje*” es la narrativa de los procesos de internacionalización de académicas (os), procesos que estuvieron acompañados de reflexiones sobre el impacto de la dictadura en el desarrollo y la construcción del conocimiento de las ciencias sociales en Chile durante los últimos cuarenta años. Debido al contexto histórico que vivieron durante su infancia y estudios universitarios, estudiar en el extranjero se convirtió en el espacio de encuentro con la historia reciente y un refugio

donde tomaron distancia de la sociedad en la que crecieron y del sistema en que se habían formado y están trabajando hoy.

Una reflexión importante que ha invitado este estudio, y que entreteje el diálogo de las páginas siguientes, es de qué manera la dictadura modifica las condiciones de posibilidad que los investigadores tenían en su propio territorio, y más importante aún, cómo la dictadura gobierna las condiciones de posibilidad de construir conocimiento en el exterior. Un hallazgo relevante en la investigación que sustenta este artículo, es la idea de distancia, libertad y anonimato, para pensar en la construcción de conocimiento. La pregunta a los hallazgos relevados en este estudio es cómo la noción de libertad en la construcción del conocimiento en el exterior, en contraste con lo que sucedió y sucede en su país de origen, ensombrece la conversación de otras formas de regulación de su trabajo investigativo. Por ejemplo, Richard Wolin, en un análisis de los pensadores franceses en los años sesenta, invita a una reflexión sobre cómo los modelos políticos, permiten y restringen las conversaciones, y crean condiciones de posibilidades para el trabajo intelectual (Wolin, 2010).

Estas líneas son, sin lugar a duda, un desplazamiento de conversaciones tradicionales sobre internacionalización en la educación superior. De esta forma, la invitación de este capítulo es a complejizar los alcances de lo que significa participar en procesos de movilidad académica, pero al mismo tiempo, entender los procesos de internacionalización en directa relación con la historia y los territorios desde y hacia donde nos movemos. Desafiando, además, conversaciones lineales sobre internacionalización, territorio y temporalidad (Mazzei, 1999, 2005; Grosz, 1995).

En un momento en que los procesos de globalización han posicionado el conocimiento como motor relevante, los países compiten activamente para fortalecer sus sistemas de educación superior, específicamente las universidades. En este juego

global, los hacedores de conocimiento (nacionales y extranjeros) juegan un papel clave (Yang & Welch, 2010), y la movilidad académica, en el marco de los procesos de internacionalización, regidos por una versión neoliberal de la globalización, podría representar tanto un camino a través del cual las universidades y sus investigadores se posicionan, como un proceso donde el conocimiento viaja y las formas dominantes y únicas de hacer academia se perpetúan y resisten (Muñoz-García, 2019).

El estudio que sustenta el presente capítulo tuvo como objetivo comprender aquellos procesos de movilidad académica en un contexto como el chileno, que ha estado marcado por iniciativas de promoción de la internacionalización y reformas en educación superior durante los últimos cuarenta años. Por lo tanto, la pregunta de investigación general, fue cómo los académicos, que han estudiado en el extranjero y regresaron a su país de origen, narran sus experiencias académicas y comprender cómo esas experiencias dan forma a la construcción de conocimiento que desarrollan actualmente.

La literatura sobre movilidad académica habla en gran medida de la “economía del conocimiento” (OECD, 1996a, 1996b, 1996c), donde la conversación principal refiere a las implicancias de la internacionalización para el conocimiento tecnocientífico y la capacidad innovadora del Estado-nación (Fahey & Kenway, 2010; Kenway, Bullen, Fahey, & Robb, 2006; Kenway & Fahey, 2009; Shahjahan, 2016). Temas como fuga de cerebros y/o circulación de los mismos han estado al centro del debate de lo que pierde o gana el país en estos procesos de movilidad por razones académicas (Fahey & Kenway, 2009; Rizvi, 2010, 2011). Se ha prestado poca atención a las formas en que la movilidad académica se articula con la historia y el contexto del país de origen del que proceden los académicos, y el impacto que estos movimientos tienen en la construcción conocimiento local (Connell, 2007). A partir de lo anterior, resulta significativo posicionar un diálogo crítico y reflexivo, con discusiones

sobre historia y territorialidad en la internacionalización que permita comprender las formas en que el sistema de educación superior chileno está siendo afectado por estos procesos. De manera similar a los estudios de otros contextos internacionales, en el caso Chileno, el énfasis de estas discusiones se limita a menudo al enfoque del “desarrollo del capital humano” (CONICYT, 2010; OECD, 2007, 2009; OECD & World-Bank, 2010). Es decir, estos análisis se han centrado en la expansión de “profesionales altamente calificados” que ayudarían a incorporar al país al mundo globalizado. En Chile, hay pocos estudios que consideren una discusión fuera del enfoque de capital humano avanzado. Sin embargo, estos estudios que han instalado un diálogo desde las experiencias de movilidad académica, han analizado cómo las prácticas de internacionalización están entreteljadas con procesos culturales y sociales (Guzman-Valenzuela & Munoz-Garcia, 2017; Matus, 2009; Matus & Talburt, 2009; Munoz-Garcia & Chiappa, 2016; Ramm, 2015), y de este modo, desafían las políticas que se están diseñando y las formas de entender la experiencia de la movilidad transnacional como funcionales a una lógica económica de lo que significa estudiar en el extranjero. Es en esta línea que el presente capítulo se instala e invita a ampliar la investigación sobre internacionalización desde el cuestionamiento a nociones naturalizadas como movilidad, territorio y conocimiento.

El hecho histórico de que Chile fue profundamente impactado por casi veinte años de dictadura, ha influido en la forma en que los académicos de las ciencias sociales entienden su proceso de movilidad internacional. Reconocer la conexión entre el conocimiento, la historia y el contexto es relevante para comprender cómo se construyen las teorías y el conocimiento dentro de una historia, espacio y tiempo (Grosz, 1995). Asimismo, historizar los procesos de internacionalización nos permite cuestionar la idea de conocimiento como un producto y entenderlo de manera rizomática, y que viaja desafiando

estructuras de poder y saber (Muñoz-García, 2017). “*Académicos en viaje*” es la historia de investigadores que consideran que la dictadura tuvo un fuerte impacto en el desarrollo y construcción del conocimiento dentro de las ciencias sociales en Chile durante los últimos cuarenta años.

El presente capítulo se fundamenta en los resultados de un estudio cualitativo focalizado en comprender las experiencias comunes y compartidas de académicas (os) chilenas (os) que estudiaron un doctorado en el extranjero, desde fines de los noventa y la primera década del 2000. Utilizando un enfoque fenomenológico, se desarrollaron 41 entrevistas semi-estructuradas con profesores de ciencias sociales y humanidades, quienes estudiaron en el exterior y regresaron a Chile. Primero, seleccioné Chile como el sitio de investigación porque es uno de los países que durante los últimos quince años, ha desarrollado una iniciativa amplia de internacionalización a nivel nacional (Poblete & Zúñiga, 2002), con miles de becas de doctorado en el extranjero (Chiappa & Muñoz-García, 2015; CONICYT, 2008, 2013; Cox, 2010; Muñoz-García & Bernasconi, 2020; OECD & World-Bank, 2010). Asimismo, Chile es uno de los países que pertenece a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), sin embargo, de todos los países es el que menos invierte en investigación y desarrollo (OECD, 2014a, 2014b). Esta contradicción plantea interrogantes sobre las políticas de investigación que se están diseñando e implementando en el país, pero también sobre las condiciones sistémicas de la academia chilena: en particular, la disponibilidad de financiamiento para la investigación, apoyo académico e infraestructura, en el marco de procesos de promoción de formación de capital humano avanzado (Muñoz-García, 2019).

En segundo lugar, decidí enfocarme en académicos de las ciencias sociales y humanidades que estudiaron en universidades extranjeras, porque representan el perfil de la mayoría de los doctorados chilenos residentes en Chile a principio de

la década pasada (CONICYT 2014). Además, desde la literatura internacional se ha planteado que ambas áreas disciplinarias se han mantenido históricamente con un financiamiento más bajo para la producción de conocimiento en comparación con las ciencias naturales, la ingeniería y las ciencias de la vida (Nerad, 2004). Por lo tanto, estaba interesada en comprender cómo opera esta supuesta jerarquía disciplinaria para investigadores de las ciencias sociales y humanidades. En el caso chileno, el Consejo Presidencial para la Calidad de la Educación emitió recomendaciones, sugiriendo que los fundamentos científicos en Chile son precarios, principalmente para las ciencias sociales y las humanidades (Consejo-Asesor-Presidencial, 2008).

En tercer lugar, seleccioné tres universidades como sitios de investigación: una universidad pública y una universidad privada, ambas ubicadas en Santiago, y una tercera universidad pública ubicada en el sur de Chile. Seleccioné estas instituciones en función de su compromiso con la investigación, la afiliación (privada o pública) y la ubicación geográfica (metropolitana o ubicada en las regiones). Todos los participantes trabajaban en una de las tres universidades elegidas y habían desarrollado sus doctorados a finales de los noventa o la primera década del 2000. Este punto es importante, para comprender los análisis de este capítulo; quedaban fuera de este estudio aquellos (as) investigadores que hubieran realizado sus doctorados durante el periodo de la dictadura. Sin embargo, todas (os) las (os) investigadores crecieron en Chile durante la dictadura, por lo tanto, los relatos sobre ese período histórico entrecruzan la historia sobre su familia, educación, universidad e investigación en ciencias sociales y humanidades. El grupo de académicos entrevistados se diversificó intencionalmente en términos de género, 16 mujeres y 25 hombres, y la data fue anonimizada, por lo tanto, los nombres utilizados corresponden a seudónimos asignados a las (os) participantes.

Finalmente, esta investigación también incluyó el análisis de documentos y discusiones relacionados con educación superior e internacionalización provenientes del Congreso, medios, sitios web, documentales históricos y documentos gubernamentales. Además de establecer el “escenario” en el que las políticas de internacionalización tomaban vida y forma, estos recursos proporcionan datos valiosos que complementan, contrastan y ayudan a interpretar los datos construidos en el trabajo de campo. Los documentos conectaron las experiencias vividas y las biografías construidas de los individuos con una estructura donde la conversa sobre movilidad académica, el proceso de internacionalización, el contexto y la historia era construida.

Este capítulo está organizado en dos secciones. En la primera, presentaré las narrativas predominantes sobre la dictadura de los participantes y que tiene como objetivo explicar de qué manera la historia y el contexto va modelando sus experiencias de internacionalización. En la segunda parte del capítulo, me centro en las conversaciones de estos académicos sobre estar viviendo y estudiando en el extranjero con el legado de la dictadura, donde expongo los procesos de negociación que ellas (os) van realizando con su propia historia desde otros territorios. Finalmente, concluyo este capítulo con un análisis de cómo crecer durante la dictadura y haber estudiado en Chile y en el exterior en este contexto histórico específico da forma a las narrativas de un investigador de las ciencias sociales que vive su historia, tiempo y lugar. Los datos de este capítulo abordan la falta de discusión sobre las formas en que la historia y el contexto político y social se relacionan con la construcción del conocimiento en académicos que se mueven por el mundo, y se alinea con otros análisis críticos sobre internacionalización, experiencia y conocimiento.

La dictadura como parte de mi vida diaria

Los investigadores de este estudio crecieron y estudiaron durante los años setenta y ochenta en Chile y hablaron sobre la dictadura en conversaciones sobre su niñez, sus decisiones de estudiar ciencias sociales, sus años de pregrado en Chile y experiencias de posgrado en el extranjero. En esta sección, describiré cómo la dictadura se convirtió en parte de su vida cotidiana y sus experiencias de pregrado, relatos que luego se van articulando en las formas de como entienden parte de lo que significa ser estudiante de doctorado en el extranjero.

Mi familia estaba vinculada a las familias que poseían tierras, y estaban emparentadas con el Golpe de Estado (...) fueron conservadoras y fascistas durante la dictadura en términos políticos. Compartí ese pensamiento, ciertamente, porque tenía familiares involucrados en el régimen militar. Eran ministros y tenían algunos cargos en el gobierno. (...) toda mi familia quería que estudiara derecho para trabajar con mi tío, que era ministro del gobierno militar (Entrevista, Miguel)

Debido al golpe de estado que causó los problemas económicos familiares tuve que dejar de ir a la escuela. Pasé de una pequeña escuela privada a una secundaria pública con 45 a 50 estudiantes varones por clase, lo que me causó depresión y afectó mi rendimiento. (...) En ese entonces, comencé a entender la vida universitaria en 1985 cuando me uní a la militancia política. Estudié haciendo militancia política; Yo estaba en el MIR⁴¹ (Entrevista Pedro)

La familia y la niñez fue a menudo el camino para que algunos participantes hablaran sobre sus recuerdos de la dictadura. Si bien hubo personas que no mencionaron el tema hasta que empezaron a hablar de sus años de pregrado o estudios en el exterior, hubo otros casos como el de Miguel y Pedro, académicos cuyas familias

41 El Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR). Es un movimiento chileno formado en 1965, que surgió de diversas organizaciones estudiantiles.

eran partidarios y adversarios de la dictadura, respectivamente. Los participantes eran conscientes tanto de los efectos que tuvo la dictadura en la vida de sus familias como en la forma en que percibían el mundo. Sin embargo, fue en las conversaciones sobre sus años de pregrado en Chile y posgrados en el exterior donde los y las participantes profundizaron en cómo ésta influyó en su niñez y adolescencia, así como en su vida académica durante las décadas posteriores a la dictadura. Represión, miedos, enfados, frustraciones, incomprensiones, uniformes, armas, desobediencia al sistema, protestas, luchas, solidaridad y negociación fueron algunas de las palabras que mencionaron los académicos que estudiaban en las universidades durante la dictadura. “Desmantelar” podría haber sido la palabra más común que usaron para explicar sus experiencias como estudiantes durante el régimen militar

En ese momento, en 1972, mi departamento en la universidad estaba muy bien organizado; tenía excelentes académicos. [...] Después del primer año de la universidad, el programa que estaba estudiando se cerró. Al año siguiente, en 1974, se volvió a abrir, pero con represión y muchas restricciones. El personal de seguridad custodiaba la entrada y pedían credenciales de identificación cada vez que ingresaban a la universidad. Notamos que el programa se redujo por completo en términos de número de estudiantes y académicos, todo el programa fue desmantelado. En ese momento, no sabías quién era la persona sentada a tu lado: podía ser un compañero de clase, o podía ser algún tipo de espía que actuaba como un compañero de clase; esta situación duró casi hasta el final del programa. En mi último año tuvimos un profesor extranjero que impartía Terapia Gestalt, y fue la primera vez que la gente pudo ver a los ojos y tratar de confiar en el otro. Me gradué alrededor de 1982 (Entrevista, Elizabeth)

Elizabeth era una estudiante de primer año en 1973. Su experiencia en la universidad fue profundamente impactada por el

golpe de Estado y explicó en detalle cómo se vivió en las universidades el proceso de represión. Ella no explicó por qué se redujo el número de estudiantes y académicos, pero decir “*no sabías quién era la persona sentada a tu lado*”, es una muestra de la desconfianza que tenía sobre lo que pasaba en la universidad durante esa época.

Empecé a estudiar Filosofía en 1985 y pasé veinte días en un campus donde había más militares que estudiantes. No pude asistir a ninguna clase, porque le tenía miedo a ese ambiente lleno de militares, que parecía más un regimiento que una universidad. Así que volví a escapar y perdí la oportunidad de estudiar Filosofía. (...) Políticamente, el campus (donde estudié mi segundo programa) estaba dividido en términos de preferencias políticas. Estaba estudiando allí cuando Chile votó por un nuevo régimen (1988) (Entrevista Ester)

Me tomó mucho tiempo conseguir el título, porque empecé en otra universidad de la región y dejé [el programa] por el momento político que vivía Chile. (...) Luego llegó el momento de las protestas, y me suspendieron un año de la universidad por ser líder estudiantil. Después, cuando terminó el año, no volví a la Universidad, pero preferí cambiarme a otra Universidad en la capital (...) Estudié durante la dictadura, y terminé en 1992 (Entrevista Carlos)

Los participantes de este estudio que asistían a la universidad durante los años setenta y ochenta experimentaron la desaparición de profesores y compañeros y la vigilancia del espacio académico. Para algunos participantes, la universidad se convirtió en el espacio para pensar lo que estaba pasando en el país. Para otros, fue el espacio para crear resistencia, y para muchos, fue un lugar de silencio y miedo. Los participantes describieron sus experiencias como duras, intensas, y llenas de conversaciones políticas e ideológicas. La mayoría de estas conversaciones tuvieron lugar en “Peñas” fuera de la

universidad debido a las intervenciones de los campus⁴². Dada la desaparición de estudiantes y académicos durante los primeros años del régimen y la presencia permanente de fuerzas armadas y agentes del servicio de inteligencia en los campus universitarios, existía la continua sensación de vigilancia en los espacios académicos.

Profundizando en la investigación histórica sobre este período y el impacto en las universidades, Garreton & Martínez (1985) consideran que 1973 a 1977 se caracterizó por acciones represivas y desarticuladoras del régimen militar sin una definición clara de un proyecto social y político más allá del modelo económico de la dictadura. En este sentido, “a partir de 1973 las universidades caen en un proceso de desmantelamiento y la preparación de las condiciones para un nuevo modelo y marco institucional consistente con la reorganización dictatorial basada en una sociedad capitalista” (Garreton & Martínez, 1985: 104). El impacto crucial de estas acciones fue una reducción en la calidad de las instituciones de educación superior, principalmente cuando quienes estaban diseñando las nuevas políticas educativas no eran académicos y no tenían la adecuada preparación (Austin, 2004; Austin & Araya, 2004).

Garreton & Martínez (1985) fundamentan sus descripciones en las formas en que la intervención militar redefine el sistema de educación superior chileno. Se establecieron medidas como por ejemplo que todas las autoridades académicas elegidas fueron derrocadas y reemplazadas por autoridades designadas por los militares.⁴³ El argumento principal fue “que las

42 Peña es una palabra mapudung que significa “reunión”. Podría describirse como un evento cultural en el que participan músicos, intelectuales y poetas. Las peñas estaban organizadas generalmente por organizaciones políticas y sociales.

43 Mediante Decreto Ley N° 50 (1/10/73), el régimen militar nombra nuevos rectores de universidades y por las Leyes N° 111, 112 y 139 se dictaron normas específicas para determinadas universidades o ampliando las competencias de los Presidentes de las Universidades. Por ejemplo, despedir académicos, disolver los sindicatos académicos existentes, eliminar programas y títulos, establecer planes de estudio o dictar y editar los estatutos pertinentes “(Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación 1990, 61).

universidades eran centros de politización e infiltración marxista y que las autoridades se verían contaminadas por ello” (Garreton & Martínez, 1985: 105). Asimismo, las nuevas autoridades realizaron un proceso llamado depuración, eliminando maestros, administradores y estudiantes que se oponían a la dictadura. Se desarrolló la eliminación de las organizaciones estudiantiles, especialmente en las ciencias sociales, que fue acompañada del control y la censura de los planes de estudio y los libros en esta área. Además de las políticas y acciones que venían del régimen, hubo dos situaciones que marcaron las historias de estos académicos. Una, como mencionó Elizabeth, fue la reducción de la población al interior de las universidades, a veces denominada “enseñanza del desierto” (Lagos, Lechner y Rosenthal, 1991), y la otra, fue la represión e intervención en las ciencias sociales, lo que se ha denominado “lobotomía intelectual” (Rivas, 1997), y que fue descrita por varios participantes que estudiaron su pregrado a principio de los noventa.

Según Austin (2004), durante la dictadura se desarrolló una fuerte oposición política a las ciencias sociales y humanidades. “Públicamente el desarrollo del pensamiento crítico situó a estudiantes y académicos en riesgo de ser despedidos por la universidad, así como torturados, exiliados o incluidos en la lista negra” (Austin, 2004: 211). Las acciones del régimen contra las universidades variaron dependiendo de su relación previa con el gobierno. Lo que sucedió en las ciencias sociales a partir de 1973 fue el desmantelamiento de las iniciativas sociales y políticas de Allende, la dispersión de los científicos sociales perseguidos y su lucha por su propia supervivencia (Courard & Frohman, 1999). Como afirma Garreton (2005), “El principal problema de las ciencias sociales fue básicamente la supervivencia de estudiantes, investigadores y profesores. Eso implicó énfasis en ayudar a los perseguidos a salir del país o, en algunos casos, reubicarlos precariamente dentro del país” (Garreton, 2005: 21). Los más afectados fueron los que tenían una

perspectiva explícitamente crítica y eran cercanos al proyecto de Unidad Popular. Durante este proceso de “depuración ideológica” en 1973-1974, muchos académicos que estaban a favor del gobierno de Allende fueron removidos de las universidades: 1.058 profesores fueron expulsados de la Universidad de Chile y de la Universidad Católica⁴⁴. Entre los expulsados de la Universidad de Chile, 255 eran del departamento de ciencias sociales, 120 de la educación, 160 de la filosofía y 212 de la economía política (Garreton, 2005).

En 1990, el primer gobierno elegido democráticamente reemplazó a la dictadura y la situación de la educación superior cambió. En ese momento, había 65 universidades. De las 25 que recibieron financiamiento público, 16 procedían de la reorganización de las antiguas universidades públicas y 9 de las denominadas universidades “privadas tradicionales”. Las otras 40 eran nuevas universidades privadas, algunas de ellas ya consolidadas (Courard y Frohman, 1999). Esto significó un aumento de la matrícula, que se había reducido durante los primeros años del régimen militar, y había un número creciente de estudiantes en las universidades privadas en comparación a las públicas. Los participantes que estaban estudiando en este momento, vivieron la reapertura de programas de pregrado y fue un período marcado por un sentido de esperanza: la de nuevas posibilidades para pensar tanto en la universidad como en la sociedad.

Entonces, en 1992, comencé a estudiar Sociología en el año en que comenzó la sociología y realmente no tenía mucha idea de lo que era la carrera. Obviamente, debido al contexto de

44 Durante los últimos años se han realizado diversas ceremonias para memorizar a las personas desaparecidas durante la dictadura. Por ejemplo, en septiembre de 2003, la Universidad de Chile realizó una ceremonia para recordar a más de 50 personas desaparecidas. En octubre de 2010, la Pontificia Universidad Católica de Chile memorizó a 28 personas de su universidad. La Universidad Tecnológica cuenta 27 desaparecidos y 35 políticos ejecutados. Las ceremonias en las universidades han implicado la construcción de memoriales y la extensión de títulos póstumos a sus estudiantes.

la dictadura, fuimos la primera generación en hacer esta carrera, y fue una generación diversa en edades. Había mucha gente que volvía de otros contextos después de la dictadura. Eran de personas mayores como de 45 a 16-17 años (Entrevista, Rosario)

Los 90 fueron años de grandes problemas políticos y desengaños (...) Fuimos la primera generación del nuevo programa, y hubo mucha gente que no pudo terminar sus programas después del golpe de Estado. Para entonces estaban terminando la carrera a la edad de cincuenta años. Eran gente muy agradable. Durante los años 70 y 80 eran zapateros o contadores, y estaban terminando sus carreras, porque tenían que sobrevivir en esos años (Entrevista Jessica)

La diversidad generacional que mencionaron Rosario y Jessica da una imagen del contexto de las ciencias sociales durante la década de los noventa, así como de un sistema de educación superior que se convirtió en un espejo de la historia desde el golpe de Estado en 1973 hasta el referéndum en 1988. En ese sentido, teníamos un sistema de educación superior que se reestructuró durante la dictadura, programas de ciencias sociales que se reabrieron, académicos que fueron protagonistas durante el régimen en las universidades, académicos y estudiantes que regresaban del exilio político y la exoneración, y los nuevos estudiantes que ingresaban a sus estudios de pregrado. Todos ellos, en un mismo lugar reconstruyendo la historia de las ciencias sociales y las humanidades.

Los años noventa se denominaron la “transición a la democracia”. Courard & Frohman (1999) consideran que la llamada transición no fue sólo política, sino también social y cultural, impactando la vida cotidiana de las personas. Según ellos, esos cambios sociales contribuyeron a generar un nuevo entorno para las ciencias sociales, el predominio de la lógica del mercado y la transformación de las ciencias sociales y el sistema

universitario. Hacia el final de la dictadura, las universidades comenzaron a abrirse. Sin embargo, el inicio de la recuperación democrática de las universidades públicas no significó un cambio institucional completo en la educación superior, sino más bien un cambio paulatino; por ejemplo, los rectores de universidades que habían sido designados en funciones por el régimen fueron destituidos.

La historia de la dictadura en la vida de académicos que son parte de los procesos de internacionalización nos permite tensionar el énfasis del capital humano y su impacto económico en la discusión sobre movilidad. Usualmente, las políticas de internacionalización desconocen el rol que juegan los contextos y la historia en los caminos que toman los investigadores en el extranjero, las formas como van construyendo su país, y la relación de estos aspectos en las decisiones que toman sobre la construcción de conocimiento que desarrollan.

Dictadura y su impacto en las Ciencias Sociales

En esta sección, presentaré diálogos de los participantes sobre la dictadura y los desafíos de las ciencias sociales y humanidades durante y después de la dictadura. Temas como la precariedad de las disciplinas, la constante búsqueda de explicar la historia reciente y la brecha generacional entre las personas en ciencias sociales post dictadura, fueron parte de los énfasis expuestos por los participantes de este estudio. Es importante mencionar que estos temas históricos, que fueron parte de la cotidianidad universitaria, previo al período de internacionalización, se conectan de manera crucial con los relatos de movilidad y construcción de conocimiento desarrollada por los (as) académicos (as).

[Estudiar filosofía] fue una época difícil y muy especial. Fue importante a nivel personal, social y nacional, en la época de la dictadura, porque era fundamental estudiar filosofía. Había

una gran demanda del programa que estaba estudiando; de ahí que fuera difícil entrar. Era mi responsabilidad, y la responsabilidad de los demás, comprender lo que estaba sucediendo, cambiar las cosas. Contribuir a la transformación de una sociedad que estaba tremendamente dañada, fragmentada, etc. Bueno, de esa manera hubo mucha decepción, y la academia, en realidad, no consideró ayudarnos a transitar ese camino para esos propósitos. Simplemente me encontré con una universidad que te formó en ciertas disciplinas específicas, sin un sentido claro (Entrevista, María)

“Una sociedad fragmentada y dañada” son las palabras que utilizó María para describir el momento en que decidió analizar lo que acababa de pasar en el país. Es importante entender que la necesidad de comprensión de lo silenciado y oculto durante los diecisiete años de dictadura se sintió desde la organización más pequeña de un barrio hasta espacios académicos más amplios, tocando incluso las decisiones políticas del gobierno. Vale la pena mencionar que esa necesidad de comprender todavía seguía presente en los participantes al momento de la entrevista. Lo complejo para María, como estudiante de filosofía, fue estar involucrada en una academia que no podía hablar desde y sobre una sociedad dañada por el régimen político. Esta idea es relevante para comprender cómo estos participantes enfrentaron las preguntas de la dictadura mientras estaban en el extranjero, principalmente cuando las preguntas sobre la dictadura se volvieron incómodas o cuando no tenían respuestas.

Comencé a estudiar Sociología. (...) Yo creía que la escuela acababa de abrir bien, entonces empiezas a darte cuenta de alguna inestabilidad que pudo haber existido, pero hoy en día con más experiencia de mirar y conocer otras realidades, yo diría que estudiar en una universidad regional no fue un error porque la realidad de la inestabilidad era común en to-

das partes. En realidad, la escuela aquí fue una de las primeras en abrir. El de Santiago había abierto apenas uno o dos años antes (...) Era la sociología en la época de la dictadura; estaba prácticamente prohibido o eliminado de la academia (Entrevista, Elías)

Respecto a la sociología, creo que hay una carencia institucional relacionada con el efecto que tuvo la dictadura en esas carreras, porque fueron cerradas durante ese tiempo. Entonces había pocos sociólogos. La mayoría tenían sesenta o setenta años y los demás son de mi generación. No había sociólogos de cuarenta o cincuenta años (Entrevista, Oscar)

Como menciona Elías, en los noventa, no había muchos profesores con una especialidad en su disciplina y, al mismo tiempo, no había un camino claro sobre qué tipo de profesionales o dirección quería tener el programa. Tenían “*un poco de todo*”, pero no sabían qué era lo distintivo de su disciplina en comparación con otras de ciencias sociales. Esto podría estar relacionado con el hecho de que algunos programas de ciencias sociales, no sólo se estaban reabriendo o rearmando, sino que además, dependían de la disponibilidad de profesores en ese momento. Otro tema que fue mencionado por muchos participantes, en su mayoría provenientes de la región (fuera de la ciudad capital), fue la falta de recursos y libros en el programa. Como dijo Elías, era el “*tiempo de la fotocopia*”. Las fotocopias fueron proporcionadas por los profesores que viajaban y tenían acceso a libros que tuvieron circulación limitada durante la dictadura. La idea de “inestabilidad” principalmente en términos de “conocimiento y progreso de las disciplinas” cobra relevancia para entender cómo la movilidad académica se convierte en un espacio donde estos participantes tienen acceso a “*otras formas de hacer conocimiento*.” Oscar, quien describió la brecha generacional en su disciplina en profundidad, consideraba que era problemática para las nuevas generaciones.

La narrativa sobre brecha generacional de los participantes es relevante para entender el involucramiento de la generación post dictadura con profesores que regresaban del exilio o la exoneración. Algunos de ellos influyeron en las decisiones de estos participantes de irse al exterior, ya sea porque se sintieron inspirados por sus experiencias, o porque sintieron el peso de la brecha generacional que generó la necesidad de fortalecer la disciplina, con una formación doctoral más allá de las fronteras nacionales.

En Chile fue muy importante salir al exterior, porque el nivel que llegué aquí [en Chile] fue el más alto. No pude avanzar más aquí. (...) [En ese momento] Había cosas que para mí eran completamente desconocidas, y [en Europa] cuando les mencioné lo más avanzado que teníamos en Chile, me dijeron que se había superado hace diez años. Todo lo que dije fue hecho veinte años antes. Conocían bibliografía y autores que yo no. (...) Pensaba que habíamos tenido un cierto nivel pero que se perdió por la dictadura y el exilio, los mejores profesores se exiliaron. Entonces perdimos mucho en ese período de la historia y no hubo recuperación. Tuvimos que actualizar unos treinta años de avance, una brecha enorme (Entrevista, Carlos)

Antes de 1973, Chile era un verdadero foro intelectual que se había convertido en el foco del circuito académico del Cono Sur. Esa fue una de las declaraciones que hizo Enrique Oteiza, Secretario Ejecutivo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales en 1973, en una carta abierta de apoyo a los intelectuales en Chile (Bayle, 2008).⁴⁵ Durante la década de los setenta, después del golpe militar, la academia en ciencias sociales se

45 A partir de 1948 se instalaron en Chile instituciones como la CEPAL que desarrollaron una nueva forma de pensar las ciencias sociales en la región. Santiago se convirtió en un espacio académico atractivo para los intelectuales exiliados de Brasil y Argentina que huían de su golpe de Estado en 1964 y 1966, respectivamente. CLACSO como institución conectada a una red internacional jugó un papel relevante en la relocalización de intelectuales que fueron perseguidos en sus países por los regímenes dictatoriales en América Latina.

caracterizó por la reducción de académicos y una modificación del estilo disciplinar. Disciplinas como sociología, antropología, e historia fueron devastadas por las políticas del régimen. Por ejemplo, la Universidad de Chile cerró la admisión al programa de sociología en 1981, aunque en 1980 cientos de estudiantes solicitaron entrar. Solo se otorgaron 20 vacantes. De su personal académico en sociología, la universidad eliminó inicialmente a 37 de los 40 profesores en 1973. En 1980 había un total de 12 profesores jornada completa (Garreton, 2005).

En un análisis de las ciencias sociales en el sistema de educación superior, Garreton (2005) sostiene que el motivo de la intervención del régimen en estas disciplinas no fue solo la reducción o eliminación de los programas, sino también la construcción de una imagen negativa de los mismos. Estos programas se asociaron a una visión crítica y reformista de la sociedad, que fue una de las características del gobierno de Salvador Allende, que puede explicar la discriminación hacia las ciencias sociales durante la dictadura. En este sentido, estas disciplinas y sus profesionales fueron consideradas como impulsoras de la subversión, el extremismo o la infiltración ideológica marxista (Garreton, 2005). Se suma a lo anterior, que el proyecto social de un régimen militar no buscó ni encontró apoyo en las ciencias sociales, dado que sus cimientos provienen de la tradición geopolítica y las disciplinas militares. Por tanto, “no había espacio intelectual dentro del proyecto cívico-militar para ideas y conocimientos que no legitimaran tal dominación, como era el caso de la economía” (Garreton, 2005: 28). Dada la descripción anterior, sobre la situación de las ciencias sociales y humanidades durante la dictadura, la discusión en la siguiente sección sobre cómo los participantes de este estudio entienden su experiencia estudiando en el extranjero, tiene extensas narrativas sobre la búsqueda de nuevas formas de entender los problemas sociales. Motivaciones que van mucho más allá de la idea de desarrollo de capital humano

para mejorar económicamente al país, y que tensionan discusiones naturalizadas sobre lo que significa internacionalización, en un contexto como el chileno.

Internacionalización con el Legado de la Historia

Durante las secciones anteriores a este capítulo, describí cómo los participantes vivieron el régimen militar en sus vidas y durante su educación universitaria. Es necesario explicar que la dictadura se convirtió en una narrativa principal de este estudio desde los investigadores entrevistados, no solo porque vivieron y estudiaron durante o inmediatamente después de este período de tiempo, sino también, porque la dictadura se convirtió en un tema de conversación en el exterior cuando la gente preguntaba por Pinochet, Allende, los derechos humanos y el modelo económico neoliberal en Chile. Además, en el exterior surgieron recuerdos, conversaciones y reflexiones sobre el régimen militar cuando conocieron a familias chilenas exiliadas, o en diálogos con otros chilenos (os) que conocieron en el exterior. En concreto, varios participantes estaban estudiando en el extranjero, en 1998, cuando Pinochet fue declarado prisionero en Inglaterra por violaciones de derechos humanos durante la dictadura. Por esta razón, se vieron a sí mismos hablando y reflexionando sobre este tema en el exterior y se transformaron en portavoces tanto en el espacio social como en el académico.

La principal pregunta que orienta esta sección del capítulo es cómo la dictadura se convirtió en esa sombra en sus estudios doctorales en el extranjero. En palabras de Gloria Anzaldúa, tortugas que donde fuera que viajaran, la casa iba con ellos. Y esta casa traía consigo los relatos de una historia que tensionaba la construcción de quienes estaban siendo en el extranjero como investigadores (Muñoz García, 2014; Muñoz-García, 2021).

¿Qué onda Franco?

Me preguntaron qué onda con Pinochet y yo dije qué onda con Franco. Esa fue mi respuesta. Por lo general me preguntaban sobre la dictadura y muchas cosas que habían pasado, algunos temas políticos (Entrevista, Rosario)

Rosario es una pensadora crítica que trabaja en una universidad regional investigando sobre temas ambientales y comunidades indígenas. “¿Qué pasa con Franco?” era una frase que utilizaba Rosario cuando en España preguntaban por Pinochet. Ella no sentía que tenía la voz para hablar en nombre del pueblo chileno sobre la dictadura. Era su forma de expresar su incomodidad cuando el tema la provocaba. En los círculos académicos del exterior se conocía bastante sobre la dictadura y sus efectos en la sociedad chilena. Muchos de los profesores de estos participantes habían conocido a intelectuales chilenos, que vivían en el exilio o habían participado en algún círculo de solidaridad que se formó para apoyar a Chile durante los años setenta y ochenta. Por lo tanto, los derechos humanos, el modelo económico y la nueva democracia fueron temas específicos sobre los que se preguntó a los participantes. De este modo, se vieron a sí mismos respondiendo y reflexionando sobre preguntas en las que no habían estado pensando antes.

[La gente me preguntaba por Chile] Chile estaba comenzando el período democrático y no podían entender algunas cosas, pero les dije que no se preocuparan porque yo tampoco entendía esas cosas. También me preguntaron por Pinochet y por qué era senador designado. (...) Me refiero al año 1996 (Entrevista Abdón)

[Extranjero] sí me preguntaron por Chile. Hacían las preguntas clásicas sobre la dictadura, etc. Hubo la época de la transición y la época en que Pinochet era senador y todavía estaba al frente del ejército. Entonces, el problema político estuvo presente todo el tiempo (Entrevista, Miguel)

Los franceses saben que Chile es un país que estaba saliendo de un período de fuerte autoritarismo, y todos me preguntaron por Pinochet y su legado (Entrevista, Ulises)

Para los estudiantes en el extranjero de fines de los años noventa y principio de los 2000, después de casi veinte años de régimen militar, el pasado reciente se convirtió en la narrativa principal. Como mencioné anteriormente, Chile se transformó en un caso excepcional porque no solo fue el primer país en tener un gobierno socialista elegido democráticamente, sino que también logró llegar a la democracia luego de 17 años de dictadura a través de un referéndum. Eso es algo que los chilenos han estado aprendiendo a medida que pasa el tiempo. Ulises, Abdón reconocieron que estaban saliendo de una dictadura, la vivieron, y muchos de ellos vivieron toda su infancia y adolescencia durante este período. En el caso de Abdón, mencionó que la gente quería entender lo que sucedió en Chile, pero al mismo tiempo, para muchos de estos participantes, las preguntas sin resolver que tenían las personas en el exterior sobre la dictadura eran las mismas que tenían ellos.

Lo que muestran los datos de esta investigación es que los participantes en el exterior hablaron sobre el régimen militar y los temas asociados a él, se negociaron con su historia en la conversación sobre el régimen militar y en el cargo de vocero de lo vivido durante los años setenta y ochenta en Chile. Ciertamente, este tipo de narrativa desafía la idea de que la conversación sobre movilidad se reduce a “movilidad de cerebros”. Estos participantes viajaron al extranjero con todo un contexto e historia que moldeó su experiencia en el exterior.

Les estaba contando (a mis amigos en el extranjero) mi propia historia. No sé si hablé mucho de Chile. Creo que el tema principal fue la sociedad chilena y el gobierno militar y el trauma que significó para la sociedad chilena. Sin embargo, lo que solía contar sobre Chile estaba estrechamente relacionado con

las preguntas que me hicieron. No estaba contando historias de forma espontánea. A veces, evitaba hablar de eso porque me ponía nostálgica (Entrevista, María)

Además de la dictadura, los paisajes y la poesía fueron otros temas que estuvieron presentes en las conversaciones que estos estudiantes mantuvieron en el exterior. Ambos son íconos positivos donde buscaron refugio para escapar de la construcción negativa de Chile o la identificación con la dictadura. Varios de ellos no se sentían identificados en absoluto con la dictadura, algunos no habían pensado, aún, profundamente en lo que significaba la dictadura para Chile. En otros casos, no habían hablado antes del gobierno militar porque en sus casas era un tema prohibido. En algunas historias los participantes reconocen que la gente en el exterior sabía más de lo que estaba pasando en Chile que ellos mismos, lo cual fue posible gracias al control de los medios de comunicación y la información durante el régimen en el territorio nacional. Entre las preguntas sobre su país, María encontraba su propia historia. Las “propias historias” de estos participantes la mayoría de las veces, no estaban necesariamente relacionadas con la dictadura. Sus propias historias sobre Chile, y haber nacido y crecido en este país, estaban relacionadas con imágenes positivas sobre poesía, música, comida y paisajes. Una pregunta legítima que surgió de esto es cuáles habrían sido las historias de estos estudiantes de doctorado internacionales de Chile en el exterior en otro contexto histórico. La constante negociación de la narrativa de los participantes sobre cuestiones y temas surgidos en el exterior también refleja la tensión entre lo que se construye como “Chile” desde el exterior en ese período de tiempo y cómo estos investigadores de las ciencias sociales y humanidades, iban posicionando sus propios temas de investigación o sueños de la construcción de conocimiento que a futuro querían desarrollar.

¿Es Chile realmente un país exitoso?

Otras preguntas específicas que estos académicos enfrentaron con frecuencia estaban relacionadas con el modelo económico neoliberal introducido en Chile durante la década de los ochenta. En el exterior, Chile era considerado un ejemplo de la introducción de políticas neoliberales y una especie de laboratorio para este modelo. Así, una de las imágenes de Chile vista desde el exterior era la del éxito del modelo económico.

[La gente me preguntó sobre] los temas políticos Chile parece ser una cuestión paradigmática, especialmente en los temas que se relacionan con la introducción del modelo neoliberal. Entonces, por supuesto, un ejemplo clásico de una forma u otra es Chile. Un país disciplinado ante un modelo y determinadas variables de este mismo modelo se fijan positivamente, en comparación con lo que pasaba en el caso de Argentina y en otros países. Entonces, la referencia a Chile era permanente, ya sabes (Entrevista, Elías)

[Extranjero] mi electricista era de Ecuador, y frecuentemente decía que la economía ecuatoriana debería copiar el modelo de Chile. Con frecuencia tuve que discutir con él y discutir las fallas del modelo neoliberal. ¿Cómo?! Cómo explicarle a la gente las desigualdades del modelo neoliberal (Entrevista, Andrea)

Los temas de Chile como ejemplo del modelo neoliberal y el mito del éxito económico en relación con otros países latinoamericanos estuvieron presentes en las conversaciones académicas. Nuevamente, la conversación sobre el período de la dictadura cobró relevancia y surgieron sus historias sobre “los Chicago Boys”, la Constitución de 1980, y temas sobre la desigualdad económica. Esto invitó a los participantes a posicionar reflexiones sobre la imagen de su país en el extranjero y sus estudios y experiencias laborales previas. Como personas de las ciencias sociales y humanidades, los participantes se habían comprometido con la cara oscura del neoliberalismo

en Chile. Muchos de ellos trabajaron en programas en contextos de pobreza e indígenas, donde el “éxito” del neoliberalismo era difícil de ver, o el impacto de sus políticas significaba la explotación de los recursos naturales que afectan a determinadas comunidades locales. Más complejo aún, las explicaciones sobre el modelo económico invitaron a otra conversación relacionada con los avances del gobierno democrático después de la dictadura, y las transiciones a repensar la propia historia y el contexto en otras latitudes.

En realidad hubo algunos temas en los que comencé a pensar de manera diferente, porque hay cosas en las que piensas de una manera en Chile, y luego vas a un país que tiene una experiencia histórica diferente y empiezas a pensar de otra manera. (...) Vi el país con muchas normas establecidas por la dictadura, un país autoritario, y vi un país que estaba dominado por unas pocas personas que tenían el poder económico. A mi no me gusto eso. Cuando estuve en el extranjero, comparé a Chile con otros países latinoamericanos que experimentaron lo mismo. Viajé a esos países. Hablando con personas de América Latina y Europa, me doy cuenta de eso. Lo que ha hecho la Concertación, era necesario cambiar el rumbo de la historia del país, porque los niveles de libertad eran muy limitados, pero no fue suficiente (Entrevista, Carlos)

La herencia del régimen de Pinochet y el desempeño de los siguientes gobiernos se convirtieron en temas de análisis, donde también se cuestionó su compromiso político. Con estos datos, es interesante considerar por qué la distancia del territorio se volvió tan importante para pensar y repensar la sociedad. En las entrevistas se planteaban múltiples reflexiones que habían surgido en el exterior, y que los investigadores plantean que hubiese sido muy difícil plantearlas en Chile, algo que he llamado en otros espacios de escritura “la camisa de fuerza académica” (Munoz-Garcia & Chiappa, 2016). De manera

similar, Kenway y Fahey (2009) en sus estudios sobre las implicaciones de la globalización en el conocimiento, sugieren que viajar permite a los académicos ir más allá de sus disciplinas en muchas dimensiones. Según las autoras, la voluntad de viajar dentro y más allá de las disciplinas sugiere que se involucran en un proceso perpetuo de auto-creación como intelectuales, desafiando el conocimiento disciplinario institucionalizado (Kenway & Fahey, 2009:11).

Las historias sobre Chile, la dictadura y la introducción del modelo neoliberal y su entretelado en el sistema de educación superior, que hasta el día de hoy, impacta la vida académica, conducen a análisis relevantes sobre la idea del “exterior” como un espacio para tomar distancia de Chile, tener libertad y ser anónimo.

Más allá de las Fronteras: Distancia, libertad y anonimato

“Distancia, libertad y anonimato” es una discusión sobre las formas en que los investigadores hablan sobre su experiencia al cursar un doctorado en ciencias sociales o humanidades en el extranjero. Una pregunta real que surge es por qué, para estos participantes, la libertad y la distancia se vuelven tan relevantes en su experiencia académica internacional.

Creo que lo más relevante fue la paradoja de saber más sobre Latinoamérica estando en Europa que viviendo en Chile o en cualquier otro país de Latinoamérica. Otra cosa relevante fue la sensación de poder estudiar y discutir temas sin ninguna restricción, considerando que pasamos diecisiete años bajo una dictadura en Chile. Entonces, se nos permitió pensar en Chile y América Latina sin ser censurados. Curiosamente, sentimos una libertad que nunca tuvimos en Chile al igual que los demás compañeros de otros países como Colombia y Brasil. (...) Cuando nos reunimos en estos seminarios y discusiones, siempre teníamos una buena impresión, porque podíamos

hablar de cosas prohibidas en nuestros países. Esa experiencia, de sentirse escuchado sin censurar, fue un elemento muy útil que nos ayudó a acercarnos cada vez más a nuestras realidades incluso cuando estábamos en el extranjero. Cuando estábamos en nuestros países de origen, teníamos que pedir permiso para hablar sobre ciertos temas y cuestiones (Entrevista, Abdón)

Si bien Abdón se doctoró a fines de los noventa, creció en dictadura. Describió múltiples situaciones en las que sintió represión y censura en Chile y cómo operó esa represión durante la dictadura y el inicio de la democracia. Como se explicó anteriormente, el proceso de retorno a la democracia fue lento y prolongado. Las narrativas de estos participantes estaban llenas de detalles enriquecedores que muestran la represión vivida. El hecho de que en Chile la represión tomó diferentes formas, especialmente en las universidades, explica el significado de la idea de la libertad más tarde cuando se está en el extranjero: libertad para pensar y hablar sin censura, sin miedo a la represión o la violencia, saturó las entrevistas en esta investigación. Mónica era una estudiante de doctorado en Francia, que hizo su licenciatura en Chile a principios de los noventa, en democracia. Ella describió esta idea de libertad en relación con el conocimiento y las formas en que pensar de manera diferente en el extranjero se transformó un tema relevante:

Una explicación básica (...) No es cuestión de recordar al autor (hablaba de Foucault) de vez en cuando. Significa responder por ti mismo nuevas preguntas, algo que parece imposible de hacer en Chile, por la educación que tenemos aquí. Tendemos a movilizar autores, perspectivas, y tratamos de conseguirlos y los atrapamos. Allá, mi experiencia fue más libre en el sentido de construir con autonomía algo diferente. Construyes tu propio argumento sobre la base de lo que crees. Eso es algo complejo y difícil de hacer aquí (Entrevista, Mónica)

Mónica explicó en detalle cómo fue su experiencia en el extranjero, y sus comparaciones de pensar el conocimiento en al “aquí y allá”. Como ella dijo: “*la antítesis*” de su experiencia trabajando como investigadora en Chile. En el exterior trabajaba con “autonomía” y problematizaba temas de forma “*no lineal*” a diferencia de la forma chilena. Al mismo tiempo, describió cómo aprendió a visualizar y analizar estructuras institucionales intocables en Chile. Eso fue parte de su análisis en Francia, algo que ella planteó que sería complejo en su país de origen. Si bien Mónica no hizo su licenciatura durante el régimen militar, su trabajo resuena con el legado dictatorial en la educación superior y su impacto en la construcción del conocimiento descrita ampliamente en los párrafos anteriores. Es aquí donde el contexto histórico emerge como uno de los principales aspectos que articula las formas en que estos participantes entienden y narran su experiencia en el exterior. Similar a Mónica, Jessica estudió en Francia y también hizo su licenciatura a principios de los noventa en Chile. Para ella, ser estudiante en el extranjero le dio la libertad de pensar y reflexionar sobre temas complejos.

Cuando estás en el extranjero, no tienes presión sobre tus hombros, porque no eres nadie y eres anónima. Cuando caminaba por la calle en Francia, tenía la sensación de que no me reflejaba en los espejos. Entonces, le dije eso a una amiga de Perú y ella me dijo que sentía lo mismo, y eso era muy extraño porque tú no existías en ese lugar. Tenías que reinventarte y empezar de nuevo. Podrías inventar cualquier cosa. (...) Ahí me sentí más libre de eso. No sé si [en Chile] tendría esa libertad, esa autonomía y ese compromiso absoluto (Entrevista, Jessica)

La idea de libertad, autonomía y anonimato que describe Jessica iba de la mano de los compromisos que tenía en Chile, como profesora en la universidad y una posición social en su familia. La idea de no tener espejos para verse a sí misma en los

demás es poderosa en la forma en que se construyó como estudiante de doctorado en el extranjero. Se había reinventado, pero en ese proceso de reinención, podía ser “*cualquier cosa*” y serlo con libertad. Una reflexión importante de la historia de Jessica es cómo las condiciones de distancia y anonimato crearon la idea de libertad en la construcción del conocimiento. Gustavo y Ana María también compartieron esta conexión entre libertad y anonimato. Gustavo hizo su doctorado en Alemania y Ana María en España.

En términos personales, [en Alemania] pensé diferente. Por ejemplo, me volví más liberal. Mi vista era más amplia. También me sentí libre, tan libre. Tenía la sensación de ser libre y anónimo también. Recuerdo que fue una sensación agradable. A nadie le importaba lo que hacía. (...) Toda la libertad que tuve allí, la idea de ser libre pensador, no la tengo aquí hoy. Volví a ser conservador (...) Recuerdo, yo era más liberal, más tolerante también (Entrevista, Gustavo)

[En el extranjero] Viví en libertad. En Chile tenía un estatus definido (...) Volver a ser anónima fue increíble. Esa libertad era preciosa. (...) Fue una libertad para mí elegir lo que quería hacer. El sentimiento más importante para mí, respecto a la experiencia de estudiar en España, fue la libertad (Entrevista, Ana María)

Gustavo describió los compromisos sociales en su país de origen y las formas en que funcionan las redes en Chile y en el exterior. Nuevamente, la idea de ser un “pensador libre” y “más liberal y tolerante” en el exterior, habla de la sociedad de la que se sienten pertenecientes y de la situación contemporánea de las ciencias sociales. Asimismo, Ana María compartió la idea del anonimato y la libertad, dejando atrás las posiciones sociales y los compromisos familiares. Junto a las ideas, de libertad y autonomía, surgió la conversación sobre la distancia. Se necesitaba distancia para ver a Chile y los temas relevantes

del país, haciendo visibles temas que eran imposibles de ver desde dentro del propio Estado. Estar en el extranjero no solo implicó trabajar en un entorno diferente y estar en contacto con personas de otra cultura, sino también tomar distancia del país y desarrollar una interpretación diferente del conocimiento. Permanecer en Chile significaba continuidad; estar en el extranjero implicaba romper con lo aprendido, y eso generaba la oportunidad de conocer diferentes cosas y diferentes formas de hacer las cosas.

Reflexiones Finales

¿Por qué historizar y contextualizar cuando dialogamos sobre internacionalización? Es una pregunta que he recibido en más de una ocasión. Bajo las lógicas jerárquicas tan naturalizadas de la academia, en una entrevista un investigador me preguntó directamente, cuál era la utilidad de dialogar sobre la experiencia de la movilidad académica. “*Nunca había pensado sobre lo que preguntabas, yo me dediqué a estudiar en el extranjero*”, agregó. Desde mi lugar de mujer (y joven) investigadora, por semanas le di vueltas a la idea de “utilidad” de investigar sobre movilidad académica internacional desde otros lugares “no-útiles”. Había desarrollado estudios previos sobre clase social e internacionalización (Chiappa & Muñoz-García, 2015; Muñoz García, 2014; Muñoz-García, 2021), y mantenía en mi diálogo intelectual demasiadas preguntas abiertas sobre aquellas narrativas sobre el tema fuera de la lógica considerada “útil,” usualmente relacionada con el capital humano avanzado y sus aportes al progreso, el desarrollo y la innovación del país. En ese minuto me convencí que pensar el tema fuera de las lógicas economicistas era fundamental para tensionar nociones naturalizadas de lo que significa moverse internacionalmente por razones académicas, y consideraba una necesidad

posicionar narrativas sobre aquello que desborda la conversa sobre internacionalización.

Historizar y profundizar sobre el período histórico reciente en Chile, su impacto en el conocimiento y en las experiencias de los participantes desbordó las entrevistas. No estaba en los objetivos del estudio de este capítulo. Es más, desde el momento en que desarrollé las primeras entrevistas, sentí angustia de ver que “*se contaminaban*” con narrativas sobre la dictadura. Yo quería esas otras historias, las que me contaban las políticas o los afiches de las oficinas de estudiantes internacionales. Esas llenas de felicidad donde los investigadores que estudian en el extranjero viven el máximo placer de conectarse con las discusiones globales en sus áreas disciplinarias y desarrollar temas de avanzada que les permitiera en Chile llevar a cabo investigaciones transformadoras. Pero no. Me encontré con esas historias felices, pero también con aquellos relatos que son complejos de digerir. Con esos viajes de idas y vueltas, donde no necesariamente ir significa un punto de partida, y venir el regreso o llegada al país. Las idas y vueltas en los párrafos anteriores son el encuentro con la historia y el contexto del país que crecieron. Son las reflexiones en torno a lo que se negaron o se les negó como posibilidad de pensar (y pensarse) en su propio país.

Este capítulo recoge esas experiencias y discursos, traducidos en relatos en el extranjero, que son desafiados a través del espacio de diferentes formas. Primero, por sus encuentros con el otro, y como vimos en los datos, el otro también puede ser chilena (o). En segundo lugar, sus propias narrativas confrontan lo que se ha construido sobre Chile en el exterior, desde donde surge la tensión y la negociación con la historia y su contexto abriendo otras posibilidades para construirse como investigadores en ciencias sociales, desde otros lugares.

Un aspecto interesante de la tensión que el movimiento provoca en la experiencia de las (os) académicas (os) en el exterior,

es la búsqueda constante de espacios de refugio. En sus historias, los refugios eran los asombrosos poetas chilenos, la música, la comida y los paisajes. Considerando que el papel del intelectual es luchar contra las formas de poder que lo transforman en su objeto e instrumento en la esfera del conocimiento, la verdad, la conciencia y el discurso (Foucault & Deleuze, 1994), una reflexión que invita a este estudio es: ¿De qué manera la experiencia de crecer y vivir la dictadura modificó las condiciones de posibilidad que tenían los investigadores en su propio territorio? Más importante aún, ¿cómo gobernó la dictadura las condiciones para construir conocimiento que podrían tener en el extranjero más tarde cuando desarrollaron sus doctorados?

Mi pregunta en respuesta a estos datos es cómo sus nociones de libertad en la construcción del conocimiento en el exterior, en contraste con lo que sucedió y sucede en su país de origen, ensombrecen la conversación de otras formas de regulación de su trabajo académico. Como se ha expuesto en este capítulo, la restricción de las conversaciones y el impacto en el trabajo académico fue concreto y explícito durante los años setenta y ochenta. Las (os) investigadores de las ciencias sociales fueron asesinadas (os), exiliadas (os), despedidas (os), encarceladas (os) y silenciadas (os) en espacios públicos. Esta realidad fue atenuada por expresiones de resistencia que fueron descritas por estas (os) participantes en diferentes espacios académicos y no académicos, con todos los riesgos y consecuencias que una expresión de resistencia implicaba durante ese tiempo.

Este estudio nos invita a considerar la construcción del conocimiento en la academia, desde el golpe de Estado de 1973 hasta el referéndum de 1988, qué mantuvo ocupados a los investigadores, estableciendo posturas sobre la dictadura. Después de 1988, la principal preocupación, tanto en la academia como en el resto de la sociedad, fue la reconstrucción y la transición a la democracia. Ir a estudiar al exterior después de 1988

fue relevante para pensar en todos aquellos temas que fueron importantes durante esas tres décadas, pero también necesarios para pensar y ser de otra manera en los procesos de construcción de conocimiento. Aquí, las limitaciones de imaginarse el conocimiento y ser y hacer investigación se ha convertido en una de mis principales preguntas de discusión en mi trabajo académico actual.

Bibliografía

- Austin, R. (2004). Fuerzas Armadas, Fuerzas del Mercado: Intelectuales y Educación Superior, 1973 - 1990. En Austin, R. (Ed.), *Intelectuales y Educación Superior en Chile: de la Independencia a la Democracia Transicional, 1810 - 2001*. Santiago, Chile: CECESO.
- Austin, R., & Araya, F. (2004). De Democracia a Renovación, 1990-2001. En Austin, R. (Ed.), *Intelectuales y Educación Superior en Chile: de la Independencia a la Democracia Transicional, 1810 - 2001*. Santiago, Chile: CESOC.
- Bayle, P. (2008). Emergencia académica en el Cono Sur: el programa de reubicación de científicos sociales (1973-1975). *Iconos, Revista de Ciencias Sociales* (30), 51-63.
- Chiappa, R., & Munoz-Garcia, A. L. (2015). Equidad y capital humano avanzado: Análisis sobre las políticas de formación de doctorado en Chile. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 14(3), 17-30.
- CONICYT. (2008). Capital Humano Avanzado: Hacia una política integral de becas de postgrado. Santiago, Chile: Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología Recuperado de https://www.bcn.cl/catalogo/busqueda_resultado?busqueda=Capital+humano+avanzado+%253A+hacia+una+pol%25C3%25ADtica+integral+de+becas+de+postgrado+%252F&opcionesbusqueda=TITULO&frase_exacta=&alguna_palabras=&sin_palabras=&pagina=1&mindate=+&maxdate=+&sort=+&b=1
- CONICYT. (2010). Balance Gestión Integral: Comisión Nacional de Investigación Científica. Recuperado de www.conicyt.cl: Conicyt
- CONICYT. (2013). *25 años de Becas de Doctorado*. Recuperado de <https://www.conicyt.cl/becas-conicyt/files/2014/03/25-a%C3%B1os-de-Becas-de-Doctorado-CONICYT.pdf>

- Connell, R. (2007). *Southern theory: The Global Dynamics of Knowledge in Social Science*. Cambridge: Polity.
- Consejo-Asesor-Presidencial. (2008). *Los desafíos de la educación superior chilena: Informe del Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación
- Courard, H., & Frohman, A. (1999). *Universidad y ciencias sociales en Chile, 1990-1995*. Santiago, Chile: FLACSO.
- Cox, L. (2010). Becas para postgrados en el extranjero: Un análisis crítico de la justificación y el diseño del sistema en Chile. *Puntos de referencia* (320), 1 - 17. Recuperado de https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304095206/pder320_LCox_1.pdf
- Fahey, J., & Kenway, J. (2010). Thinking in a “worldly” way: mobility, knowledge, power and geography. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(5), 627 - 640.
- Foucault, M., & Deleuze, G. (1994). Intellectuals and Power. In S. Lotringer (Ed.), *Foucault Live: Collected Interviews, 1961-1984*. New York: Semiotexte.
- Garreton, M. (2005). Social Sciences and society in Chile: institutionalization, breakdown and rebirth. *Social Sciences in Latin America (1930-2003)*, 44(2-3), 359-409.
- Garreton, M., & Martínez, J. (1985). *Universidades Chilenas: Historia, Reforma e Intervención*. Santiago, Chile: Ediciones Sur.
- Grosz, E. (1995). *Space, Time and Perversion: Essays on the Politics Body*. New York, NY: Routledge.
- Guzman-Valenzuela, C., & Muñoz-García, A. L. (2017). Decolonizing international collaborative work: creating new grammars for academic partnerships in Chile In L. Gornall, B. Thomas, & L. Sweetman (Eds.), *Exploring Consensual Leadership in Higher Education: Co-operation, Collaboration and Partnership*: In press.
- Kenway, J., Bullen, E., Fahey, J., & Robb, S. (2006). *Haunting the knowledge Economy*. London and New York: Routledge.

- Kenway, J., & Fahey, J. (2009). Imagining Research Otherwise. In J. Kenway & J. Fahey (Eds.), *Globalizing Research Imagination*. London and New York: Routledge.
- Massey, D. (2005). *For Space*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Matus, C. (2009). Time as Becoming: Women and Travel. *Journal of Curriculum Theorizing*, 25(3), 7 - 21.
- Matus, C., & Talburt, S. (2009). Spatial Imaginaries universities, internationalization, and feminist geographies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(4), 515-527.
- Muñoz Garcia, A. L. (2014). Problematizing my position as a researcher: Studying the construction of class by Chilean and Colombian international students. In J. Koyama & M. Subramanian (Eds.), *US Education in a World of Migration: Implications for Policy and Practice* (pp. 71-88). New York: Routledge.
- Muñoz-García, A. L. (2017). Rhizomatic knowledge in the process of international academic mobility. In D. Proctor & L. Rumbley (Eds.), *The Future Agenda for Internationalization in Higher Education, Next Generation Insights into Research, Policy, and Practice* (pp. 133-143). New York, NY: Routledge.
- Muñoz-García, A. L. (2019). Intellectual Endogamy in the University: The Neoliberal Regulation of Academic Work. *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 12(3), 24-43.
- Muñoz-García, A. L. (2021). Outing class in the process of internationalisation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(1), 102-113.
- Muñoz-García, A. L., & Bernasconi, A. (2020). Reassessing the Progress of Doctoral Education in Chile. In M. Yudkevich, P. G. Altbach, & H. d. Wit (Eds.), *Trends and Issues in Doctoral Education: A Global Perspective*: Sage

- Munoz-Garcia, A. L., & Chiappa, R. (2016). Stretching the academic harness: knowledge construction in the process of academic mobility in Chile. *Globalisation, Societies and Education*, 14(4), 1-13.
- Nerad, M. (2004). The PhD in the US: Criticisms, Facts, and Remedies. *Higher Education Policy*, 17, 183-199.
- OECD. (1996a). *Internationalisation of Higher Education*. Retrieved from Paris, France:
- OECD. (1996b). *The knowledge-based economy*. Retrieved from Paris, France:
- OECD. (1996c). *Measuring what people know: human capital accounting for the knowledge economy*. Paris: OECD Publishing
- OECD. (2007). *Country Background Report - Chile*. Paris: OECD Publishing
- OECD. (2009). *La educación superior en Chile*. Paris: OECD Publishing
- OECD. (2014a). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing
- OECD. (2014b). *OECD Science, Technology and Industry Outlook 2014* (O. Publishing Ed.). Paris.
- OECD, & World-Bank. (2010). *Reviews of National Policies for Education: Becas Chile scholarship program*. Paris: OECD
- Poblete, A., & Zúñiga, M. (2002). *Internacionalización de la educación superior: alcances culturales para la cooperación*. Retrieved from Santiago, Chile:
- Ramm, A. (2015). Género, Academia y Chilenidad: El Viaje de una Profesora Universitaria Chilena. En A. Boitano & A. Ramm (Eds.), *Rupturas e Identidades. Cuestionando la Nación y la Academia desde la Etnia y el Género* (pp. 67-94). Santiago, Chile: RIL Editores.
- Rizvi, F. (2011). Theorizing students mobility in an era of globalization. *Theory and Practice*, 17(6), 693-701.
- Rizvi, F. (2010). International Students and Doctoral Studies in Transnational Spaces. In P. Thomson & M. Walker (Eds.), *The Routledge Doctoral Supervisor's Companion: Supporting Effecti-*

ve *Research in Education and Social Sciences*. New York, NY: Routledge.

Said, E. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage Books.

Shahjahan, R. A. (2016). International organizations (IOs), epistemic tools of influence, and the colonial geopolitics of knowledge production in higher education policy. *Journal of Education Policy*, 31(6), 694-710.

Wolin, R. (2010). *The Wind from the East: French Intellectuals, the Cultural Revolution, and the Legacy in the 1960s*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Yang, R., & Welch, A. (2010). Globalisation, transnational academic mobility and the Chinese knowledge diaspora: an Australian case study. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(5), 593-607.

Anexo 1

Lista de siglas

- ACI: Asociación Cooperativa Internacional
ALC: América Latina y el Caribe.
ANMAT: Administración Nacional de Medicamentos, Alimentos y Tecnología Médica.
BM: Banco Mundial.
CAMEDA: Cannabis Medicinal Argentina.
Capes-PrInt: Programa Institucional de Internacionalização.
CEPAL: Comisión Económica para América Latina.
CIN: Consejo Interuniversitario Nacional.
CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
CMES: Conferencias Mundiales de Educación Superior.
CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
COOPERAR: Confederación de Cooperativas de la República Argentina.
CoTech: Cooperative Technologists
CRC-ES: Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior.
CRES: Conferencia Regional de Educación Superior.
CRUP: Consejo de Rectores de Universidades Privadas.
CsF: Ciência sem Fronteiras.
CSS: Cooperación Sur-Sur
CU: Consejo de Universidades.

ECOSOC: Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas.

ENLACES: Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior.

ES: Educación Superior.

FACTTIC: Federación Argentina de Cooperativas de Tecnología, Innovación y Conocimiento.

FAO: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.

FCE: Facultad de Ciencias Económicas.

FIO: Facultad de Ingeniería de Olavarría.

GATS: Acuerdo General sobre Comercio de Servicios.

IESALC: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

INAES: Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social.

IsF: Idiomas sem Fronteiras (IsF)

MERCOSUR: Mercado Común del Sur.

NEIES: Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior.

OMC: Organización Mundial de Comercio.

OSC: Organizaciones de la Sociedad Civil.

PLACTED: Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología y Desarrollo.

PPUA: Programa de Promoción de la Universidad Argentina.

PRIESC: Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional.

RACME: Red de Cannabis y sus usos medicinales.

RedCIUN: Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales.

REdeCOOP: Red Cooperativa del Centro Bonaerense.

REXUNI: Red Nacional de Extensión Universitaria.

RIESAL: Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina.

SEM: Sector Educativo del Mercosur.

SPU: Secretaría de Políticas Universitaria Argentina.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

UDELAR: Universidad Nacional de la República.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNICEN: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

UNIGUAJIRA: Universidad de La Guajira.

Anexo 2

Sobre las autoras y los autores

María Soledad Oregioni. Doctora en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Magister en Ciencia, Tecnología y Sociedad (UNQ) Licenciada en Relaciones Internacionales por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Integrante de la Planta estable del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIL-UNICEN/CICBA), Argentina. Email: soregioni08@hotmail.com

Romina Loray. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Magister en Ciencia, Tecnología y Sociedad (UNQ). Licenciada en Relaciones Internacionales (UNICEN). Investigadora del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIL) - UNICEN/CICBA. Becaria posdoctoral CONICET-Argentina. Email: rominaloray@gmail.com

Cristian Guglielminotti. Doctorando en la Orientación Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Luján (UNLu). Magíster en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología, por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Licenciado en Relaciones Internacionales por la Univer-

sidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Integrante del Centro de Estudios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIL-UNICEN-CICPBA). Email: guglielminotticr@gmail.com

Laura Avondet. Maestranda en Ciencia, Tecnología y Sociedad. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires. Argentina. *MBA, International Master of Business Administration (IMBA)* - Emerging Markets Institute (EMI) - Beijing Normal University. Pekín, R. P. de China. Licenciada en Relaciones Internacionales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Colaboradora del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIL/UNICEN/CICBA). Email: laura.avondet84@gmail.com

María Sol Durán. Maestranda en Administración y Políticas Públicas, Universidad de San Andrés, Argentina. Pós-Graduação MBE em Economia e Gestão da Sustentabilidade, Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil. Licenciada en Relaciones Internacionales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Docente de la Universidad Nacional de Hurlingham, Argentina y de la Universidad Católica de La Plata, Argentina. Colaboradora del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIL- UNICEN/ CICBA). Email: asolduran@gmail.com

Mauro Daddario. Maestrando en Ciencias Sociales Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Licenciado en Relaciones Internacionales (UNICEN). Colaborador del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales, UNICEN/ CICPBA. Email: maurodaddario@hotmail.com

Luisa Fernanda Echeverría King. Doctora en Educación por la Universidad de Murcia, España. Asesora de Internacionalización del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Investigadora de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). Email: lecheverriaking@gmail.com

Fernanda Leal. Doctora en Administración de la Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) y fue investigadora visitante en el Center for International Higher Education (CIHE), Lynch School of Education and Human Development, Boston College (2018-2019). Es miembro del Grupo de Investigación “Múltiples Visiones de la Universidad: Personas, Territorios y Proyectos”, líder del área temática “Universidad, Sociedad y Estado en Contemporánea” en la División de Estudios Organizacionales del Encuentro de la Asociación Nacional de Licenciada en Estudios e Investigaciones en Administración, y autora del blog “Internacionalización Invertida” en Iberoamérica Social: Revista-Red de Estudios Sociales. Email: fernanda.leal@ufsc.br

Mário César Barreto Moraes. Doctor en Ingeniería de Producción por la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Catedrático en la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC), fue Coordinador del Programa de Maestría Profesional del Programa de Posgrado en Administración de la UDESC y es miembro de varios consejos y comisiones estatales y nacionales del Estado en Educación. Consejo del Ministerio de Educación. Email: mcbmstrategos@gmail.com

Olisney De Luque Montaña. Magíster en Cooperación Internacional y Gestión de Proyectos de la Universidad del Norte, Colombia. Directora de la Oficina de Relaciones Internacionales e Investigadora de la Universidad de La Guajira.

Con experiencia en internacionalización de la educación superior, cooperación internacional y docencia universitaria. Email: odeluquem@uniguajira.edu.co

Stefani de Souza. Doctoranda en Administración de la Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC, Brasil). Magister en Administración Universitaria (PPGAU/UFSC). Asistente ejecutiva en la Escuela de Tecnología de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, Brasil). Email: stefani.souza@ufsc.br

Tania Lafont Castillo. Maestranda en Educación Superior Internacional de la Universidad de Guadalajara. Directora de relaciones internacionales de la Corporación Politécnico de la Costa Atlántica (Barranquilla, Colombia). Investigadora de la Corporación Universitaria del Caribe (CE-CAR). Email: tanialafontcastillo@gmail.com

Ana Luisa Muñoz García. Doctora en Cultura Educativa, Política y Sociedad de la State University of New York - Buffalo. Profesora en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su enfoque ha sido la investigación educativa y la construcción de conocimiento en la academia en el marco de las políticas de internacionalización. Lidera un proyecto sobre políticas de investigación en educación superior y otro sobre internacionalización, conocimiento y género en la academia, ambos financiados por Conicyt. También se desempeña como Presidenta de la Red Chilena de Investigación en Educación Chilena (RIECH). Email: aumunoz@uc.cl

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN JUNIO DE 2021
EN EL TALLER DE LA COOPERATIVA EL ZÓCALO LTDA.
IMPRESA GESTIONADA POR SUS TRABAJADORES
VENEZUELA 1259, C.A.B.A.

www.cooperativaelzocalo.com.ar

En las primeras décadas del siglo XXI, en América Latina, la internacionalización universitaria se presenta como un proceso multidimensional y complejo, donde intervienen dinámicas globales, regionales, nacionales, sectoriales e institucionales, que son transversales a las funciones sustantivas de la universidad y dan lugar a tensiones entre modelos de internacionalización antagónicos (hegemónicos/no-hegemónicos). En este sentido, el objetivo del libro consiste en visibilizar políticas, dinámicas e instrumentos que plantean alternativas al proceso hegemónico de internacionalización universitaria desde una perspectiva situada en el Sur. Por consiguiente, se enfatizó en la relevancia que adquiere la política en su orientación, como política pública y como disputa de sentidos.

A lo largo de la obra se destaca la importancia de analizar estrategias de internacionalización universitaria a partir de redes de cooperación, desde una perspectiva situada, histórica y contextual, tomando como referencia ineludible al Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología y Desarrollo (PLACTED). Consecuentemente, se contemplan dinámicas de producción de conocimiento vinculadas a problemas socio-territoriales, donde las redes constituyen el punto de encuentro entre dinámicas orientadas de arriba hacia abajo, mediante políticas públicas, y de abajo hacia arriba mediante reivindicaciones sociales, de esta forma se reconoce la relevancia de los movimientos sociales y las organizaciones de la sociedad civil. Dinámicas que se sostienen a partir de vínculos formales e informales que sustentan las actividades de cooperación en producción y difusión de conocimiento



ISBN 978-987-8436-30-2

