



# DERRIBANDO ESTRUCTURAS, CONSTRUYENDO PUENTES, TEJIENDO FUTURO

**APORTES PARA  
PENSAR LA  
INTERNACIONALIZACIÓN  
UNIVERSITARIA DESDE  
UNA PERSPECTIVA  
SITUADA EN EL SUR**

**María Soledad Oregioni  
compiladora**

María Soledad Oregioni  
Fernando Julio Piñero  
Nerina Fernanda Sarthou  
María Paz López  
Laura Avondet  
María Sol Durán  
Laura Rovelli  
Pablo Vommaro  
Nevia Vera  
Luisa F. Echeverría King  
Gerardo Leclercq  
Catalina Dosio



---

**DERRIBANDO  
ESTRUCTURAS,  
CONSTRUYENDO  
PUENTES,  
TEJIENDO  
FUTURO**

## COMITÉ DE REFERATO

**Dra. Estela Miranda.**

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

**Dra. Alejandra Kern.**

Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

**Dr. Javier J. Maquilón Sánchez.**

Universidad de Murcia, España.

**Dra. María Eugenia Cardinale.**

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

**Dra. Fabiana Bekerman.**

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

**Mag. Elida Duarte Sanchez,**

Universidad Nacional de Pilar, Paraguay.

# DERRIBANDO ESTRUCTURAS, CONSTRUYENDO PUENTES, TEJIENDO FUTURO

APORTES PARA PENSAR LA INTERNACIONALIZACIÓN  
UNIVERSITARIA DESDE UNA PERSPECTIVA SITUADA EN EL SUR

María Soledad Oregioni

Fernando Julio Piñero

Nerina Fernanda Sarthou

María Paz López

Laura Avondet

María Sol Durán

Laura Rovelli

Pablo Vommaro

Nevia Vera

Luisa F. Echeverría King

Gerardo Leclercq

Catalina Dosio



**UNICEN**  
Universidad Nacional del Centro  
de la Provincia de Buenos Aires



Consejo Nacional de Investigaciones  
Científicas y Técnicas



**CEIPIL**  
CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS EN  
PROBLEMÁTICAS INTERNACIONALES Y LOCALES

Oregoni, María Soledad

Derribando estructuras, construyendo puentes, tejiendo futuro : aportes para pensar la internacionalización universitaria desde una perspectiva situada en el sur / María Soledad Oregoni. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ediciones Z, 2022. 250 p. ; 22 x 15 cm.

ISBN 978-987-8251-04-2

1. Ensayo. 2. Educación Universitaria. 3. Ciencias de la Educación. I. Título.  
CDD 378.0098

• • •

© 2022, Soledad Oregoni

Diseño de tapa e interiores: Eleonora Silva

Impreso en El Zócalo

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723.  
Libro de edición argentina.



Derribando estructuras, construyendo puentes, tejiendo futuro [...] de Soledad Oregoni, tiene una licencia Creative Commons Reconocimiento NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

## Contenido

Agradecimientos ..... 9

Presentación ..... 11

### CAPÍTULO 1

Políticas de cooperación y redes. Explorando las fisuras del proceso de internacionalización hegemónico desde el Sur... 23

### CAPÍTULO 2

Alternativas situadas a la internacionalización universitaria hegemónica. ¿Disputando la agenda medioambiental a partir de redes de cooperación? ..... 59

### CAPÍTULO 3

Intersecciones entre internacionalización y género. Las redes NEIES como casos de estudio ..... 93

### CAPÍTULO 4

La ciencia abierta y el modelo de internacionalización de la educación superior en América Latina ..... 117

## **CAPÍTULO 5**

Un punto de inflexión en la evaluación de la investigación.  
Orígenes y desafíos de la iniciativa del FOLEC de CLACSO .... 145

## **CAPÍTULO 6**

Políticas argentinas para la internacionalización  
universitaria en el marco de la pandemia de COVID-19.  
El caso de la Secretaría de Políticas Universitarias..... 163

## **CAPÍTULO 7**

La internacionalización hegemónica y su incidencia sobre  
la producción de conocimientos en la universidad,  
a partir de un caso de estudio ..... 185

## **CAPÍTULO 8**

Hacia una diplomacia científica para América Latina ..... 213

## **ANEXO 1**

Cuadro 1. Área temática de las convocatorias ..... 237

## **ANEXO 2**

Cuadro 2: Redes NEIES seleccionadas ..... 239

## **ANEXO 3**

Lista de siglas ..... 245

## **ANEXO 4**

Sobre las autoras y autores ..... 247

## **Agradecimientos**

Esta publicación se realizó gracias al apoyo de distintas personas e instituciones.

En primer lugar, manifestamos nuestro agradecimiento al comité de referato, integrado por prestigiosas investigadoras e investigadores referentes en la temática de estudio, como: la Dra. Estela Miranda; la Dra. Alejandra Kern; la Dra. María Eugenia Cardinale; el Dr. Javier Maquilón Sánchez; la Mag. Elida Duarte Sánchez y la Dra. Fabiana Bekerman, que han aportado sus conocimientos en la revisión de los capítulos que conforman el libro.

También agradecemos a los entrevistados y entrevistadas que colaboraron con la investigación, entre ellos: funcionarias/os del Ministerio de Educación de Argentina; y del Ministerio de Educación de Paraguay; gestores universitarios; investigadores e investigadoras integrantes de las redes. Gracias por la predisposición en participar en las entrevistas, en los grupos focales, y por facilitar el acceso a fuentes documentales.

La publicación se realizó gracias al financiamiento del Fondo para la Investigación en Ciencia y Tecnología (FONCYT) de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de Argentina (PICT-2018-04062). Contó con el acompañamiento de la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN-Argentina), y el permanente apoyo de los y las colegas del Centro de Estudios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIL/CIC-UNICEN) donde se radicó la investigación. Gracias por contribuir a la elaboración de este libro.

## Presentación

El presente libro es el resultado del trabajo de investigación realizado en el marco del Proyecto: “Redes de producción de conocimiento a partir de dinámicas de Cooperación Sur-Sur en el contexto de Internacionalización Universitaria” (Cód. PICT-04062). El mismo fue acreditado ante el FON-CYT-Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, para el período 2020-2022 (RESOL-2019-401-APN DANPCT#ANPCYT) se radicó en el Centro de Estudios en Problemáticas Internacionales y Locales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (CEIPIL/CIC-UNICEN)<sup>1</sup>. El Proyecto fue dirigido por la Dra. María Soledad Oregioni, y reunió a un equipo de investigadores/as integrado por: el Dr. Fernando Piñero; la Dra. Nerina Sarthou; la Dra. Romina Loray; la Dra. María Paz López; la Mag. Laura Avondet; la Mag. María Sol Duran y el Lic. Mauro Daddario. Asimismo, en el transcurso de la investigación, se colaboró con docentes e investigadores provenientes de diferentes ámbitos institucionales

<sup>1</sup> El CEIPIL es un instituto de triple dependencia, integra a las Facultades de Ciencias Humanas; Ciencias Económicas y a la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CICPBA), radicado en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Su origen se remonta al año 1998, en el año 2009, mediante la resolución del Consejo Superior N° 3996/2009, fue reconocido como Centro de investigación; en el año 2014, se declaró como Centro vinculado a la CICPBA y en el año 2017, mediante la Res. 128/2017, se incorporó como centro asociado a dicho organismo. (<http://www.ceipil.org.ar/>)

y zonas geográficas. Entre ellos queremos destacar los aportes de la Dra. Laura Rovelli; el Dr. Pablo Ariel Vommaro; y la Dra. Luisa Echeverría King. También contribuyeron con la obra integrantes del CEIPIL, como la Dra. Nevía Vera; el Lic. Gerardo Leclercq y la tesista Catalina Dosio.

El objetivo de investigación consistió en problematizar la internacionalización universitaria desde una perspectiva histórica y contextual, situada en la Región latinoamericana, e identificar políticas, prácticas y dinámicas de internacionalización que planteen alternativas a las lógicas de internacionalización hegemónicas (de carácter mercantil y competitivo) que reproducen la dependencia académica y atentan contra la democratización del conocimiento. Es decir que, se busca quitar el velo de las lógicas de internacionalización hegemónicas e identificar buenas prácticas basadas en la cooperación que permitan generar puentes de conocimiento a nivel regional.

En un sistema internacional en transición, donde lo único seguro es la incertidumbre, emerge la necesidad de luchar contra las inequidades y democratizar el conocimiento desde un abordaje que logre articular los problemas que aquejan a la humanidad con las particularidades histórico-contextuales que presentan en la Región latinoamericana; y al mismo tiempo, resolver los problemas que presenta la Región mediante la cooperación, bajo el entendimiento de que la educación es un derecho y una responsabilidad de los Estados y que la universidad constituye un agente de transformación. En este sentido, el libro presenta distintas aristas que buscan contribuir al debate sobre la relación internacionalización-dinámicas de producción y difusión de conocimiento, a partir de contemplar la relevancia de las políticas de cooperación y evaluación en la orientación de la internacionalización, desde una perspectiva de análisis situada, histórica y contextual.

En América Latina, el mito neoliberal que sostenía la idea de haber alcanzado “un punto de llegada, sociedad sin ideologías, modelo civilizatorio único, globalizado, universal, que hace innecesaria la política, en la medida en que ya no hay alternativas posibles a ese modo de vida” (Lander, 2000: 11-12), se pone en cuestión a partir de distintos acontecimientos históricos. Entre ellos se destacan: en primer lugar, el ciclo de gobiernos progresistas que, durante el primer cuarto del siglo XXI, permitió pensar y proyectar la integración regional con inclusión social, donde las universidades adquirieron un rol relevante pero que se vio abortado por el retorno de proyectos neoliberales. Y, en segundo lugar, la foto de la

Región que devuelve la pandemia del COVID-19, en tanto acontecimiento global disruptivo que pone al desnudo las asimetrías entre Estados y hacia el interior de los mismos y, consecuentemente, la necesidad que tiene la Región de caminar hacia sociedades más equitativas. Esto demanda avanzar hacia la construcción de nuevos puntos de partida, en base a la cooperación solidaria orientada a la integración Regional para el desarrollo de los pueblos, donde adquiere relevancia la interacción entre la universidad, los movimientos sociales, el sector productivo y el Estado.

Es decir que, para esta investigación, resulta central dar cuenta de la importancia de la *política* como medio de transformación. Consecuentemente, la política se entiende como política pública a nivel nacional y regional y como *disputa de sentido*.<sup>2</sup> A nivel analítico, se abordará desde el constructivismo y la teoría crítica de las Relaciones Internacionales, que permiten observar cómo inciden en la construcción de los fenómenos sociales, las condiciones estructurales que los sustentan (en términos materiales, institucionales e ideológicos) pero también los procesos históricos que a partir de una interacción dialéctica generan su transformación. En otros términos, las interrelaciones que se producen entre proceso y estructura, dan lugar a la elaboración de nuevas síntesis; tejiendo de este modo el devenir histórico, es decir, el futuro.

Al momento de proyectar la internacionalización, el contexto político adquiere importancia, en una Región donde las fuerzas progresistas han tenido avances y retrocesos, ponderando de diferente modo la relevancia del conocimiento y de su orientación. García Linera (2022) lo describe como procesos que se despliegan en oleajes, en palabras del autor:

En América Latina surgió un debate sobre cuál era el futuro del progresismo. Nosotros propusimos el concepto de oleadas, la lógica de que cuando son procesos intensamente revolucionarios, no son cíclicos, sino que se despliegan por oleajes. Van y vienen, vuelven a ir y a venir. La primera oleada tuvo el mayor momento de irradiación entre 2005 y 2006, hasta el año 2014: el continente avanzó mucho, sacamos a 70 millones de latinoamericanos de la pobreza. Y luego hubo una contraoleada, un regreso de las

<sup>2</sup> En esta línea se presentaron los primeros resultados de la investigación en Oregioni (2021), donde se profundizó en los antecedentes sobre internacionalización de la ES en América Latina; la incidencia de la UNESCO; y en las Redes de cooperación como medio de internacionalización que disputa el sentido de las lógicas de internacionalización hegemónicas.

fuerzas conservadoras: se perdió en Uruguay, en Argentina, en Brasil, en Bolivia con golpe de Estado, se perdió en Honduras, se perdió en Paraguay. Pero ese regreso de las fuerzas conservadoras, más endurecidas, más reaccionarias -el caso de Bolivia es el ejemplo paradigmático de este endurecimiento 'fascistoide' del neoliberalismo- duró poco. Se inicia en 2015 y dura cuatro años, y otra vez, a partir de 2019, comienza a retroceder y se da una nueva oleada progresista. La victoria en México con (Andrés Manuel) López Obrador, la victoria en Argentina con el presidente (Alberto) Fernández, la victoria en Bolivia con Luis Arce, la victoria en Honduras con Xiomara (Castro), la victoria en Perú con (Pedro) Castillo, la victoria en Chile con (Gabriel) Boric. Una nueva oleada. (Entrevista a García Linera, 2022)

En el mismo sentido, otros autores, como Diego Hurtado (2019), hacen referencia a la idea de *péndulo*, para dar cuenta de los avances y retrocesos que se evidencian en materia de política científica y tecnológica, retomando el concepto de péndulo de Diamand (1983) que permite explicar las dificultades en sostener políticas de desarrollo a nivel nacional. Además, se contempla la interacción entre política exterior y los modelos de internacionalización. Al respecto, se coincide con Simonoff, (2009); Morasso, (2016); entre otros autores provenientes del campo de estudio de las Relaciones Internacionales, que consideran que los Estados que priorizan la autonomía en sus estrategias de política exterior se esfuerzan por priorizar los vínculos con los países de la región y las formas de CSS por sobre la cooperación norte-sur (CNS). Mientras que quienes despliegan una política exterior dependentista dejan penetrar mucho más fácilmente la influencia de Organismos Financieros Internacionales (OFI).

Esto se evidencia a partir de la creciente presencia de OFI en la región latinoamericana a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, pero se intensifica a partir de las reformas estructurales de la década de los noventa que, en el contexto de globalización neoliberal, dan lugar a la instalación de nuevas agendas globales en América Latina. Uno de los temas que se instalan en el debate y se promueven desde las políticas públicas es: la Internacionalización de la Educación Superior (IES). Sin embargo, "en gobiernos donde la política exterior adquiere un carácter autonomista prevalecería la internacionalización endógena mientras que durante gobiernos dependentistas el proceso de internacionalización se orientaría en forma exógena" (Oregioni, Daddario; 2016: 6), es decir, sin ningún tipo de orientación nacional. En este sentido, se cuestionan las políticas de internacionalización pasivas respecto a las demandas que provienen

del exterior de las instituciones de ES, y ponderan los mecanismos de planificación pública e institucional. Contemplando las tensiones subyacentes entre lo que Knight (2010) menciona como el sesgo desnacionalizador de la globalización o el fortalecimiento de la identidad nacional e institucional. De ahí que plantean la diferencia en que se convierta en política o sólo constituya un movimiento reactivo para acompañar ciertas tendencias hegemónicas, comprendiendo la complejidad del proceso de internacionalización.

Desde el Sur, emerge la preocupación respecto al nivel de reflexión y análisis al momento de incorporar a las universidades en el proceso de internacionalización<sup>3</sup>, es decir, si lo abordan como una verdadera estrategia de fortalecimiento institucional, entendiendo a la Educación como derecho y responsabilidad de los Estados, en base a los beneficios de la internacionalización al servicio de la comunidad universitaria, o bien adoptan un producto importado con ánimo de responder a una tendencia que aspira a la uniformidad de estándares internacionalmente aceptados. Sobre todo, teniendo en cuenta que una política activa y reflexiva de internacionalización demanda recursos humanos, financieros, técnicos y administrativos. (García, *et. al*; 2018)

Por otro lado, el proceso de integración Regional confluye con el proceso de IES, en la medida que busca orientarlo mediante políticas de CSS de carácter regional, es decir, como una posibilidad de entablar puentes entre las universidades de la Región en base a la solidaridad y

<sup>3</sup> En el inicio del siglo XXI comenzaron a institucionalizarse espacios para gestionar las relaciones internacionales en las universidades argentinas, varios de estos programas surgen de estímulos exógenos, principalmente provenientes de la necesidad de gestionar programas extra-regionales, otros son promovidos desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU-Argentina), por ejemplo, mediante la convocatoria "Fortalecimiento de las Áreas de Relaciones Internacionales de Instituciones Universitarias Nacionales". Es decir que, en las últimas dos décadas, las universidades argentinas han comenzado a pensar políticas institucionales de internacionalización, incluyendo en sus estructuras áreas específicas para la gestión de las relaciones internacionales universitarias, en base a planes institucionales estratégicos. De este modo, podemos observar un cambio en la cultura institucional que torna necesario repensar en un nuevo contexto internacional la misión de la universidad, sus funciones y la relación entre sus componentes (Sebastián, 2011; Oregioni; Piñero, 2015) pasando de tener un rol pasivo a un rol activo, mediante la generación de políticas públicas en IES, que en trabajos previos definimos como internacionalización endógena. (Oregioni, 2012; Taborga *et. al.*, 2014; entre otros)

complementariedad; o incluso generar márgenes de maniobra en relación con un ecosistema más amplio, que excede la dinámica académica pero que incluye a las universidades como actores centrales. De todas formas, el Sector Educativo del Mercosur (SEM) adquiere un rol clave en esta configuración.

A lo largo del libro, se focalizará en la relevancia de la política en la generación de alternativas a las dinámicas de internacionalización hegemónicas que amenazan con la instalación del pensamiento único basado en la subjetividad neoliberal, a nivel global, que no deja lugar a las resistencias que emergen desde el Sur en oposición a la explotación del capitalismo global, que se sustenta en el capitalismo cognitivo global. Al respecto, tal como se presenta en Oregioni y Piñero (2015:114) “las universidades son actores claves en la integración regional, que busca consolidar la dimensión social de un proyecto que privilegie los intereses de los pueblos por sobre los intereses del mercado”, sustentada en una perspectiva descolonial, feminista, ecológica y democrática. Esto demanda una mirada interdisciplinaria y situada.

Las redes regionales de producción y difusión de conocimiento permiten disputar el sentido a las lógicas hegemónicas de internacionalización, en la medida en que se sustentan en valores de cooperación y complementariedad de capacidades, para ello deben tener un objetivo en común que les permita interactuar en las diferencias, al mismo tiempo que generan aprendizajes mediante dicha interacción. (Oregioni y Piñero, 2017) Para su estudio es necesario observar diferentes niveles de análisis, que contemplen los aspectos político-institucionales y socio-cognitivos de la internacionalización, como parte de un todo complejo que involucra aspectos globales, regionales, nacionales, institucionales y sectoriales. Además, las redes permiten abordar la cooperación en diálogo con el territorio, mediante la producción de conocimiento integral orientada a la integración regional, ya que “las redes constituyen el punto de encuentro e interacción entre dinámicas orientadas de arriba hacia abajo mediante políticas públicas y de abajo hacia arriba mediante reivindicaciones sociales” (Oregioni, 2021:13)

Consecuentemente, los tres primeros capítulos del libro profundizan en el estudio de la política de promoción de redes, ejecutada desde el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior (NEIES) del Sector Educativo del Mercosur (SEM) a partir de las convocatorias de los años 2013 y 2015, bajo el supuesto de que plantea alternativas a las

lógicas hegemónicas de internacionalización. En este sentido, se destaca el rol que cumplió la política argentina de cooperación sur-sur (CSS) regional, a partir de: la planificación; la orientación de agendas; la articulación interinstitucional de carácter interactivo (de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo). Esta política buscó generar un entramado más amplio a nivel Regional, a partir de dinamizar la integración educativa del Mercosur; en momento en el que la Región ocupaba un lugar prioritario en la inserción internacional de Argentina, dado el contexto de regionalismo pos-hegemónico o pos-neoliberal (Oregioni, et al; 2020).

El capítulo uno, aborda los aspectos político-institucionales de la internacionalización con el objetivo de presentar el programa REDES-NEIES, como parte de una política pública de cooperación de carácter Nacional y Regional, que tuvo llegada a las universidades y a sus investigadores. Se destaca que se desarrolló desde una perspectiva interactiva, en el contexto de regionalismos pos-liberal o pos-hegemónico, y permitió visibilizar las agendas de integración que exceden la dimensión comercial y priorizan las dinámicas de CSS, entendiendo al Sur desde una perspectiva relacional y política, en el contexto de un sistema internacional jerárquico.

En el capítulo dos, Oregioni, Avondet y Durán problematizan cómo repercute el proceso de internacionalización en las agendas de investigación, a partir de contemplar el carácter no neutral y jerárquico de las lógicas hegemónicas de internacionalización, y entender que dichas dinámicas se encuentran orientadas por fuerzas estructurales propias del capitalismo académico, sostenidas desde la subjetividad neoliberal e inmersas en la matriz cultural del imaginario global dominante, consecuentemente permiten que los centros hegemónicos condicionen la producción de conocimiento. Al mismo tiempo, como parte de la dialéctica del proceso, es posible observar la construcción de otras agendas de investigación desde el Sur que permiten identificar alternativas que buscan disputar el sentido a las lógicas hegemónicas de internacionalización. Consecuentemente, el objetivo del capítulo consistió en analizar las redes de producción de conocimiento que se generaron en torno a la Agenda Medioambiental en el marco de Redes NEIES, seleccionadas en las convocatorias 2013 y 2015.

Mientras que en el capítulo tres, las autoras focalizan en la vinculación entre internacionalización y relaciones de *género*, con el objetivo de observar como incidió la dinámica de producción y difusión de conocimiento que se generó en torno a las Redes NEIES, contemplando la importancia

del proceso de producción y difusión de conocimiento, y no solamente el resultado final. Al respecto se preguntan: ¿Cómo incide el género en la internacionalización universitaria? ¿Cómo lo hace sobre las dinámicas de producción y difusión de conocimiento que se generan en las redes? A fin de responder a dichos interrogantes, en primer lugar, se realiza recorrido del corpus de conocimientos sobre internacionalización y género, dando cuenta de diferentes formas de abordar las intersecciones entre los dos conceptos a partir de contemplar distintas perspectivas de análisis. Luego, se introduce el abordaje propuesto desde una perspectiva situada en el Sur. Y, por último, se analiza cómo incide el género en las dinámicas que adquieren las redes de cooperación objeto de estudio, logrando visibilizar investigadoras y prácticas *otras* que se encuentran ocultas bajo las lógicas de internacionalización hegemónicas.

Posteriormente, en el capítulo cuatro “La Ciencia Abierta y el modelo de internacionalización de la Educación Superior en América Latina”, Nerina Sarthou y Catalina Dosio, presentan el concepto de ciencia abierta, como una arista para pensar alternativas a las dinámicas hegemónicas de internacionalización. Las autoras consideran que describir y vincular el movimiento de la Ciencia Abierta con el proceso de internacionalización de las Instituciones de ES en América Latina se convierte en una estrategia clave para impulsar políticas científicas y universitarias que defiendan el derecho al conocimiento.

En la misma línea, el capítulo cinco: “Un punto de inflexión en la evaluación de la investigación: orígenes y desafíos de la iniciativa del FOLEC de CLACSO”, Laura Rovelli y Pablo Vommaro, sostienen que, en la última década, los sentidos, las políticas y las prácticas vinculadas con la evaluación de la investigación han sido objeto de distintos cuestionamientos y revisiones. Esto se expresa en la proliferación de un conjunto de declaraciones de principios, iniciativas y estudios que abordan las diversas dimensiones de la problemática en entornos específicos y proponen distintos abordajes e instrumentos para su transformación. Ya que, de manera creciente, la evaluación de la investigación se ha consolidado como un área de estudios interdisciplinarios y a la vez, ha ingresado como cuestión problematizada en la agenda de políticas de ciencia, tecnología e innovación y de ES. Consecuentemente, en el capítulo se aborda, por un lado, los argumentos centrales de los principales movilizadores del debate internacional en favor de la reforma de la evaluación de la investigación; las acciones más destacadas y se articula la discusión con otras

propuestas vinculantes como la Recomendación sobre Ciencia Abierta de UNESCO. Por otra parte, desde un plano de análisis regional, se desarrollan los orígenes, diagnósticos, propósitos y estrategias de la iniciativa del Foro Latinoamericano de Evaluación Científica (FOLEC) del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) para promover un cambio en la problemática en América Latina y el Caribe. A su vez, se analizan algunas de las principales dimensiones que conforman en los últimos años una nueva agenda de investigación y políticas en torno a la evaluación del conocimiento.

El capítulo seis, a cargo de María Paz López y Fernando Piñero, denominado: “Políticas argentinas para la internacionalización universitaria en el marco de la pandemia de COVID-19: el caso de la Secretaría de Políticas Universitarias”, busca identificar y caracterizar las medidas generadas desde la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina para dar continuidad a la función de internacionalización universitaria en el contexto de pandemia, que marca un punto de inflexión con respecto al accionar de las universidades. En este sentido los autores realizaron un balance crítico sobre la concepción de internacionalización que subyace a estas nuevas medidas que tomaron mayor impulso en la emergencia, pero que vienen resonando desde tiempo atrás. Por último, deja planteados elementos para reflexionar sobre las políticas que orientan la internacionalización universitaria en la actualidad.

El capítulo siete, “La Internacionalización hegemónica y su incidencia sobre la producción de conocimientos en la universidad, a partir de un caso de estudio”, elaborado por Gerardo Leclercq, contribuye a identificar la incidencia de la internacionalización en dos grupos de investigación de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (FIO-UNICEN), destacando la presencia de lógicas de internacionalización hegemónicas, que reproducen la dependencia cognitiva, pero también diferenciando los impactos de la internacionalización en dos grupos de investigación pertenecientes a dicha unidad académica, que desde una perspectiva situada, manifiestan particularidades y desafíos en relación con el territorio.

Finalmente, el capítulo ocho, denominado “Hacia una Diplomacia Científica para América Latina”, realizado en coautoría por Nevía Vera y Luisa Echeverría King, destaca la relevancia que adquirió el concepto: *Diplomacia Científica* en los últimos años, tanto en los círculos académicos como en los de decisores políticos y técnicos, en base a una metodología

cualitativa y de revisión de literatura. Las autoras proponen hacer un repaso por los antecedentes, las características, sus prácticas tal y como fueron planteadas y difundidas desde países y regiones, como Estados Unidos o la Unión Europea, para luego analizar y problematizar los desafíos que conlleva su implementación en América latina. Por último, desarrollan recomendaciones a tener en cuenta en caso de elaborar propuestas orientadas a diseñar una Diplomacia Científica en América Latina, considerando las particularidades de la región latinoamericana y teniendo en cuenta sus necesidades, intereses, aspectos sociales y culturales.

En resumen, la obra explora diferentes dimensiones y orientaciones de la internacionalización universitaria desde una perspectiva situada en la Región latinoamericana en base al diálogo entre contribuciones que provienen de diferentes corpus de conocimiento, entre ellos: los estudios sobre Relaciones Internacionales; Ciencia, Tecnología y Sociedad; y Educación Superior. Esto permite presentar un abordaje particular de nuestro objeto de estudio.

## Referencias bibliográficas

- Diamand, M. (1983). “El péndulo argentino: ¿Hasta cuándo?”. <https://esepuba.files.wordpress.com/2009/05/diamand.pdf>
- García Linera (2022) “Vivimos un tiempo de desgarramientos del orden mundial”. Entrevista realizada por Bernarda Llorente, Fecha de realización: 01/02/2022. <https://www.telam.com.ar/notas/202201/582209-entrevista-exclusiva-alvaro-garcia-linera.html>
- García P. et. al. (2018) “Políticas de Internacionalización de la Educación Superior en la Argentina: la Promoción de la Universidad en el Exterior” *Rev. Educación Superior y Sociedad*. UNESCO. Pp. 1-18.
- Hurtado, D. (2019). “Proyectos de país en disputa: ¿Qué hacer con la ciencia y la tecnología?” *Ciencia, tecnología Y política*, 2(2), 015. <https://doi.org/10.24215/26183188e015>
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas: CLACSO.
- Morasso, C. (2016). “La orientación autonomista de la política exterior argentina (2003-2015)”, en *Cuaderno de Política Exterior Argentina*, N° 123, Enero/Junio. Centro de Estudios en Relaciones Internacionales (CERIR), (pp. 3-32). <file:///D:/Descargas/66-Texto%20del%20art%C3%ADculo-117-1-10-20200602.pdf>
- Oregoni M. y Piñero F. (2017) “Las Redes como estrategia de internacionalización universitaria en el Mercosur”. *Rev. Integración y Conocimiento*. Universidad Nacional de Córdoba, pp. 112-131. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/17121>
- Oregoni M. et. al. (2021) *Dinámicas de Internacionalización de las Universidades Públicas Paraguayas* (254 p.) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Z.
- Oregoni, M. (2021) “Internacionalización Universitaria y Redes de Cooperación Sur-Sur”. *Revista Ciencia, Tecnología y Política*, Año 4 N° 6, mayo 2021. Universidad Nacional de La Plata. DOI: <http://doi.org/10.24.215/26183188e057>.
- Oregoni, M. y Daddario M. (2016) “Internacionalización Universitaria y Política Exterior en un contexto de Cambios”. *VIII Congreso de Relaciones Internacionales*. Universidad Nacional de La Plata, noviembre de 2016.
- Oregoni, M. y Piñero, F. (2015) “Redes de producción y difusión de conocimiento: ¿Un instrumento para orientar la internacionalización de la Universidad Argentina hacia Latinoamérica?”. En Araya (comp.) *Aportes para los estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América del Sur*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, pp 49-76. (238 p.)
- Simonoff, A (2009) “Regularidades de la Política Exterior de Nestor Kirchner” en Revista CONfines, Monterrey, Mexico, v 5, n°10, pp 71-86. <https://www.redalyc.org/pdf/633/63311911005.pdf>
- Taborga, A.; López, M.; Oregoni M. y Abba J. (2014) “La Internacionalización de la Universidad en Argentina a principios del siglo XXI: desde una «orientación exógena» hacia una «orientación endógena», en Martínez de Ita, Piñero, y Figueroa. *El papel de la Universidad en el desarrollo*. CLACSO, Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, pp. 233-252.

## CAPÍTULO 1

# Políticas de cooperación y redes

Explorando las fisuras del proceso de internacionalización hegemónico desde el Sur

MARÍA SOLEDAD OREGIONI

### Introducción

En el proceso de Internacionalización de la Educación Superior (IES), intervienen dinámicas globales, regionales, nacionales, institucionales y sectoriales, que adquieren particularidades en la Región latinoamericana. Esto se manifiesta al analizarlo, desde una perspectiva situada, histórica y contextual, que permite contemplar su carácter complejo y no neutral. Al puntualizar en el estudio de las instituciones de ES, particularmente en las universidades, se observan tensiones entre modelos de internacionalización antagónicos. En este sentido, se busca identificar políticas que presenten alternativas a las dinámicas hegemónicas de internacionalización neoliberal. Dado que, si bien la hegemonía (entendida como el acople entre poder, ideas e instituciones) actúa sobre las personas, 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, siguiendo a Robert 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 la misma línea, de Sousa Santos (2017) plantea la incidencia de las relaciones de poder en las dinámicas de producción de conocimiento, y la relación poder/saber, afirmando que hasta ahora ese conocimiento científico ha estado concentrado en los países del norte geográfico (principalmente América del Norte, y Europa). Por ejemplo, Estados Unidos y Francia, libraron disputas por ejercer hegemonía cultural a nivel internacional, a partir de programas de asistencia técnica (Bayle, 2015) y actualmente, la disputa geopolítica en ciencia y tecnología se da entre Estados Unidos y China (Vera y Colombo, 2020). Así la cooperación en ciencia y tecnología, que históricamente se orientó desde los países del Norte (Cetto y Vessuri, 1998, entre otros), también ha permeado los vínculos de cooperación intra-regional. (Kern, 2014; Oregioni, 2012) Sin embargo, dada la complejidad de las asimetrías (ya que el campo científico se encuentra atravesado por circuitos transnacionales, regionales y nacionales) se hace referencia al concepto de “heterogeneidad estructural” (Beigel, 2013).

En la segunda mitad del siglo XXI, 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), desarrolló una política pública regional de promoción de redes de cooperación interuniversitaria que permitió contrarrestar el modelo de internacionalización hegemónico, caracterizado por su tendencia mercantil, competitiva, homogeneizante, y 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 neoliberal a partir del surgimiento de mega redes científicas (Kreimer, 2014).

De esta forma, se propone abordar la incidencia de la política regional y nacional de cooperación en la orientación de la internacionalización universitaria, contemplando los estímulos que intervienen en este proceso, dado su carácter multidimensional y, consecuentemente, las tensiones que emergen entre lógicas de internacionalización antagónicas (hegemónicas, no hegemónicas y contra hegemónicas) (Oregioni, 2021). Al respecto se pondera la cooperación sur-sur (CSS), dado que a partir de la idea de “Sur” se generan identidades que permiten comprender la cooperación solidaria en el ámbito internacional. Además, estas identidades

permiten procesos de integración regional mediante la IES. (Michellini, 2017).

Consecuentemente, se partió del supuesto que mediante la promoción de redes NEIES, en tanto instrumento de política nacional y Regional, se contribuyó a orientar el proceso de IES a partir de dinámicas de CSS que contribuyen a consolidar la integración Regional<sup>1</sup> desde la perspectiva de cooperación solidaria, en base a la defensa de la ES como derecho y responsabilidad de los Estados, tal como lo propician las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES, 2018). Ahora bien ¿Cómo y por qué se presentan las convocatorias? ¿Cuáles son las ideas e intereses que llevan a promover estas políticas de internacionalización a escala Nacional (SPU) y Regional (NEIES-Mercosur)? ¿Cuál es la dinámica que adquieren las redes? ¿Cómo interactúan los distintos actores que las constituyen? ¿Cuáles son los principales logros, dificultades y aprendizajes en su desarrollo y consolidación? ¿Cómo inciden sobre las agendas de investigación? Son algunos de los interrogantes a responder a partir de la investigación.

El objetivo del presente capítulo consiste en presentar al programa de Redes NEIES como parte de una *política pública de carácter nacional y Regional*, que tuvo llegada a universidades e investigadores latinoamericanos, dado que se desarrolló desde una perspectiva interactiva, en el contexto de regionalismos pos-liberal o pos hegemónico, que permitió visibilizar las agendas de integración que exceden la dimensión comercial y se sustentan en dinámicas de CSS, entendiendo al Sur desde una perspectiva relacional, geográfica y política, en el contexto de un sistema internacional jerárquico.

Esto ha llevado a profundizar el análisis de la articulación entre internacionalización y dinámicas de CSS en ciencia, tecnología y universidad (Oregioni, et. al; 2020); y destacar la relevancia de proyectar agendas desde una perspectiva endógena a la región latinoamericana, en diálogo con la agenda global de ES, tal como se evidenció en las CRES. (Oregioni, Avondet, 2021)

<sup>1</sup> Es importante tener en cuenta, que la creación del Sector Educativo del Mercosur busca la integración de los sistemas educativos de la Región. Si bien ha tenido diferentes etapas en el contexto de Regionalismo abierto; regionalismo pos-liberal, etc., desde su creación en el año 1992 ha trabajado, en forma sostenida, por la integración educativa.

En este sentido, se problematiza la relación autonomía/dependencia (Siminof, 2009; 2019), en los países del Cono Sur, en un contexto internacional asimétrico donde predomina la *subjetividad colonial*, en tanto imaginario colectivo que pondera el conocimiento occidental como una constante que no deja visibilizar las dinámicas de producción de conocimiento en base a saberes ancestrales originarios a la Región, que pueden dialogar con el conocimiento científico y generar síntesis superadoras en un contexto de crisis civilizatoria como el actual. Al respecto, la filosofía del buen vivir (Huanacuni Mamani, 2010) y los feminismos descoloniales (Lugones, 2011) tienen mucho para aportar en la democratización y el acceso de los pueblos al conocimiento.

El análisis del programa Redes NEIES, permite dar cuenta de la relevancia de la política, no solo entendida como política pública, sino también como disputa de sentido, ya que presenta una agenda superadora respecto a las dinámicas comerciales de la integración, al ponderar la construcción de redes en base a la cooperación endógena, solidaria e integral. Es decir que, en el plano de las ideas y en el marco de instituciones regionales, emergen alternativas a las dinámicas de internacionalización hegemónicas, que se logran materializar a partir de prácticas concretas, y dejan sentado un antecedente exitoso de CSS y aprendizajes a incorporar en pos de dinamizar estas iniciativas.

En términos metodológicos, se trabajó a partir de la metodología estudio de caso múltiple, que permitió abordar el carácter multidimensional de la internacionalización haciendo foco en una política pública de carácter regional que se retroalimenta a partir de la significación que le imprimen distintos espacios (regionales, nacionales, institucionales, sectoriales), que llevaron a contemplar diferentes niveles de análisis. Los instrumentos de recolección de material empírico consistieron en la realización de entrevistas semi-estructuradas a actores clave (Vallés, 2007) y a grupos focales<sup>2</sup>. Cabe señalar que la aplicación y análisis de las entrevistas se complementa con análisis documental (Descombe, 2003) referente a las convocatorias objeto de estudio: i) proyectos presentados por las redes, ii) normativa; iii) bases de datos; iv) informes de movilidad, v)

2 El *Focus group* (grupo focal) “es una técnica que centra su atención en la pluralidad de respuestas obtenidas de un grupo de personas, y es definida como una técnica de investigación cualitativa cuyo objetivo es la obtención de datos por medio de la percepción, los sentimientos, las actitudes y las opiniones de grupos de personas” (Cortés Gómez, 2008; p.36).

Informes Institucionales de evaluación; vi) Planes Plurianuales del SEM; y vii) análisis de bibliografía especializada.

## 1. El carácter multinivel, multidimensional y complejo de la IES

Tal como se adelantó en la introducción, para comprender el proceso de IES en toda su complejidad, es necesario identificar cómo contribuyen a su configuración diferentes elementos desde una perspectiva multinivel y multidimensional. En este sentido, se diferencia en términos analíticos los espacios globales, regionales, nacionales, institucionales y sectoriales (o disciplinares) que conforman un todo complejo e interrelacionado, un tejido que da cuenta del proceso de internacionalización, y su lectura varía al abordarlo desde una perspectiva situada, es decir, en un momento y un lugar determinados. Al mismo tiempo que se pondera la relevancia de trabajar la IES en forma integral y transversal en relación con agendas endógenas.

Ahora bien, cuando se puntualiza en el análisis de una de las dimensiones del proceso de internacionalización (sin descuidar la incidencia de las demás), como puede ser el nivel de análisis regional, se destaca la relevancia que adquieren las políticas públicas de cooperación a nivel nacional y regional<sup>3</sup>. Para tener un panorama completo del proceso, resulta fundamental comprender cómo se relacionan con las universidades (en tanto espacios de producción y difusión de conocimiento) en términos socio-cognitivos y políticos-institucionales (Oregioni, 2014). Entendiendo la dinámica de articulación política en forma interactiva, de abajo hacia arriba mediante reivindicaciones sociales y de arriba hacia abajo mediante políticas públicas que retoman dichas reivindicaciones a partir de la formulación e implementación de programas concretos.

El proceso de IES, se orienta fundamentalmente a partir de políticas de cooperación y de evaluación<sup>4</sup>. Las políticas de cooperación, de acuerdo con Michelini et. al. (2017) consisten en la vinculación entre países

3 En Oregioni et. al. (2020) se presenta la dinámica de la política de cooperación en ciencia, tecnología y sociedad en distintos momentos de la integración regional, dando cuenta de la incidencia de los factores históricos y contextuales sobre la orientación de los procesos.

4 En las dinámicas de internacionalización hegemónicas priman las políticas de evaluación que orientan la internacionalización de la ES desde una lógica competitiva,

que buscan un beneficio común a partir de un acto de corresponsabilidad, centrando este proceso en los Estados Nación, por lo tanto, forma parte del proceso cooperación internacional centralizada (Socas y Hourcade, 2009), cuyos actores son los Estados y las instituciones por ellos creadas, asemejándose al concepto de diplomacia científica (Vera y Colombo, 2020). La cooperación se caracteriza de acuerdo a su modalidad, como: a) *bilateral*, entre dos Estados: Cooperación Norte – Sur (CNS): si se da entre un país desarrollado y un país receptor de ayuda no desarrollado; CSS: si se da entre dos países no desarrollados; b) *trilateral*, entre tres Estados: generalmente se conforma entre un país desarrollado con otros dos no desarrollados; c) *multilateral*: varios Estados desarrollados y no desarrollados; incluimos aquí la cooperación brindada por organismos internacionales gubernamentales multilaterales y el país o países que requieren la cooperación internacional. (Michelini, et. al; 2017)

De acuerdo a esta caracterización, el programa de promoción de Redes-NEIES, contribuye a orientar la internacionalización, a partir de políticas de CSS de carácter multilateral. Asimismo, se proyecta desde una perspectiva multinivel, dado que involucra a la cooperación internacional universitaria.

En este punto es importante detenerse a fin de comprender que las universidades pueden ser sujetos u objetos de un proceso de internacionalización, al mismo tiempo que forman parte de un sistema más amplio de instituciones que constituyen el sistema científico-tecnológico nacional. De esta forma, la cooperación internacional universitaria no solo permite mejorar los modelos gestión y formación, sino que también incorpora actividades de investigación, extensión y movilidad (Sebastián, 2013) y consecuentemente, contribuye a fortalecer las capacidades de las instituciones y sus comunidades académicas (Siufi; 2009; Michelini et. al., 2017) repercutiendo, de este modo, en la apropiación del conocimiento por parte de la sociedad.

Ahora bien, al puntualizar en la política de cooperación argentina del periodo 2013-2015, que es el momento en que se promovió el programa de Redes NEIES, se destaca el rol de la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la

---

basada en la productividad académica. Donde las Universidades compiten por posicionarse en Rankings internacionales, contribuyendo a reproducir el proceso. (Oregioni, 2017).

Nación, a partir del *Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional* (PIESCI), conducido por burocracias profesionalizadas<sup>5</sup> y formadas en torno a esta temática, que han sostenido el programa en el tiempo, y han interactuado con el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) mediante la Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales (REDCIUN) que las acerca a las universidades. Asimismo, el PIESCI representa a la Argentina en el SEM, y participa del Espacio Iberoamericano de Conocimiento. Es decir que *el Estado tiene un rol significativo en la definición de objetivos e instrumentos para la internacionalización de las universidades* y, consecuentemente, puede aplicarlo en base a los principios de la diplomacia científica y/o educativa, ya sea a nivel nacional o regional, en base a la promoción de la cooperación universitaria.

La internacionalización de la educación superior, como proceso y objetivo, ha sido definida como un eje de la política universitaria nacional, en tanto se asume que la misma tiende al fortalecimiento integral de las instituciones universitarias, a su proyección en el campo internacional, a la mejora de la calidad de la formación y la docencia universitarias, al aumento y la transferencia de conocimiento científico-tecnológico, y al desarrollo de la comunidad en la que la universidad se inserta. (Larrea y Astur, 2013)

En el caso de la cooperación internacional universitaria, se hace referencia al “conjunto de actividades de colaboración y asociación entre instituciones universitarias y [consecuentemente] se puede identificar en el modelo solidario de internacionalización” (Michelini y Acosta, 2017: 70). Además, cuando se habla de política de cooperación, se incorpora a la definición el carácter instrumental y orientado. No obstante, estas dinámicas conviven con modelos de internacionalización hegemónicos, que es necesario problematizar a partir de los vínculos de dependencia y subordinación que históricamente han incidido en la dinámica de producción y difusión de conocimiento de las universidades latinoamericanas, en el contexto de un sistema científico internacional de carácter asimétrico y centrípeto, dónde el Norte se convierte en el polo de atracción, dado que

<sup>5</sup> En el sentido weberiano del concepto, que pone en valor el rol de la burocracia con respecto al conocimiento, transmisibilidad de comportamiento de las instituciones estatales.

presenta como atractivo mayor cantidad de recursos, sociales, cognitivos, institucionales, económicos, etc. (Velho, 2000).

Esto se refleja en el informe de movilidad presentado por la UNESCO, correspondiente al año 2019, donde se registraron los destinos preferidos por estudiantes provenientes de ALC: 54% USA y Europa; 38% ALC; 8% otros; al mismo tiempo que la Región representa el segundo lugar, después de África, en fuga de cerebros; firma el 2% de las patentes mientras que Asia el 54%; y en cuanto a los aportes de la Región al Conocimiento medido a partir del registro en *science citation index*, se destaca que Brasil (en tanto el mayor exponente de la región<sup>6</sup>) registra el 18,5 % contra el 46,31% de España o 39,25% de Canadá. En tanto, en 2016, solo 5 universidades LA aparecen en los *rankings académicos* del mundo (UNESCO; 2018).

De este modo, gran parte de la bibliografía latinoamericana ha problematizado la relación entre dependencia, colonialismo y desigualdad, en base al pensamiento descolonial y su incidencia en las dinámicas de producción y difusión/circulación de conocimiento (Leal et. al. 2019 entre otros). Esto ha llevado a evidenciar las asimetrías con respecto a los recursos disponibles en relación con la orientación de la IES. Al respecto, de acuerdo con Michelini y Acosta (2017:188) “los países de mayor desarrollo relativo tienen mayor capacidad de financiamiento para establecer agendas científicas y promover criterios de medición de la productividad, los países de la periferia se ven afectados por estas lógicas sin definirlos.” En este sentido, los parámetros de evaluación definidos exógenamente, orientan gran parte de las políticas de la Región (Oregioni, 2019) que históricamente han tenido un posicionamiento pasivo frente al proceso de internacionalización (Correia Lima & Saraiva de Albuquerque Maranhão, 2006)

Estas cuestiones generan condiciones asimétricas en la participación de los Estados en la circulación global del conocimiento e impactan en las capacidades de cooperación. Es por ello que la cooperación universitaria a nivel regional puede considerarse como un elemento para afrontar estas asimetrías. No obstante, América Latina es una región cuyos sistemas de educación superior son heterogéneos y por lo tanto deben evaluarse también las asimetrías en este sentido. (Michelini y Acosta, 2017: 189)

6 De las 20 universidades de ALC con mayor producción científica, diez son brasileñas, tres argentinas, tres chilenas, dos mexicanas y dos colombianas (Informe RICYT, 2018)

A partir de la coyuntura planteada, en el contexto de *regionalismo pos-liberal*, se retomaron las preocupaciones por el desarrollo y la autonomía, alejándose de la estrategia excluyente de promover la integración en términos comerciales y retomando el protagonismo del Estado, guiado por la preocupación con respecto a las dimensiones sociales, identitarias, productivas, las asimetrías regionales y la búsqueda de la ampliación de derechos mediante la participación política, entendiendo que la educación es fundamental para el proceso de integración regional (Laisner, et. al. 2021).

Tal como lo evidencia Muciaccia (2021), el cambio de rumbo en la integración se plasma en el Consenso de Buenos Aires, que enfatiza en el derecho de los pueblos al desarrollo y el rol estratégico del Estado. El autor, da cuenta de la recuperación del pensamiento autonómico que durante la década del noventa había quedado relegado bajo el velo del pensamiento hegemónico funcional a la globalización neoliberal. Este cambio se refleja en la instalación de una agenda marcadamente política que promueve el regionalismo inclusivo. En este contexto, en el marco de la CRES 2008, se logró instalar la consigna de ES como derecho y responsabilidad de los Estados, como alternativa a las lógicas de internacionalización hegemónicas.

La política de internacionalización orientada a la integración regional, que se analizan en este capítulo, forma parte de un conjunto de instrumentos que contribuyen a construir alternativas a las dinámicas de internacionalización hegemónicas, dado que se sustentan en base en un proyecto endógeno, solidario, inclusivo, democrático, que entiende a la ES como derecho y responsabilidad de los Estados.

En términos históricos y contextuales, la iniciativa del NEIES surge en la primera década del siglo XXI, cuando se observa la confluencia de dos fenómenos distintos, pero directamente vinculados a tensionar la orientación de la internacionalización de las universidades en Argentina. Por un lado, el avance del proceso de IES en América Latina y, por otro lado, el giro en la política regional, a partir de priorizar lazos de CSS. Esto le da al programa una relevancia particular que lleva a definirlo como una política de internacionalización de carácter endógena que apuesta a la integración regional (Oregioni, y Piñero, 2017).

En este sentido, la iniciativa se vio favorecida por el giro político hacia la integración regional, que se evidencia a inicios del siglo XXI, expresa la búsqueda de una inserción internacional más autónoma que reivindica la CSS (Serbin et al., 2012) a partir de desafiar los patrones tradicionales de

comercio y poder hegemónico, que históricamente se identificaron con el poder desproporcionado de Estados Unidos en la Región. De esta forma, en el marco del regionalismo posliberal (Sanahuja, 2010) o poshegemónico (Riggirozzi & Tussie, 2012) se presenta un espacio de discusión y acción colectiva, que excede la dimensión comercial (Grugel & Riggirozzi, 2012) y le da mayor protagonismo a la dimensión educativa. No obstante, el MERCOSUR ha sido un regionalismo híbrido desde sus orígenes, si bien en el marco del regionalismo abierto primó la dimensión comercial del MERCOSUR, también se comenzaron a sentar las bases de la dimensión educativa (Peixoto Batista y Perrotta, 2017). El Mercosur Educativo (ME) fue creado en pleno auge del neoliberalismo en la Región:

(...) donde Brasil se presenta como el líder económico del bloque; el Sector Educativo creado ese mismo año es liderado por Argentina con base en el desempeño positivo del país en términos educativos. Ambas estrategias, la del Mercosur y del ME han sido formas de contrarrestar el impacto negativo de la globalización para el primero de ellos y de la internacionalización para el segundo. En consecuencia, de la cooperación regional en educación se han obtenido beneficios para todos sus miembros (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia, Venezuela y Chile), definimos estos beneficios en términos de ganancias relativas (Grieco, 1988) producto del proceso cooperativo. (Andrés, 2020: 36)

Es decir que se identifican dos etapas del ME: una de organización que va entre 1991-2001; y otra de consolidación que se extiende entre 2001-2015 (Andrés, 2020). Es importante señalar que el punto de inflexión es el año 2001, y se correlaciona con los cambios que atravesaron otros espacios de cooperación a nivel Regional, como lo observamos en trabajos previos a partir del caso de estudio de la Reunión Especializada en Ciencia y Tecnología (RECYT) del Mercosur (Oregioni, 2012). De esto modo, la dinámica del bloque regional afectó el comportamiento de los distintos espacios de trabajo, en correlación con las crisis y transformaciones que estaban llevando adelante los diferentes países miembros del Mercosur.

A pesar de los cambios, la institucionalidad del MERCOSUR es débil. Uno de los modos en que se manifiesta es en las dificultades en su financiamiento. En el año 2004, en el marco de una política que buscaba consolidar la institucionalidad del bloque, se creó el Fondo Educativo del Mercosur (Resolución del CMC N° 33/04). Sin embargo, fueron pocos los proyectos financiados, dado que algunos países no cumplieron

con el compromiso asumido, como es el caso de Brasil que, si bien en las reuniones prometió mayor participación, no realizó los aportes financieros correspondientes, dando cuenta del desinterés en sostener el espacio (Andrés, 2020; Botto; 2014)

Asimismo, la agenda educativa se ha sostenido en el tiempo:

La misión y visión de la agenda educativa, plasmada en los planes de trabajo y operacionalizada por medio de actividades, se ha mantenido a lo largo del tiempo, y ha canalizado así diferentes modelos de integración. En este sentido, la hibridez del Mercosur se expresa en esta agenda al observar las finalidades hacia las que se orienta el ejercicio del poder político regional por medio de la puesta en marcha de políticas públicas: desde aquellas que acompañan sin tensionar el modelo de regionalismo abierto hasta las que son más propias del modelo posthegemónico o inclusivo. Esta convivencia de modelos se observa al analizar las iniciativas de las diferentes áreas de trabajo entre sí y especialmente al estudiar el desarrollo de la educación superior. (Peixoto Batista y Perrotta, 2017)

Según el informe de evaluación del SEM (2020), los países que ofrecieron acompañamiento a las políticas del NEIES fueron Argentina y Uruguay, que tuvieron un mayor nivel de involucramiento. En tanto, Brasil y Paraguay lo han manifestado en menor medida.

El sistema educativo argentino se caracteriza ser uno de los más sólidos en la región<sup>7</sup>, favoreciendo el proceso de integración en términos de acceso y calidad educativa, al mismo tiempo que se retroalimenta a partir de políticas regionales y la consolidación de alianzas para negociar en espacios globales (Andrés, 2020). En el período 2003-2015, el Estado argentino buscó tejer alianzas estratégicas en función de un proyecto nacional a partir de políticas tendientes a orientar la internacionalización de las universidades mediante instrumentos de CSS. De esta forma, la incidencia directa de la política de cooperación, orientada a partir de los lineamientos de la política exterior, llevó a generar instrumentos para la orientación del proceso de internacionalización, que permitieron: socializar nuevas ideas, movilizar recursos, y generar dinámicas institucionales de

<sup>7</sup> A diferencia de los demás países de la Región, de acuerdo con el informe de la UNESCO (2019) *en Argentina ingresan más estudiantes de los que salen, y de ellos el 87% procede de la Región*. Esto se debe a: capacidad del Sistema de ES; ausencia de aranceles; políticas a escala institucional.

CSS. De este modo, contribuyeron a tensionar el proceso de internacionalización hegemónico, arraigado en dinámicas estructurales, donde prima una lógica colonialista<sup>8</sup> que sobrevalora los vínculos de cooperación con los países centrales, por sobre la cooperación regional (Oregioni, 2021).

De acuerdo con la Directora de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación Argentino.

Estos programas de movilidad con socios estratégicos en áreas prioritarias, tienen dos grandes *drivers*: 1) la política exterior y 2) la política de desarrollo nacional. Eso está presente siempre. Por eso, a veces estamos más en el eje Rusia-China, a veces estamos más en el eje EEUU-Australia, eso ha ido variando. Lo que no se mueve nunca es MERCOSUR (Entrevista a Marína Larrea, 2020).

Con respecto al resto de los socios del Mercosur, si bien han participado de la iniciativa, no han aportado financiamiento para sustentar la actividad. En el caso de Uruguay, desde la creación del SEM, la Universidad de la República (UDELAR) ha tenido participación activa al frente de la delegación nacional y ha contribuido a la elaboración de las políticas regionales del bloque en materia de ES (Viera-Duarte, et al, 2020). Pero en el caso del NEIES, la delegación de Uruguay no logró comprometer recursos que permitan financiar la iniciativa.

En tanto Brasil, que por el tamaño de su economía posee capacidades materiales para internacionalizarse en el plano global, pierde el interés en la cooperación regional. Además, en Brasil adquiere relevancia la diplomacia educativa.

De acuerdo con Felipe Cordeiro de Almeida<sup>9</sup> (2019):

Las experiencias de las políticas nacionales brasileñas para la internacionalización de la educación superior, encaja fácilmente en el concepto de

<sup>8</sup> En base a una *subjetividad colonial* construida en términos históricos desde la misma consolidación de los Estados latinoamericanos, donde se instaló la dualidad civilización-barbarie, diseminadas desde el propio sistema educativo.

<sup>9</sup> El trabajo que realiza tiene el objetivo de analizar las experiencias de las políticas brasileñas para la internacionalización de la educación superior en los gobiernos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-10), Dilma Rousseff (2011-16) y Michel Temer (2016-18) como instrumentos de Política Exterior Brasileña. Estas experiencias serán analizadas desde el concepto de Diplomacia Educativa, verificando su relevancia para la política exterior brasileña, como es el caso en países como Estados Unidos y Canadá.

*Diplomacia Educativa*, representando un relevante instrumento de la Política Exterior Brasileña (PEB). Asimismo, refleja contradicciones respecto a los programas desarrollados en el ámbito del Mercosur, universidades con misión institucional internacional, y altas inversiones en alianzas e intercambios con pocos países desarrollados, dando cuenta de los matices de la PEB entre lo regional y lo global, entre las relaciones sur-sur y norte-sur, entendidas como diferentes estrategias para promover desarrollo. (Almeida, 2019: 66, traducción propia).

Si bien, durante el gobierno de Lula da Silva se manifestó explícitamente que se buscaba fortalecer la CSS como objetivo de política exterior; se crearon universidades como la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), en el año 2010, y la Universidad de Integración Luso Africana (UILA), en el año 2011. Con la llegada de Dilma Russeff al poder, en el año 2011, la estrategia de IES se modificó dado que se priorizó la productividad y los vínculos con universidades de los países centrales. En este contexto, el rol de Brasil en la política del SEM, y particularmente en el NEIES, fue fluctuante e incluso denota la falta de compromiso, ya que las redes se sostuvieron gracias al aporte económico de Argentina, mientras que Brasil aportó sus recursos a la IES mediante el programa ciencia sin fronteras, que tiene un carácter eminentemente hegemónico, donde se pondera la CNS (Mendoca Da Silva, 2014) sin cuestionar su carácter colonial y asimétrico<sup>10</sup>.

El caso de Paraguay, presenta sus particularidades, la reciente democratización de su sistema de ES estuvo directamente vinculada con el proceso de integración regional. En este país, la articulación del Ministerio de Educación y Ciencia, con el sistema universitario se inició con la reforma educativa iniciada en la década del noventa, y el SEM contribuyó a la estimulación de dicha sinergia (Oregioni, Avondet, 2021).

Tal como sostiene Rivarola:

El Ministerio de Educación comienza a involucrarse de manera directa con el sistema universitario, en particular a través de la responsabilidad que le correspondió por mandato del Mercosur Educativo, en la puesta en marcha de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación. (Rivarola, 2008, p. 561)

<sup>10</sup> En términos cuantitativos, a partir de la movilidad de estudiantes se observa que de acuerdo a los datos relevados por la UNESCO (2019) Brasil envía 2.5 veces más estudiantes de los que recibe.

La institucionalidad que se creó desde las políticas regionales contribuyó a construir nuevas estructuras. En este sentido, el SEM ha brindado respuestas acordes a la realidad de Paraguay, en la medida que se presenta como instancia legitimadora de un sistema de ES cuestionado por su propia trayectoria socio-histórica, al mismo tiempo que ofrece alternativas a las dinámicas de internacionalización de las universidades públicas, a partir de favorecer la generación de circuitos regionales o redes de cooperación en producción y difusión de conocimiento.

De acuerdo con Solanas (citado en Soares Dos Santos y De Donini, 2010), la “dinámica fuertemente intergubernamental del proceso regional afecta a los sistemas locales de educación superior”. En el caso de Paraguay, la ley aprobada en 2003 no se limitó a la evaluación y acreditación de carreras en el ámbito del Mecanismo Experimental de Acreditación para Carreras de Grado (MEXA), sino que implementó criterios para la evaluación de la calidad académica de sus instituciones de ES. Por otra parte, señalan que si bien en el transcurso de cinco años en el marco del MEXA se acreditaron 62 carreras (19 cursos en agronomía, 29 en ingeniería y 14 en medicina), el reconocimiento no se extendió al ejercicio de la profesión, lo que da cuenta de que MEXA no apuntó a una orientación directa para el mercado laboral, sino que se orientó hacia la búsqueda de la armonización académica y, de esta forma, permitió ir institucionalizando las prácticas.

Actualmente, en el marco de la Reforma Educativa, Paraguay se encuentra elaborando el Plan Nacional e Internacionalización de la ES (PNIES), que es entendido como política de Estado, tiene bases en el Plan de Acción Educativa 2018-2023 y recibe apoyo de la Unión Europea. El PNIES busca involucrar a las universidades, a las instituciones científicas y a la comunidad en su conjunto.

De acuerdo a una funcionaria del MEC a cargo de la elaboración del programa:

(...) Las instituciones que forman parte de este equipo no están escritas en piedra. Los primeros designados, son: ANEAES; CONES; MRE; MEC; pero estamos buscando que se puedan integrar más, porque necesitamos la mirada de todos, por eso es que vamos a buscar la participación de BECAL, ellos tienen una asociación de ex becarios que impulsan fuertemente la internacionalización; el CONACYT también a través del programa pro-ciencia, busca mucho internacionalizar la investigación y demás. Y también los

Ministerios de Relaciones Exteriores” (Guadalupe Jara, Jefa del Dpto. de Gestión Interinstitucional; 2021)

Es decir que, en el caso de Paraguay, si bien ha tenido una política de internacionalización pasiva<sup>11</sup>, al momento de desarrollo de esta investigación (al año 2022) se está debatiendo la política de internacionalización de la ES, como política de estado, en el marco del Programa de Transformación Educativa.

## 2. El programa de Redes NEIES

### 2.1. Antecedentes

La política Regional en materia de ES se ha ido consolidando desde la creación del SEM en el año 1991, con diferentes ritmos, pero en forma sostenida. Al respecto se puede observar, la creación de programas de movilidad; asociación de posgrados; acreditación académica y reconocimiento de títulos, que en forma progresiva y coordinada han dado vida a la institucionalidad del espacio de integración en materia de ES. Acorde a esta lógica, es a partir del Plan de Acción 2006- 2010 que se hace referencia a la necesidad de construir un espacio caracterizado por el conocimiento recíproco para el mejoramiento y democratización de los sistemas educativos, cuando sostiene que:

[...] se brinda y garantiza una educación con equidad y calidad, caracterizado por el conocimiento recíproco, la interculturalidad, el respeto a la diversidad, la cooperación solidaria, con valores compartidos que contribuyen al mejoramiento y democratización de los sistemas educativos de la región y a generar condiciones favorables para la paz, mediante el desarrollo social, económico y humano sustentable (Plan de Acción SEM. 2006-2010)

En este contexto, y como parte de un programa más amplio, en el año 2007 la XXI Reunión Coordinadora en ES del Mercosur creó el NEIES con el objetivo de fortalecer el espacio regional de ES del Mercosur, facilitar

<sup>11</sup> Para profundizar consultar Oregioni et. al. (2021) que analizan la dinámica de internacionalización de las universidades públicas de Paraguay en sus diferentes dimensiones.

la comunicación y la construcción colectiva de propuestas para la integración en el Mercosur Educativo.

De esta forma:

El NEIES se visualizó como un elemento facilitador para la construcción de un Espacio de Educación Superior del MERCOSUR, como una suerte de puente para el diálogo entre el ámbito más político de toma de decisiones y de formulación de políticas y programas y el ámbito académico de producción de conocimiento sobre educación superior en el MERCOSUR. Asimismo, el NEIES formó parte del eje de cooperación interinstitucional.

A partir de ese momento los objetivos del NEIES se han alineado con los Planes de Acción del SEM que han otorgado vigencia; sostenibilidad y apoyo al Programa Redes. De esta forma, en el Plan 2006-2010 se destaca la necesidad de concertar políticas a partir de involucrar distintos niveles, diversos ámbitos y actores de la educación. Para ello, entre sus objetivos, se plantea *la promoción de la cooperación solidaria y el intercambio*, a fin de mejorar los sistemas educativos. El Plan 2011-2015 retoma este objetivo y define las metas para alcanzarlo, mediante el estímulo a investigaciones que permitan un mejor conocimiento de la realidad educativa de la región; la organización y fortalecimiento de redes institucionales/académicas que faciliten el intercambio de información y experiencias educativas para afianzar las capacidades nacionales y contribuir a la disminución de las asimetrías. Por último, el Plan 2016-2020 propone como uno de sus ejes de trabajo: *generar y difundir el conocimiento, la experiencia y la información, tanto nacional como regional*.

La iniciativa de Redes de investigación NEIES refleja plena coherencia con la visión, misión, objetivos estratégicos y metas del SEM. Ya que el programa forma parte de una política más amplia que se desarrolla desde el SEM en coordinación con la SPU de Argentina, con el objetivo de contribuir a la cooperación entre instituciones educativas de los distintos países de la Región, e impulsar la generación de conocimiento en integración y ES en el MERCOSUR. En este sentido, se constituye en la instancia que permite tener llegada no solo a las universidades, sino también a los docentes, investigadores, estudiantes y gestores que la integran.

El NEIES nace como iniciativa del SEM, se crea a partir del Plan Estratégico 2006-2010 y sus propósitos son: 1) impulsar la reflexión y producción de conocimiento de la ES en el MERCOSUR vinculada a la integración; 2)

promover investigaciones en la temática; 3) proponer iniciativas que nutran las estrategias definidas por la Comisión de ES, así como el proceso de formulación de políticas públicas sobre ES en el MERCOSUR.

La estructura de funcionamiento del NEIES se conforma por un *grupo de trabajo* integrado por representantes del Mercosur, dependiente de la Comisión de Área de ES, donde se proponen los lineamientos estratégicos, acciones y seguimientos del NEIES; *un consejo editorial*, compuesto por académicos del Mercosur designados por los países; y la *coordinación* a cargo del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) de Argentina, con apoyo de la Universidad Nacional de Córdoba, que tiene a cargo la coordinación de la Revista Integración y Conocimiento<sup>12</sup>.

Entre sus metas fundacionales se pueden mencionar las siguientes:

- Conformación de un registro que recopile información acerca de las investigaciones e iniciativas académicas que tengan por objeto de estudio el MERCOSUR y la problemática de la ES en el mismo.
- Coordinación de las investigaciones que tienen por objeto el estudio de la problemática de la ES del MERCOSUR y su contribución a la integración regional.
- Diversificación e incremento de las acciones académicas que se realizan en la región con miras a la integración y al fortalecimiento del Espacio Regional de ES.
- Creación de espacios de encuentro que faciliten la comunicación y la construcción colectiva de propuestas para la integración del MERCOSUR Educativo.
- Análisis y evaluación de las políticas y estrategias implementadas y valoración de las iniciativas que surjan en este proceso.
- Conformación de un banco de propuestas fundamentadas, susceptibles de ser adoptadas para contribuir al fortalecimiento del Espacio Regional de ES.

<sup>12</sup> Sitio web de la Revista: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento>

## 2.2. La implementación del Programa

Con el objetivo de dar cumplimiento a las metas señaladas se llama a la convocatoria a Redes plurianuales de investigación; al mismo tiempo que se han desarrollado estudios de diagnóstico y publicaciones sostenidas desde el año 2012, que se creó la Revista Integración y Conocimiento. Consecuentemente, las publicaciones sobre la temática se incrementaron y adquirieron pertinencia regional, a partir de la dinamización de la producción de conocimientos en el marco de las *redes de cooperación, orientadas a una agenda regional*.

En este sentido, las dinámicas de producción de conocimiento en Red abonan a la generación de circuitos regionales de producción y difusión de conocimientos que favorecen la estrategia de integración regional. Al respecto, se ha considerado el aporte de autores que entienden a la integración de las instituciones de educación superior y la constitución de redes académicas, como “uno de los elementos que debe acompañar y respaldar el proceso de integración económica que viene forjando el Mercosur en los últimos años” (Cortazar, 2013: 29) dado que la Región constituye un espacio geográfico que presenta gran parte de los recursos críticos que demanda la humanidad (agua, energía, alimentos) y, por lo tanto, resulta estratégico desarrollar las capacidades necesarias para enfrentar las oportunidades y amenazas que conciernen a su administración, tanto en el plano regional como local, a fin de mejorar la calidad de vida de la población. Además, la cooperación en producción y difusión de conocimiento fortalece la identidad regional y, junto a ella, los lazos de cooperación solidaria y la mitigación de las asimetrías.

La conformación de Redes, permite la interacción física y virtual, superando el tradicional criterio de movilidad que históricamente se equiparó con IES, cuando solo es una de sus dimensiones<sup>13</sup>. Además, las redes constituyen estructuras que posibilitan el intercambio de conocimientos a través de estudiantes, docentes e investigadores hacia el interior de la red (intra-red), y tienen llegada a personas e instituciones externas al ámbito universitario (extra-red), a partir de actividades de extensión, incrementando las dinámicas dialógicas de producción y difusión de conocimiento en relación a temáticas específicas, elementos que permiten proyectar la

<sup>13</sup> Tal como quedó evidenciado luego del impacto del aislamiento social y obligatorio producto de la pandemia COVID-19, donde la internacionalización de la ES continuó a pesar del cierre de fronteras.

IES en forma endógena e integral hacia la integración regional de nuestros pueblos. Teniendo en cuenta que, tal como adelantamos en trabajos previos:

(...) la principal función de las universidades consiste en la producción y difusión de conocimientos, que se realiza a partir de sus funciones sustantivas, esto es: investigación, docencia y extensión. Generalmente desde el análisis académico las diferentes actividades se presentan de forma fragmentada, sin embargo, el desafío consiste en pensarlas en forma integral a partir de problemas concretos; investigación, docencia y extensión resultan constitutivas en la dinámica de producción y reproducción de conocimiento. Consecuentemente, las Redes constituyen un instrumento para la producción integral de conocimientos pertinentes a la región, a partir de la complementariedad de capacidades. (Oregioni y Piñero, 2017: 119)

Las Redes de investigación que se promovieron desde el NEIES plantean sus objetivos en función de generar mayor conocimiento recíproco a fin de mejorar los sistemas educativos del Mercosur, desde una perspectiva de cooperación solidaria. (Ver anexo N° 1) En la primera convocatoria a Redes NEIES, lanzada en el año 2013, se presenta como principal objetivo *construir conocimiento sobre la ES de forma colaborativa* entre los países miembros, pero también *generar aportes al desarrollo de políticas públicas y la toma de decisiones*, buscando propiciar *canales de diálogo entre el Estado y las Universidades*. Consecuentemente, se generaron instancias intermedias al desarrollo de los proyectos, que congregaron a los coordinadores de las redes y representantes de las universidades donde se radican los mismos, situadas en Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay y Venezuela.

De esta forma, el objetivo de la primera convocatoria (2013-2015), consistió en “fortalecer los grupos de investigación existentes en la región e incentivar la formación de nuevos grupos, mediante la conformación de redes académicas que produzcan investigaciones específicas en temáticas relativas a la ES y la integración regional”. Mientras que, en la segunda convocatoria (2015-2018), el objetivo consistió en la “conformación de redes para la producción de conocimientos sobre temas claves para la ES en el MERCOSUR”. En ambos casos, se buscó generar conocimientos que contribuyeran a colaborar en el desarrollo de políticas y definición de estrategias para el SEM. Consecuentemente, han sido acompañadas por actividades de monitoreo del programa, con el fin de: “supervisar y colaborar con la ejecución de los proyectos seleccionados, así como para

sistematizar la información e insumos necesarios que permitieran realizar ajustes en la ejecución de las convocatorias”. La interacción entre la gestión de las convocatorias y las redes estuvo mediada a partir de la solitud de informes parciales y finales, de carácter académico y financiero, material que ha sido evaluado desde el SEM contemplando los criterios de: eficacia; relevancia; impacto; eficiencia y sostenibilidad. (Astur, et. al. Informe de evaluación, 2020) Es decir que se buscó generar aprendizajes institucionales a partir de esta experiencia regional.

El NEIES y las redes en particular han tenido vigencia en los planes del sector desde el año 2006 hasta el presente, con una continuidad en el apoyo político por más de diez años, lo que refleja que la iniciativa al menos desde el aspecto formal es relevante para el SEM. (Astur, et. al. Informe de evaluación, 2020)

En el periodo de estudio el SEM presentó una política pública de cooperación de carácter regional, acorde con la estrategia de diplomacia científica del Mercosur, que fue motorizada con mayor fuerza por algunos Estados, mientras que parece indiferente para otros<sup>14</sup>, dando cuenta de la diversidad y las asimetrías en la generación de políticas de ciencia, tecnología y universidad que se observan en el espacio regional, de acuerdo con los proyectos de desarrollo vigentes, y el perfil de los gobiernos de turno. Asimismo, las universidades son actores clave para la integración regional, en la medida que permiten consolidar la dimensión social y educativa.

### 2.3. Sobre los resultados

De acuerdo con el Informe de evaluación, elaborado por el NEIES en el año 2020, se valora la *visibilización* del espacio a nivel global y la generación de *instancias de debate e interacción* a nivel regional. Mientras que, a nivel global, se menciona la relevancia que adquiere para la Asociación Mundial de Investigación sobre la Educación (WERA) y la Educational Research

<sup>14</sup> De hecho, en entrevista con funcionarios del Ministerio de Educación y del Consejo de Ciencia y Tecnología de Paraguay, se desconocía el espacio, sin embargo, desde las universidades que participaron de la experiencia se observó no solo el reconocimiento, sino también la relevancia que ha tenido en la dinámica de institucional.

Association (AERA). En el ámbito regional, se hace referencia a las Jornadas Nacionales de Investigación en Educación Superior y otras jornadas; coloquios; congresos; y seminarios donde han comenzado a tomar como referencia al NEIES a partir de las Redes de Investigación, es decir que las redes *comienzan a tener una participación activa* dentro del campo de estudios sobre ES y universidad; pero también en la discusión de la política de ES a nivel regional, a partir de las actividades preparatorias de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y Caribe (CRES, 2108); y la interacción con redes interuniversitarias consolidadas como es la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM).

Además, en términos cuantitativos, se destaca el *incremento de la participación de investigadoras/es*. En la primera convocatoria participaron 189 investigadores/as, integrantes de 46 grupos de investigación de Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay y Venezuela; y en la segunda convocatoria esta cifra se incrementó a 268 investigadores en el marco de 66 grupos de investigación de Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay, Venezuela, Colombia, Ecuador y Chile. Además, se registraron 337 movilidades desde Argentina hacia los países socios y desde los países socios hacia Argentina; la publicación de 30 libros (disponibles en la página web del NEIES); la realización de 55 seminarios a escala regional; y la construcción de 5 plataformas virtuales. (Astur, et. al. Informe de evaluación, 2020)

En cuanto a la composición de las redes, en la segunda convocatoria *se han consolidado e incrementado la cantidad de nodos*. Mientras que en la primera convocatoria la mayoría de los nodos (todos menos uno) estuvieron conformados por universidades de al menos 3 países, incorporando al menos 3 universidades; solo 12 proyectos fueron conformados por redes bilaterales, y 7 proyectos por 4 o más universidades. En la segunda convocatoria, se acentuó la multilateralidad y se permitió extender la participación a países asociados al Mercosur, esto incrementó la cantidad y diversidad de países participantes en el Programa. La respuesta en ese sentido fue positiva, incorporándose instituciones de Colombia y Ecuador. Asimismo, Argentina y Brasil son los países con mayor nivel de participación de universidades.

En el caso de Argentina, la convocatoria establecía la obligatoriedad de que la coordinación estuviera a cargo del país debido al origen de los fondos para el financiamiento de los proyectos, sin embargo, resulta interesante resaltar que en la II convocatoria aumenta la participación de universidades argentinas más allá de la coordinación. Por el contrario, en

el caso de Uruguay se registra una disminución en la cantidad de instituciones participantes entre la I y II convocatoria.

En cuanto a Paraguay, el informe de evaluación (2020) registró un bajo nivel de participación de sus universidades (en términos cuantitativos) dado que se analiza en función de la composición total del sistema universitario. No obstante, de acuerdo al relato de investigadoras e investigadores paraguayos que participaron del Programa, se valora el impacto de las redes (en términos cualitativos) a nivel institucional y a nivel de fortalecimiento de capacidades de investigación y de gestión, los testimonios relevados dan cuenta que las redes generaron aprendizajes y lograron tener continuidad en el tiempo (Entrevistas en grupos focales, 2021-2022).

De acuerdo al informe de evaluación de las convocatorias

El análisis muestra que el Programa ha resultado efectivo tanto para fortalecer grupos de investigación existentes como para promover nuevos grupos. Esta doble caracterización se daría de una manera equilibrada, lo que se ha verificado a lo largo de ambas convocatorias. No obstante ello, la conformación de los proyectos parte de algún tipo de contacto previo, ya sea a nivel personal como institucional. También se puede indicar que no sólo se han generado nuevas asociaciones, sino que a partir de las ya existentes se ha ampliado la participación tanto de países, como de instituciones e investigadores si observamos lo ocurrido entre la I y la II convocatoria. (Astur, et. al. 2020: 27)

La publicación de los resultados de los proyectos de Red, constituye un indicador del trabajo colaborativo. Esto se refleja en los libros publicados y difundidos mediante la plataforma del NEIES; y en la Revista “Integración y Conocimiento”, editada por la Universidad Nacional de Córdoba, donde se destinaron dos dossiers<sup>15</sup> al abordaje de las Redes (2016; 2017) y varias publicaciones individuales. Al respecto, se destaca el carácter integral del programa, dado que a medida que se han desarrollado las investigaciones, entraron en interacción con otras iniciativas, nutriendo las dinámicas de interacción y diálogo, que dinamizan los circuitos de cooperación a nivel regional.

<sup>15</sup> Dossier: Redes de investigación y producción de conocimiento sobre Educación Superior en el MERCOSUR. Primera Parte. Año 2016. Vol. 5 Núm. 2. Y Dossier: Redes de investigación y producción de conocimiento sobre Educación Superior en el MERCOSUR. Segunda Parte. Año 2017. Vol. 6 Núm. 1. [https://nemocur.siu.edu.ar/webnucleo/pag\\_nucleo\\_numeros.html](https://nemocur.siu.edu.ar/webnucleo/pag_nucleo_numeros.html)

El programa generó una *agenda* a nivel regional, orientada mediante las líneas temáticas que ofrece la convocatoria, que adquiere densidad una vez que entra en interacción con las universidades y sus investigadores (tal como se observa en el capítulo II en el caso de las Redes que abordan la temática medioambiental).

Las propias redes han generado oportunidades de interacción y diálogo entre los investigadores de varios países de la región, incluso con investigadores que no integran los proyectos financiados por el NEIES, lo cual va generando visiones propias para la solución de problemas complejos, para la internacionalización de la investigación desde una perspectiva regional y para promover una ética del conocimiento científico contrapuesta a las lógicas de mercado. (Astur, et. al. Informe de Evaluación; 2021)

Es decir que la política de CSS, que promueve la conformación de Redes, contribuyó a *democratizar las agendas regionales* a partir del aporte de los investigadores y de las universidades del Mercosur, que generan interacciones en espacios que integran y superan las miradas nacionales, y tienen el potencial de retroalimentar las políticas públicas a nivel regional.

Dentro de las características más relevantes de la convocatoria, se destaca el *alcance federal* del programa. En el caso de Argentina, se observa a partir de la visibilización e involucramiento de las universidades del interior del país como coordinadoras de redes regionales de producción y difusión de conocimiento, esto les permitió generar sinergias con otras instituciones de ES periféricas dentro de sus propios sistemas, tal como es el caso de universidades del interior de Brasil y Paraguay. En las entrevistas implementadas a los investigadores e investigadoras que participaron de las Redes se hizo referencia a estos aspectos, destacando que históricamente fueron las universidades de las ciudades capitales las que generaban vínculos internacionales, mientras que las universidades del interior del país no adquirían visibilidad en materia de internacionalización. Para explicar este fenómeno, retomamos el concepto de *heterogeneidad estructural* que propone Beigel (2014), dando cuenta de las diferencias respecto a la vinculación internacional de las universidades latinoamericanas, reflejadas en sus lógicas institucionales de evaluación, promoción, etc. Dado que, encontramos universidades centrales, generalmente ubicadas en las capitales, que forman parte de los circuitos tradicionales

de internacionalización; y universidades periféricas, generalmente ubicadas en el interior del país, que no se encuentran visibilizadas a nivel internacional.

En este sentido, las convocatorias a Redes NEIES, permitieron visibilizar a las universidades del interior del país en el ámbito regional, y dinamizar circuitos de producción y difusión de conocimiento entre instituciones que tienen varias características en común. Esto lleva a federalizar el proceso de integración regional, a partir de retomar los intereses, ideas, valores e identidades de la sociedad en su conjunto y, de este modo, generar *dinámicas de cooperación con anclaje territorial*.

Otra característica a destacar, consiste en que *predomina la participación de universidades públicas*, dado que el 94 % de los investigadores que participaron de las convocatorias pertenecen a instituciones de ES públicas mientras que solo el 6% corresponde a universidades privadas; y se relevó un investigador de otro tipo de instituciones, que de acuerdo a la legislación argentina se identifica como internacional (Astur, et. al. Informe de evaluación, 2020)

Además, se evidencia la *articulación con otros espacios de trabajo interuniversitarios* a nivel regional, como es el caso de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM); las Conferencias Regionales de ES. (Leal y Oregioni, 2019) De esta forma, los primeros resultados de la investigación permitieron identificar a la convocatoria a Redes NEIES, como un instrumento de política que pugna por orientar el proceso de internacionalización en forma endógena, a partir de la construcción de agendas regionales.

Las Redes posibilitaron el intercambio de flujos de conocimiento a partir de la construcción de circuitos regionales de producción y difusión de conocimiento en el campo de estudios sobre ES, universidad, ciencia y tecnología, involucrando no sólo investigadores, sino también pares no académicos, gestores universitarios, tomadores de decisiones, etc. que producen conocimiento en forma dialógica, y contribuyeron a generar un tejido socio-cognitivo que, en algunos de los casos analizados, se sostiene y retroalimenta en el tiempo, mientras que en otros se desvaneció a partir de priorizar otros estímulos que inciden sobre la internacionalización.

De esta forma, en América latina, se observa una constante tensión entre modelos de internacionalización que disputan la orientación y el sentido que adquiere el proceso de IES, en un contexto internacional y regional cambiante.

Mientras que en el contexto de globalización hegemónica (De Souza Santos, 2008), la tendencia dominante de internacionalización consiste en la adhesión a mega-redes de CNS, cuyas agendas son pautadas exógenamente y raramente responden a problemas relevantes a nivel regional (Kreimer, 2014). Las redes de CSS traccionan para orientar la internacionalización universitaria hacia la Región, generando dinámicas de producción y difusión de conocimiento orientadas a partir de agendas de investigación endógenas, dando lugar a dinámicas de internacionalización universitaria que presentan alternativas a las tendencias hegemónicas, que en los últimos años se han potenciado a partir de la emergencia de *nuevos territorios virtuales*, donde se desempeña la universidad.

De ahí la relevancia de pensar la IES en términos latinoamericanos, a partir de aplicar el criterio de “viabilidad”, que le da relevancia al compromiso de las universidades nacionales en llevar adelante una orientación autonomista en interacción con otras instituciones que forman parte del ecosistema nacional. Esto no implica desconocer las limitantes estructurales, sino tener en cuenta la potencialidad de trabajar para trascenderlas, mediante políticas públicas de carácter nacional y regional.

Tal como se adelantó en trabajos previos:

Conocer cómo se presenta el fenómeno de la internacionalización y generar categorías propias para abordarlo, en una primera instancia desde lo cognitivo, pero fundamentalmente desde lo político-institucional. En este sentido se contrastan las miradas endógenas respecto a las miradas exógenas respecto a la internacionalización de la universidad, y se presentan las distintas estrategias de internacionalización de la universidad argentina hacia el ámbito Regional, mediante instrumentos promueven desde las políticas públicas, como son: la movilidad académica y las redes de producción reconocimiento (Oregioni, Piñero, 2015: 5).

De esta forma se plantea la relevancia de proyectar la orientación de la internacionalización de la universidad hacia América latina, con el fin de fortalecer la integración desde una perspectiva social, política y cultural. Lo cual implica romper con viejos preconceptos *colonialistas* que llevan a la fragmentación, y generar categorías de análisis que den cuenta de la realidad de las universidades en la Región, y de la realidad de la Región en las universidades. Esto demanda mirar desde el sur y hacia el sur, reconocer las diferencias y las similitudes y aprender de ellas, en función de construir conocimiento pertinente a las sociedades latinoamericanas;

y de esta forma, comprometerse con un sentido latinoamericano de la universidad, en base a la cooperación académica, oferta curricular compartida (programas, clases espejo, doctorados sándwich, etc); generar investigaciones que se sustenten en redes temáticas, multidisciplinarias y asociativas que permitan responder a desafíos sociales, en base a la pertinencia social de la investigación científica. Es decir que, se destaca la relevancia de integrar la formación de las nuevas generaciones de estudiantes en conceptos más amplios que tengan en cuenta los aportes que se realizan desde la región latinoamericana, comprendan y valoren su historia, su cultura, su arte, su diversidad. En este sentido, se diferencian las implicancias de orientar a la universidad hacia el desarrollo regional e inclusivo, con respecto a orientarla hacia el mercado globalizado y excluyente.

Las CRES<sup>16</sup>, que presentan el objetivo de incidir en la orientación de las políticas públicas en ciencia, tecnología y universidad, han planteado la relevancia de dinamizar distintos espacios a nivel regional, entre ellos las redes de cooperación en producción y difusión de conocimiento, que han puesto en el centro de sus planteos la idea de que la investigación debe contar como bien público, con el objetivo de resolver problemas nacionales y regionales, acorde a los intereses de países con grandes desigualdades sociales y brechas de conocimiento. Dado que, las redes permiten incidir en la orientación de la IES integral, a partir de actividades de investigación, docencia y extensión.

## 2.4. Limitaciones y aprendizajes

A continuación, se presentan las limitaciones y aprendizajes que emergieron de la implementación del proyecto Redes NEIES. En primer lugar, se observa que, de acuerdo a la agenda presentada por el NEIES<sup>17</sup>, quedaron temáticas sin abordar, porque “varios proyectos se concentraron en temas como: internacionalización de la ES; evaluación y desarrollo

<sup>16</sup> Dado que “las CRES, son la principal cita continental para discutir el desarrollo y las perspectivas de la educación superior en la región, las mismas han funcionado como instancia de diálogo y a su vez como brújula para los gobiernos, los actores universitarios, y las instituciones de educación superior en cuanto a la orientación de políticas reformas y cambios” (Oregioni, Avondet, 2021:55)

<sup>17</sup> Ver en el anexo N° 1 las líneas temáticas que propone la convocatoria.

socio-económico; quedando sin cubrir: educación a distancia; reconocimiento de títulos; trayectorias estudiantiles” (Astur, et. al. 2020: 30).

En segundo lugar, de acuerdo a las entrevistas realizadas en correlación con el informe de evaluación (2020), se relativizan los impactos de las convocatorias en términos de repercusión sobre la toma de decisiones. Asimismo, no se logró identificar si ha sido por la falta de pertinencia de los abordajes o por falta de aprovechamiento por parte de las políticas públicas. De esta forma, los tomadores de decisiones sostienen que, como aprendizaje a futuro, se considera necesario pensar cuáles son los mecanismos que permitan generar la información que necesitan tanto el SEM como los países de la Región, y de qué modo se puede aprovechar el conocimiento generado, a fin de que las agencias puedan procesar y utilizar los aportes.

En tercer lugar, se destaca que las redes impactaron fundamentalmente en la consolidación y extensión de espacios de investigación, pero con poco anclaje institucional. Es decir que, mayoritariamente, los vínculos ponderaron a los investigadores por sobre las instituciones. Esto se sustenta al analizar los informes donde se observa que la cantidad de redes que firmaron convenios institucionales, formalizando la asociación de acuerdo a la normativa de las universidades de pertenencia, es menor a la cantidad de redes que no lo hicieron.

En los informes de avance de la I convocatoria al menos 5 proyectos dan cuenta de que se trató la posibilidad de realizar firmas de convenios institucionales y/o sobre la institucionalización de la red NEIES, mientras que 3 confirman un avance efectivo en ese sentido mediante la sanción de normativas a través de la cual se formaliza la red dentro de la institución coordinadora y/o se formalizaron los cursos y actividades realizadas por la red (cursos y seminarios). En el caso de la II convocatoria, 6 proyectos dan cuenta de algún grado de avance en este sentido, mientras que 3 citan casos concretos de firmas de convenios institucionales. (Astur, et. al. Informe de Evaluación, 2021)

Es decir que, las redes impactaron fundamentalmente en la consolidación y extensión de espacios de investigación, pero con poco anclaje institucional.

En cuarto lugar, a partir de la evaluación institucional de los informes relevados, se identifican *asimetrías en la participación de los diferentes*

*nodos*, con mayor presencia de las universidades coordinadoras, y menor visibilidad de las universidades asociadas.

Por último, una de las principales limitantes consistió en que el *financiamiento del programa se realizó exclusivamente desde Argentina*, dando cuenta de la falta de compromiso por parte del resto de los países integrantes del NEIES que promueven la convocatoria. En este sentido, por parte de las redes se cuestionó la *dinámica de trabajo*, donde las redes coordinadas por universidades argentinas debían centralizar los recursos y financiar solo movilizaciones desde o hacia Argentina. Sin embargo, esto forma parte de una estrategia que tiene la intención de comprometer al resto de los países a participar de forma activa e involucrarse en el financiamiento de las convocatorias. Asimismo, de acuerdo a los informes presentados, solo dos redes contaron con financiamiento complementario.

El tema del financiamiento y la inestabilidad monetaria han constituido un obstáculo para el desarrollo de los proyectos. “La mayoría de los coordinadores consideró que el presupuesto limitado había sido un factor que dificultó el logro de objetivos de la red. En los informes académicos presentados 10 coordinadores señalaron que el proceso inflacionario en Argentina había representado una gran dificultad para los proyectos” (Astur, *et. al.* Informe de evaluación, 2020). Esto también se relevó en las entrevistas realizadas a los integrantes de las Redes. No obstante, es importante destacar que desde la coordinación se realizaron ajustes y modificaciones en los montos asignados para la ejecución de los proyectos, esto permitió subsanar las dificultades informadas por parte de los coordinadores, manifestando una vez más la vocación de diálogo e interacción constante entre el PIESCI y las Redes.

## A modo de conclusión

A partir de la investigación podemos observar alternativas a las lógicas hegemónicas de internacionalización. Dado que, las ideas de integración regional en materia educativa, se sustentaron en la institucionalización del espacio con la creación del NEIES, dentro de la estructura del SEM, con un fuerte liderazgo de Argentina que aportó los recursos materiales necesarios para las convocatorias a Redes. En este sentido, ideas, materialidad (en menor medida) e institucionalización, permitieron orientar las dinámicas de cooperación en materia en ES a nivel Regional. De este modo,

la Convocatoria a Redes NEIES trasciende al pensamiento único en materia de internacionalización, y destina recursos materiales, institucionales e ideas a fin de dinamizar los circuitos regionales de producción y difusión de conocimiento.

Al respecto, se destacan los principales logros:

- Generación de circuitos de producción y difusión de conocimiento Sur-Sur;
- Construcción de conocimiento desde una perspectiva dialógica;
- Se trabajó en relación a agendas endógenas;
- Permitió orientar la internacionalización hacia la integración regional
- Se buscó generar proyectos integrales

Para concluir, se destaca la relevancia de puntualizar en estudios de caso situados en la Región latinoamericana que permitan correr el velo de las lógicas de internacionalización hegemónicas, y visibilizar dinámicas de internacionalización alternativas, que permitan desnaturalizar los paradigmas dominantes. En este sentido, el caso de estudio da cuenta de las fisuras que presenta el proceso de internacionalización hegemónico de carácter mercantil y competitivo, y la posibilidad de dinamizar la cooperación solidaria, en función de la democratización del conocimiento, con el objetivo de construir sociedades más equitativas donde se contemple la educación como derecho y responsabilidad de los Estados, tal como se logró instalar en las CRES, instancia donde el SEM, tuvo un claro posicionamiento.

De esta forma, el trabajo del NEIES contribuyó a concretar los objetivos del SEM y consolidar la visión que presenta el Programa de trabajo 2021-2025, actualmente en ejecución, que consiste en “ser un espacio regional donde se brinda y garantiza una educación con equidad y calidad, caracterizado por el conocimiento recíproco, la interculturalidad, el respeto a la diversidad, la cooperación solidaria, valores compartidos que contribuyan al mejoramiento y democratización de los sistemas educativos de la región y a generar condiciones favorables para la paz, mediante el desarrollo social, económico y humano sustentable” (Plan de trabajo SEM; 2021-2025: 6)

Por último, para consolidar la institucionalización de estas prácticas y avanzar de lo declarativo al plano de la acción, se requiere el compromiso

de todos los Estados que integran el SEM, a fin de aportar los recursos necesarios e interactuar con las Instituciones de ES en la generación de instancias de producción y difusión de conocimiento a nivel regional de cara al desarrollo sustentable e inclusivo.

## Referencias

- Andrés M. (2020). “Aspectos positivos del Mercosur Educativo. ¿Por qué promover la cooperación regional en Educación Superior?” *Revista Propuestas para el Desarrollo*, año IV, número IV, octubre 2020, pp. 31-45.
- Bayle, P. (2015) “Conectando sures. La construcción de redes académicas entre América Latina y África”. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*. Num. 53, Quito, septiembre 2015, pp. 153-17.
- Beigel F. y Sabea H. (2014) “Dependencia Académica y Profesionalización en el Sur”. *Perspectivas desde la Periferia*, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Beigel, F. (2013). “Centros y periferias en la circulación internacional del conocimiento”. *Nueva Sociedad*, N° 245, pp. 110-123.
- 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.
- Cetto, A, y Vessuri, H. (1998). América Latina y el Caribe. *Informe Mundial sobre Ciencia*, UNESCO: Paris, pp. 55-75.
- Cordeiro de Almeida, F. (2019) *Diplomacia Educacional e Política Externa Brasileira contemporânea (2003-2018)*. UNILA, Brasil. [https://dspace.unila.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/5655/EIXO2\\_888.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.unila.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/5655/EIXO2_888.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Correia Lima, M., & Saraiva de Alburquerque Maranhao, C. (2006) “O sistema de educacao superior mundial: entre la internacionalización activa y la pasiva”. *Revista Avaliacao sorocaba SP*, 4, 580-610.
- Cortazar, J. (2013) “Consideraciones en materia de cooperación en redes académicas para la producción de conocimiento”. *Rev. Integración*

y Conocimiento N° 2. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/issue/view/481>

- Cortés Gómez, C. (2008). La técnica del Focus Group para determinar el diseño de experiencias de formación de usuarios. En Hernández Salazar, Patricia (coord.), *Métodos cualitativos para estudiar a los usuarios de la información* (pp. 33-56). México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Cox, R. (2014). “Fuerzas sociales, estados y órdenes mundiales: Más allá de la teoría de las Relaciones Internacionales”. En: *Revista Relaciones Internacionales*, (24), pp. 129-162. <http://www.relacionesinternacionales.info/ojs/article/view/501.html>
- De Sousa Santos (2008) “El papel de la universidad en la construcción de una globalización alternativa”. En: *La Educación Superior en el mundo*. Universidad Politécnica de Catalunya: España.
- De Sousa Santos, (2010) *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO.
- De Sousa Santos, (2011) “Epistemologías Del Sur” *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año 16. N° 54 (julio-septiembre, 2011), pp. 17 – 39.
- De Sousa Santos, (2017) *Justicia entre saberes. Epistemologías del sur contra el Epistemicidio*. Ed. Morata, Portugal, pp. 351.
- Descombe, M. (2003). *The good research guide for small-scale social research projects*. Gran Bretaña: Open University Press.
- Enders, J. (2004) “Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory”. *Higher Education*. Vol. 47, Número 3, pp. 361–382.
- Grugel, J., & Riggirozzi, P. (2012). Post-Neoliberalism in Latin America: Rebuilding and Reclaiming the State after Crisis. *Development and Change*, 43, 1-21. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7660.2011.01746.x>
- Huanacuni Mamani F. (2010) *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. CAO: Lima. [https://www.economiasolidaria.org/wpcontent/uploads/2020/06/1.\\_Consultoria\\_Vivir\\_Bien.-Informe-Final.pdf.pdf](https://www.economiasolidaria.org/wpcontent/uploads/2020/06/1._Consultoria_Vivir_Bien.-Informe-Final.pdf.pdf)

- Kern, A. (2014). “La agenda científica y tecnológica en los regionalismos de América Latina”. *Conferencia Internacional Conjunta FLAC-SO-ISA*, 23 al 25 de julio de 2014, pp. 1-22.
- 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, pp. 151-167.
- Laisner, R y de Jesus Pinsetta Pavarina (2021) “Regionalismo Latino-Americano e Internacionalização da Educação Superior: Uma Interpretação Teórica Para um Processo Integrado”. *Revista REDALINT*. Vol. 1, N° 2. Octubre/Noviembre. <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/redalint/article/view/3657/60678>
- Larrea, M., y Astur, A. (2013). “Política internacional de educación superior. Acciones del Programa de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional (PIESCI) 2003-2012”. En Rinesi (Comp.), *Ahora es cuando: Internacionalización e Integración regional universitaria en América Latina*. Los polvorines: UNGS, pp. 83-98.
- 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)
- Lugones, M., (2011) *Hacia un feminismo descolonial*. *Rev. La manzana de la Discordia* N° 6 Vol. 2. p. 105-117. Colombia. [https://hum.unne.edu.ar/generoysex/seminario1/s1\\_18.pdf](https://hum.unne.edu.ar/generoysex/seminario1/s1_18.pdf)
- Mendonça Silva, V. (2015) “Universidad e internacionalización de la ciencia y tecnología en Brasil: las facetas del programa Ciencia sin Fronteras”. En Araya, J. (comp.) *Aportes para los estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América del Sur*. ed. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Michellini, G. (2017) “Internacionalización, Cooperación y Gobernanza Universitaria”. Acosta et. al (2017) *Cooperación y comunicación e la ciencia en la universidad*. Editorial Teseo: Buenos Aires. Pp. 53-74 (196).

- Michellini, G., Luján Acosta, F., & Etllin, M. V. (2017). “Modalidades de cooperación internacional universitaria en el contexto de la internacionalización de la Educación Superior Argentina”. *Revista Aportes Para La Integración Latinoamericana*, (36), 004. Año XXIII, N° 36/Junio. Pp. 86-115. <https://doi.org/10.24215/24689912e004>
- Morasso, C. (2016). “La orientación autonomista de la política exterior argentina (2003-2015)”, en *Cuaderno de Política Exterior Argentina*, N° 123, Enero/Junio, Centro de Estudios en Relaciones Internacionales (CERIR).
- Muciaccia J. (2021) “Geopolítica y Modelos en disputa: el tablero regional” en Muciaccia J. & Pasqueriello (comp.) *Neoliberalismo y resistencias en América Latina*. Ed. CICCUS: Buenos Aires, pp. 13-30. (174)
- Oregioni M. y Avondet L. (2021) “Proyección de la Internacionalización Universitaria en América Latina en clave de Red. Un repaso por las Conferencias Regionales de Educación Superior 1996-2018”. En Oregioni, María Soledad (2021). *Redes de Cooperación en producción de conocimiento e internacionalización universitaria. Una mirada desde el Sur*. Ciudad de Buenos Aires, Ediciones Z. pp 53-80 (350 p.)
- Oregioni, M. S. et. al. (2020) “Perspectivas sobre la cooperación internacional en ciencia, tecnología y universidad: políticas, prácticas y dinámicas a principios del siglo XXI”. En López M.(Comp.) *Perspectivas sobre la Cooperación Internacional en Ciencia, Tecnología y Universidad*. pp. 41-70.
- Oregioni, M. S. (2015) “¿De qué hablamos cuando hablamos de internacionalización universitaria?” En Lago Martines y correa (comp) *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.
- Oregioni, M. S. (2017). “La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región latinoamericana”. *Rev. Inter. Educ. Sup.*, 3(1), pp. 114-133. DOI: <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i1.7667>
- Oregioni, M. S. (2021) “Internacionalización Universitaria y Redes de Cooperación Sur-Sur”. En *Revista Ciencia, Tecnología y Política*.

Año 4, N°6, UNLP. <https://revistas.unlp.edu.ar/CTyP/article/view/12068/10944>

Oregoni, M. S. (2021). "Incidencia de las políticas de cooperación Sur-Sur sobre la orientación de la internacionalización universitaria en Argentina 2007-2015". *Desafíos*, 33(2). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.8376>

Oregoni, M. S., Avondet, L. (2021) "Estímulos a la Internacionalización de las Universidades Paraguayas". *Revista Integración y Conocimiento*, 10 (2), pp 264-283. Universidad Nacional de Córdoba: Argentina. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34112>

Oregoni, S. 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*, 6 (1), pp. 112-131. Universidad Nacional de Córdoba: Argentina. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/17121>.

Peixoto Batista, J. & Perrotta, Daniela (2017). "El Mercosur en el nuevo escenario político regional: más allá de la coyuntura". *Rev. Desafíos*. Universidad del Rosario: Colombia. pp. 91-134. <https://revistas.urosario.edu.co/xml/3596/359654795004/index.html>

Sanahuja, J. (2010) "La construcción de una región Suramérica y el regionalismo posliberal" en Cienfuegos y Sanahuja (comp.) *Una Región en construcción*. pp 87-134. <file:///D:/Descargas/UNASURcaptuloSanahuja.pdf>

Sarthou, N., & Yelich, C. (2016). "Seminario de Redes del NEIES MERCOSUR". *Integración y Conocimiento*. 5(1). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/14703>

Sautu et. al. (2005). *Manual de Metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

Serbin, A; et. al. (2012) "El regionalismo "postliberal" en América Latina y el Caribe: nuevos actores, nuevos temas, nuevos desafíos". *Anuario de la Integración Regional de América Latina y el Gran Caribe*, n° 9. Buenos Aires: CRIES Haroldo (eds.)

Sebastián, J. (2013) "La Cooperación Universitaria Iberoamericana: Entre La Retórica Y La Incertidumbre". *REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO*. N.º 61, pp. 45-58.

Siuffi, G. (2009) Cooperación Internacional e Internacionalización de la Educación Superior. *Rev. Educación Superior y Sociedad*. Nueva Época. 14 (1) pp. 119-145. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186780>

Simonoff, A. (2009) "Regularidades de la Política Exterior de Néstor Kirchner" en *Revista CONfines*. 5 (10), pp 71-86. <https://www.redalyc.org/pdf/633/63311911005.pdf>

Simonoff, A. (2019). "La estrategia de inserción argentina en un mundo cambiante", en: *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*. N°8, pp. 8-22. <https://doi.org/10.35305/prcs.v0i8.48>

Tussie, D. & Riggiozzi, P. (Eds.). (2012). *The Rise of Posthegemonic Regionalism*, Springer Netherlands.

Vallés, M. (2007). *Entrevistas cualitativas*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Velho, L. (2000). "Redes regionales de cooperación en CyT y el MERCOSUR". *Redes*, Vol. 7, N° 15, pp. 112-130.

Vera N. y Colombo, S. (2020) "Reflexiones en torno a la cooperación internacional en ciencia y tecnología y la diplomacia científica: Los casos de Estados Unidos y la República Popular China". En López (comp.) *Perspectivas sobre la Cooperación Internacional en Ciencia, Tecnología y Universidad*. pp. 15-40.

#### Fuentes documentales

Astur, A.; Gandola, M.; Isasmendi, G. y Pazos, N. (2020). Informe de Evaluación sobre el programa redes de investigación. Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación. Argentina.

Entrevistas semi-estructuradas a tomadores de decisiones.

Entrevista a Marina Larrea. Directora de Cooperación Internacional. Ministerio de Educación, Argentina. Agosto de 2020.

Entrevista a Guadalupe Jara, Jefa del Dpto. de Gestión Interinstitucional de Paraguay. Septiembre de 2021.

Entrevistas a grupos focales a integrantes de las Redes NEIES (ver anexo)

Plan de Acción del Sector Educativo del Mercosur 2001-2005. [https://drive.google.com/file/d/1SyxzSBK4B-nObdr\\_9EWilg-7uYaS52yJ/view](https://drive.google.com/file/d/1SyxzSBK4B-nObdr_9EWilg-7uYaS52yJ/view)

Plan de Acción del Sector Educativo del Mercosur 2006-2010. [https://drive.google.com/file/d/1YVqAkf31yu6cfEVS0Y3rdg3q9T1yW\\_Ha/view](https://drive.google.com/file/d/1YVqAkf31yu6cfEVS0Y3rdg3q9T1yW_Ha/view)

Plan de Acción del Sector Educativo del Mercosur 2011-2015. <https://drive.google.com/file/d/12T2qO2LkcLKChAzb5pznxSL1Ek6DyC32/view>

Plan de Acción del Sector Educativo del Mercosur 2016-2020 [https://drive.google.com/file/d/1-4\\_AdAfD9VQ6oLqbYDQ-qYK5Q1sDVCG5/view](https://drive.google.com/file/d/1-4_AdAfD9VQ6oLqbYDQ-qYK5Q1sDVCG5/view)

Programa de Trabajo del Sector Educativo del Mercosur (SEM) 2021-2025 [https://drive.google.com/file/d/1NmVZcM\\_fFBL30smY7QQxv7fUh3Vfpl-i/view](https://drive.google.com/file/d/1NmVZcM_fFBL30smY7QQxv7fUh3Vfpl-i/view)

UNESCO (2008) Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior. Cartagena de Indias. IESALC-UNESCO.

UNESCO (2009) Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior. París. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa)

UNESCO (2018) Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y Caribe. Córdoba, Argentina. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>

UNESCO (2018) Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y acción. <http://sigc.uqroo.mx/Documentos%20Externos/Educacion%20Siglo%20XXI%20UNESCO.pdf>

## CAPÍTULO 2

### Alternativas situadas a la internacionalización universitaria hegemónica

¿Disputando la agenda medioambiental  
a partir de redes de cooperación?

MARÍA SOLEDAD OREGIONI,  
LAURA AVONDET Y MARÍA SOL DURÁN

#### Introducción

El siglo XXI ha sido testigo de la extensión del proceso de internacionalización universitaria en la región latinoamericana, incidiendo sobre las dinámicas de producción y difusión de conocimiento. Esto nos lleva a problematizar *cómo* dicho proceso repercute en las agendas de investigación, dado el carácter no neutral y jerárquico de las lógicas hegemónicas de internacionalización. Estas dinámicas, que se encuentran orientadas por fuerzas estructurales propias del capitalismo académico, sostenidas desde la subjetividad neoliberal e inmersas en la matriz cultural del imaginario global dominante, permiten que los centros hegemónicos condicionen los rumbos de la Educación Superior (ES) mundial. Al mismo tiempo, como parte de la dialéctica del proceso, es posible observar la construcción de otras agendas de investigación desde el Sur que permiten identificar alternativas que buscan disputar el sentido a las lógicas hegemónicas de

internacionalización. Una de las áreas que ha cobrado relevancia en las agendas de investigación en los últimos años, es la agenda medioambiental.

Si bien diversos organismos internacionales impulsan iniciativas que buscan abordar el desarrollo desde varias dimensiones, éstas han sido objeto de diversas críticas, tanto de parte de movimientos y organizaciones sociales, como de referentes de la academia latinoamericana. Son éstos últimos quienes cuestionan, principalmente, su visión transformadora<sup>1</sup>.

Al respecto, de acuerdo con Foladori y Tomassino (2000), consideramos necesario problematizar la cuestión del desarrollo y de su sostenibilidad a partir de poner en discusión el concepto mismo de ambiente. Contrario a lo postulado por las visiones antropocéntricas, los autores afirman que el medio ambiente, entendido en sentido amplio y no restricto, no sólo envuelve a los componentes de la naturaleza, sino que también comprende las relaciones entre todas las especies, incluidas las relaciones sociales. Es a partir de esta perspectiva, que las relaciones de poder en general y las de género en particular, se tornan relevantes a la hora de reflexionar sobre la sostenibilidad y el desarrollo.

En este sentido, los aportes del feminismo descolonial (Lugones, 2011) brindan elementos para pensar el género como constructo que permite develar las imposiciones en todos los niveles de la vida del orden colonial moderno hasta nuestros días. La autora sostiene que la lógica categorial dicotómica y jerárquica es central para el pensamiento capitalista y colonial moderno sobre raza, género y sexualidad. Asimismo, concibe “la jerarquía dicotómica entre lo humano y lo no humano como la dicotomía central de la modernidad colonial (...) Esta distinción se convirtió en la marca de lo humano y de la civilización. Sólo los civilizados eran hombres y mujeres” (Lugones, 2011:106).

Partiendo de estos abordajes, el capítulo tiene como objetivo indagar en las dinámicas de producción de conocimiento de las redes que se promueven desde el Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) en las convocatorias 2013 y 2015, profundizando en la incidencia de la agenda

<sup>1</sup> Lo anterior no significa que el deterioro ambiental y ecológico del planeta, producto de la histórica voracidad del centro, sea falso o inocuo. Por el contrario, es un problema real y muy grave que requiere soluciones reales. Y, como involucra directamente el tema de la gestión y acceso a los recursos naturales y ecosistemas a escala global, es fundamental introducir la variable geopolítica ambiental del poder para lograr entender realmente la estructura del problema y lo que se oculta detrás del discurso ecologista del norte global “políticamente correcto”.

medioambiental, a partir de observar *qué* tipo de entramado se logra generar en torno a esta temática, *cuál* es la perspectiva desde dónde se aborda la cuestión ambiental, *cómo* se contemplan las relaciones de género, etc. Es decir: ¿Prevalece una perspectiva crítica, que busque su sentido político o acaban reproduciendo discursos hegemónicos? ¿Cómo se interseccionan las dinámicas de cooperación en producción de conocimiento con medio ambiente y género?

Para responder dichos interrogantes pusimos a dialogar las perspectivas críticas e internacionalistas propuestas por Robert Cox (2014) en “Fuerzas sociales, Estados y Órdenes Mundiales” y Ulrich Brand y Markrus Wissen en “Modo de vida imperial” en tanto “categoría intermediaria entre las acciones cotidianas de las personas y las estructuras sociales subyacentes” (Brand y Wissen, 2021:46) a fin de hacer visibles cómo las condiciones sociales y ecológicas de producción y consumo predominantes, así como las relaciones de dominio inmersas en estas condiciones (clase, género, raza), son normalizadas a través de discursos y cosmovisiones y se solidifican en prácticas e instituciones, sin que esto signifique que no encuentren resistencias que disputan su sentido desde el Sur global.

Las redes de cooperación han sido promovidas desde el SEM en las convocatorias del NEIES 2013-2015, que responden a la agenda medioambiental, en la línea temática: *desarrollo socioeconómico ambientalmente sustentable: el rol de la educación superior*, en la que se presentaron los siguientes proyectos, que identificamos como casos de estudio: Red de Investigación Ambiental en Educación Superior (REDIAES); Red Temática de Medio Ambiente (RETEMA); Red Desarrollo Socioeconómico y Ambiental Sustentable: el rol de la Educación Superior; y Red de Responsabilidad Social Universitaria sobre Desarrollo Sostenible.

En términos metodológicos, se trabajó desde un abordaje cualitativo, a partir de la triangulación de fuentes primarias, como el desarrollo y análisis de entrevistas semi-estructuradas a actores clave; entrevistas en grupos focales; y fuentes secundarias, mediante relevamiento y análisis de fuentes bibliográficas. En una primera instancia se aborda la relación entre internacionalización universitaria y redes de producción de conocimiento; posteriormente se presentan los conceptos *subjetividad neoliberal* y *capitalismo cognitivo* como sustento de las lógicas de internacionalización hegemónicas y a las redes regionales de producción y difusión de conocimiento como alternativas; en tercera instancia se puntualiza en la significación de la agenda medio ambiental y, por último, se analiza las

dinámicas de las redes en relación a la agenda medio ambiental, como espacios que buscan generar alternativas a las lógicas hegemónicas de internacionalización. Finalmente, se presentan las conclusiones.

## 1. Internacionalización universitaria y dinámicas de producción de conocimiento

La internacionalización de la ES se puede remitir a los orígenes mismos de la universidad, sin embargo, desde finales del siglo XX emerge como un tema de agenda tanto en el debate académico como en las políticas públicas. Esto se corresponde con diferentes elementos contextuales, entre ellos el incremento de movilidades (García Guadilla, 2005); la incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la necesidad de explorar favorablemente la globalización (Altbach, 2004; Zarur, Miranda y Xiomara, 2008). Asimismo, el proceso de internacionalización universitaria, es multidimensional, complejo y transversal a las funciones sustantivas de la universidad (Oregioni, 2016).

En este sentido, siendo la investigación una de las funciones sustantivas de la universidad, consideramos necesario indagar en la relación entre internacionalización y dinámicas de producción de conocimiento contemplando las características que distinguen a Latinoamérica y el modo en el que históricamente se ha retroalimentado de los vínculos internacionales, dadas las asimetrías existentes en el sistema científico internacional.

Desde el campo de estudios en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) la internacionalización/cooperación se analiza a partir de tres enfoques: el sociológico, el político y el de redes (Oregioni, 2012; Oregioni y López, 2013) y, sin hacer referencia explícita al proceso de internacionalización, se argumenta que desde finales del siglo XX se han dinamizado proyectos de producción de conocimiento que traspasan las fronteras. En esta dirección encontramos estudios que observan el incremento de los *circuitos de producción de conocimiento* a escala regional y global (Beigel, 2014), la emergencia de nuevas formas de movilización de saberes (Pestre, 2005) y la conformación de *redes de investigación desterritorializadas* que modifiquen la relación de la ciencia y la tecnología con respecto al Estado Nación (Vessuri, 2013). En este contexto, los investigadores tienden a incrementar los lazos internacionales con la comunidad científica internacional, profundizando las dinámicas academicistas, la híperespecialización

y distanciándose de los problemas de su entorno. Consecuentemente se profundiza el *carácter centrípeto de la ciencia internacional* (Vessuri, 1991), es decir, la tendencia de la ciencia a orientarse hacia los centros internacionales de poder, que se evidencia en una mayor identificación de los investigadores latinoamericanos con sus pares de la comunidad científica internacional que con sus conciudadanos, y en el sustento material de esas relaciones.

Dichas dinámicas se complejizan en el contexto de globalización neoliberal<sup>2</sup>, a partir del recorte presupuestario a la investigación y la mercantilización del conocimiento, donde las universidades compiten por acceder a recursos internacionales, sin cuestionar las agendas que orientan las investigaciones. La lógica que sustenta este proceso y que estimula la internacionalización de la ciencia en función de criterios competitivos es incentivada a través de políticas de evaluación de las universidades y de los investigadores, reproduciendo las dinámicas de internacionalización hegemónicas de las que se retroalimenta el capitalismo cognitivo y la subjetividad neoliberal. Al mismo tiempo, también condicionada por estas lógicas, la producción de conocimiento se orienta hacia los problemas cognitivos planteados en los centros globales, que poseen mayor cantidad de recursos y definen las agendas de investigación, a las que consideran “neutrales” y “universales”. Esto, sumado a que son los mismos grandes centros globales quienes definen los criterios de excelencia de la investigación, hace que quede poco margen de negociación a la hora de definir los problemas cognitivos sobre los cuales trabajar y se generan dinámicas de integración subordinada a mega redes científicas (Kreimer; 2006).

Sin embargo, de acuerdo con trabajos previos (Oregioni, 2014; 2021), la mirada *academicista* se contrasta con una perspectiva *crítica* con

2 Por neoliberalismo entendemos a la idea generalizada de que todo lo público es ineficiente, que el Estado es intrínsecamente perverso, que la única manera para que las empresas de servicios funcionen es privatizándolas, que así se reducirán gastos y se eliminará la corrupción; de la necesidad de achicar el Estado, bajar el gasto público, abrir los mercados, incrementar la producción de artículos destinados a la exportación, flexibilizar y «modernizar» los mercados laborales, quebrar el poder de los sindicatos supuestamente interesados solamente en enriquecer a sus cúpulas, y reducir los gastos sociales, entre tantos otros postulados. El conjunto de estos postulados conocido como «neoliberalismo» logró convertirse en doctrina hegemónica también en América Latina en los '90. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/argentina/fisyp/amat.pdf>

respecto a las lógicas hegemónicas<sup>3</sup> de internacionalización, destacando la relevancia que adquieren las redes regionales de producción y difusión de conocimiento en relación a *agendas endógenas*.

En este sentido, tal como se presentó en el capítulo anterior, se parte del supuesto de que la convocatoria a Redes NEIES genera estímulos que dinamizan la internacionalización en clave colaborativa a partir de dinámicas de cooperación sur-sur (CSS). De esta forma, de acuerdo con Boaventura de Sousa Santos (2008), 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). Ahora bien: ¿Las redes de CSS permiten orientar la producción de conocimiento hacia agendas de investigación endógenas? ¿Cómo se refleja esto en la agenda medioambiental?

En primera instancia, para analizar la relación entre *capitalismos cognitivo y subjetividad neoliberal* (como sustentos de las dinámicas de internacionalización hegemónicas); pondremos a dialogar las perspectivas desarrolladas por Cox (2014) y Brand y Wissen (2021). Posteriormente, puntualizaremos en las redes que emergen en relación a la agenda medioambiental, contemplando las diferentes posturas en torno a dicha

3 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 contrahegemónicas, 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.

temática y las tensiones que emergen en el ámbito regional a partir de las dinámicas de CSS.

Las redes identificadas como casos de estudio han sido seleccionadas dado que responden a una agenda de investigación endógena al Sector Educativo del Mercosur en las convocatorias 2013 y 2015 del NEIES. Entre ellas: la Red de Investigación Ambiental en Educación Superior (RIAES); la Red Desarrollo Socioeconómico y Ambiental Sustentable: el rol de la Educación Superior; la Red Temática sobre Medio Ambiente (RTMA) y la Red: Responsabilidad Social Universitaria sobre Desarrollo Sostenible.

La cantidad de proyectos vinculados a la cuestión ambiental dan cuenta de que dicha agenda temática incrementó su relevancia en el ámbito regional, dado que en la primera convocatoria solo se seleccionó un proyecto de red en esta línea que tuvo continuidad en la segunda convocatoria y se incorporaron nuevos proyectos que nuclean a docentes-investigadores de distintas universidades de Argentina; Brasil; Uruguay; Paraguay; Ecuador en torno a esta área temática propuesta desde el NEIES.

### 1.1. Capitalismo Cognitivo y Subjetividad Neoliberal como pilares de la internacionalización hegemónica

El surgimiento y la consolidación de la globalización neoliberal ha atravesado la vida en sociedad en todos sus niveles, generando intensas transformaciones en los más diversos ámbitos. El campo científico en general, y la Universidad como actor político institucional en particular, no han sido ajenos a estas transformaciones. En este sentido, conceptos como *capitalismo cognitivo y subjetividad neoliberal* (Blondeau et al., 2004; Fisher, 2018), nos permiten explicar la lógica hegemónica de organización y de producción del conocimiento científico que, aunque tensionada por otras fuerzas, permea el proceso de internacionalización universitario en América Latina, en el que conviven en tensión diferentes lógicas hegemónicas y alternativas (Oregioni, 2017).

La *subjetividad neoliberal* hace referencia a la cristalización del capitalismo cognitivo en los comportamientos, las conductas, las expectativas y las formas de relacionarnos y de producir conocimiento de quienes componemos el campo científico y universitario actual. Bertona et. al (2021) en su artículo *Filtrar la represa colonial del saber científico social: apuestas feministas descoloniales* explican que Blondeau et al (2004) se refiere al

mundo actual como uno “gobernado por la economía basada en producción de conocimiento, en la medida en que ésta pasa a ser la principal apuesta de valorización del capital” (p.451) y se constituye en un aspecto central del crecimiento y de lo considerado desarrollo para las naciones.

El *capitalismo cognitivo* pone en evidencia que las mercancías no son solo bienes, materiales: el trabajo inmaterial, el trabajo intelectual también puede considerarse mercancía en la medida en que es susceptible de ser objetivado, es factible de circular, intercambiarse, venderse y usufructuarse. Estos trabajos se cristalizan en *papers*, en clases y ponencias perdiendo “la relación física y afectiva con sus productores para entrar a circular como mercancías en sistemas de información globales” (Bertona, et. al, 2021:453) y cobran cada vez más relevancia como parámetro de evaluación de los científicos y de las universidades, profundizando las lógicas competitivas por sobre las colaborativas. De esta manera, la dinámica que caracteriza a la producción de conocimiento científico en este siglo, lleva a perpetuar la sujeción de los cuerpos y del tiempo a través de las exigencias que responden a la matriz cultural neoliberal, que privilegia narrativas de “éxito” y “autorrealización” en base a la productividad y a partir de la mercantilización del conocimiento.

Tanto el capitalismo cognitivo como la subjetividad neoliberal son producto de la actual estructura histórica, en tanto configuración particular de fuerzas (ideas, condiciones materiales e instituciones) que en su interacción conforman un contexto que habilita la manifestación de ciertos *hábitos*, presiones, expectativas y restricciones (Cox, 2013). “En un caso se trata de una crisis de acumulación y de una mutación productiva, en el otro de una crisis en la gubernamentalidad liberal y su consecuente reprogramación” (Sacchi, 2021:223). Son procesos que se retroalimentan.

El concepto de *capitalismo cognitivo* pone en evidencia la dimensión histórica y dialéctica entre capitalismo y conocimiento y la dimensión cada vez más inmaterial y cognitiva del trabajo y su producto. Refiere a un “nuevo ‘sistema histórico de acumulación’, en el cual el valor productivo del trabajo intelectual e inmaterial deviene dominante” (Vercellone, 2016:29).

No obstante, es válido plantearnos hasta qué punto estos rasgos corresponden a nuestro tiempo o son, por el contrario, sesgos del diagnóstico. En efecto, el hecho de estar posicionadas en el Sur global nos obliga a poner el foco en el carácter situado de los procesos; teniendo una visión del sistema sin olvidar “las diferencias y jerarquías sexogenéricas,

raciales, de clase, de nacionalidad, geográficas, que son constitutivas de las formas de ejercicio del poder, de los modos de extracción y explotación y de las subjetividades contemporáneas” (Sacchi, 2021:231). Consecuentemente, es menester contemplar y problematizar el rasgo universal de la *subjetividad neoliberal*, a partir de interrogarnos por su articulación con las diferencias de raza, sexo, género, clase, etc. De allí, la necesidad de traer a colación la noción de *modo de vida imperial* (Brand y Wissen, 2021) como categoría intermedia entre *hábitos* y estructuras sociales, que permite visibilizar formas de producción y consumo y dar cuenta de cómo las relaciones de dominio son normalizadas a través de discursos y cosmovisiones y se solidifican en prácticas e instituciones. En otros términos “(...) la manera como el ser humano actúa sobre la naturaleza siempre se transmite dentro de la sociedad, a través de relaciones de clase y género así como de raza” (Brand y Wissen, 2021:62). Retomaremos en unos párrafos este punto.

En lo que a la ciencia en específico refiere, y a pesar de todos estos señalamientos que dan cuenta de la no neutralidad y su carácter político, en tanto dispositivo de poder, ésta ha sido reactiva a la idea de dirigir su potencial crítico hacia ella misma, justamente porque no se asume como discurso histórico, local y volátil. Tampoco reconoce su posición de raza, género y clase en la generación de sus postulados ni en sus agendas de investigación. Esto, por un lado, da cuenta de la pretensión de universalidad de sus discursos, y, por otro, visibiliza la idea de que saber es poder y de que el poder es resultado del saber legitimado como científico.

Este vínculo entre “saber” y “poder”, que se pone en evidencia en el contexto del capitalismo cognitivo, se remonta a los orígenes mismos de la ciencia. Históricamente, la ciencia occidental ha priorizado el conocimiento racional teórico, deslegitimando otras formas de construir conocimiento y saberes. Ese conocimiento racional teórico era justamente el producido por el *andros*, hombre, blanco, ciudadano de la *Polis*. Es decir, que desde los orígenes de la ciencia existen sujetos legitimados para generar conocimientos y otros ocupan el lugar del no-saber, sujetos pasivos, usuarios de conocimiento que no tienen autoridad epistémica, ni conocimiento valioso que ofrecer (Maffia, 2018). Es esa racionalidad masculina la que prima en el quehacer científico y la que opera en la idea de progreso: una fe acrítica en la razón técnica que responde a la pretensión colonial-moderna de controlar los cuerpos, la naturaleza y las relaciones

sociales en pos del progreso. Ahora bien, ¿De qué tipo de progreso estamos hablando? ¿Implica lo mismo en el norte que en el sur global?

La máxima que sustenta al concepto de *modo de vida imperial* es que son las relaciones sociales y con la naturaleza en otras partes del mundo las que hacen posible el modo de vida cotidiano en los centros capitalistas (externalización): mediante el “acceso prácticamente ilimitado a la fuerza laboral, los recursos naturales y los sumideros, es decir aquellos ecosistemas que reciben, a nivel global, más de cierta sustancia de lo que producen” (Brand y Wissen, 2021:73). Así, el modo de vida Imperial en el Norte Global tiene una fuerte influencia de carácter jerárquico sobre la estructura de las sociedades en otros lugares, se basa en la desigualdad y no es ajeno a los sujetos, más bien los “produce” y, en su racionalidad cotidiana, los estandariza: “la adopción de la cosmovisión hegemónica y la construcción del sujeto coinciden”(Brand y Wissen, 2021:75)<sup>4</sup>.

En otros términos, el modo de vida imperial se sustenta en una determinada idea<sup>5</sup> de progreso, va de la mano de un núcleo material y un vínculo con la naturaleza, se reproduce a través de discursos y cosmovisiones y se fortalece a través de prácticas e instituciones en tanto reflejo de relaciones de poder dominantes que “tienden a, al menos inicialmente, promover imágenes colectivas consistentes con estas relaciones de poder” (Cox, 2014:142). Al mismo tiempo, esto no significa que el modo de vida no esté en disputa. “Al final, las instituciones toman vida propia; se vuelven un campo de batalla de tendencias opuestas, o estimulan la creación de instituciones rivales que reflejan tendencias diferentes” (Cox, 2014:142). Es decir, siempre existe lugar para la emergencia de interpretaciones y prácticas otras, que se integran a exigencias y deseos alternativos. “Cada modo de vida siempre incluye una simultaneidad contradictoria de sumisión y aprobación” (Brand y Wissen, 2021:76).

<sup>4</sup> Asimismo, por su condición hegemónica, el origen de las materias primas, las condiciones laborales que posibilitan su producción y extracción -tanto así como la energía necesaria para ello- (trazabilidad) están invisibilizados al momento de adquirir cotidianamente bienes y servicios dado el fuerte arraigo en las estructuras de normas de producción, distribución y consumo y prácticas políticas, económicas y culturales de la cotidianidad de la población del Norte global y cada vez más también en los países emergentes de Sur global.

<sup>5</sup> Tal como lo expresa Camila Moreno (2021:16), “al *imperial mode of living* corresponde un *imperial mode of thinking*, un modo de pensar imperial. Es decir, la colonialidad del saber”.

## 2. Elementos conceptuales para interpretar las Agendas regionales de cooperación: medio ambiente, naturaleza y género

Aunque la cuestión del desarrollo sostenible ha cobrado relevancia en las agendas políticas a partir del 2015, el concepto no es nuevo. Ya para inicios de los 2000, Foladori y Tomassino habían desarrollado un análisis detallado de las conceptualizaciones de desarrollo sostenible, recopilando los aportes de los principales referentes en el tema. Tal como los autores explican, el término sostenible sumado al término desarrollo implica que lo que se debe sostener o mantener es el desarrollo. En este sentido, no es casual que autores que provienen del Sur, inmersos en múltiples desigualdades, cuestionen el concepto.

Citando a Harborth, Foladori y Tomassino (2000) afirman que el concepto de desarrollo sostenible tiene dos implicaciones. Primero, demuestra que hay caminos u objetivos de desarrollo que no pueden durar a largo plazo, ya que amenazan los cimientos ecológicos del planeta. Sin embargo, es claro que abandonar la senda del desarrollo, no se considera una opción. Es con el objetivo de ocultar esta contradicción que se plantea la posibilidad de un desarrollo “diferente”. En su estudio, los autores realizan un análisis de las principales bases interpretativas de la sostenibilidad, y eligen clasificar a los referentes en dos grupos. Por un lado, aquellos para quienes la sustentabilidad es necesariamente ecológica y/o física y, por otro, aquellos para quienes la sustentabilidad es ecológica, pero también social, aun cuando el interés por la dimensión social sea un medio necesario para lograr la sustentabilidad ecológica. Los primeros consideran los problemas ambientales desde una perspectiva técnica, es decir, se enfocan en las relaciones técnicas sin considerar las relaciones sociales. Los segundos consideran cuestiones sociales, pero solo en la medida en que causan problemas ambientales (Foladori, Tomassino; 2000).

Tanto el enfoque técnico como el enfoque social comparten el hecho de considerar el medio ambiente como un factor externo al ser humano; es decir, “el ambiente incluye el ambiente abiótico y otros seres vivos, pero las relaciones sociales no se consideran parte de él” (op. cit; 72). Los autores fundamentan esta afirmación, explicando:

Es una visión restringida del ambiente, ya que para cualquier organismo el ambiente incluye no solo el ambiente abiótico, sino también sus congéneres (...). [Como resultado], las relaciones sociales pueden implicar, en sí mismas, insostenibilidad (op. cit, 73)

La comprensión del medio ambiente, en cualquiera de sus sentidos, está conectada con el concepto de naturaleza. Gudynas (1999) afirma que analizar el lugar que ocupa dicho concepto en el debate sobre el desarrollo sostenible es asumir la relación dialéctica entre naturaleza y desarrollo. El autor considera que la categoría de naturaleza es una construcción social diferente en cada momento histórico y que esta construcción no es única ni lineal. Sin embargo, aunque han coexistido diferentes concepciones a lo largo del tiempo, ha primado la concepción moderna, surgida del Renacimiento europeo y heredada a través de los procesos de conquista y colonización; en detrimento de las concepciones pre coloniales. El Renacimiento, que dio lugar nuevas concepciones en diferentes áreas del conocimiento, despojó a la naturaleza de la mirada organicista y, desde un enfoque antropocéntrico, la abordó como un conjunto de elementos, vivos o no, que pueden y deben ser manipulados y gestionados (Gudynas, 1999). Esta concepción de la naturaleza, que sitúa al ser humano en el centro de la misma; pero, a su vez, separados de ella, resultó funcional a las estrategias de apropiación de riquezas, primero, y después, de agricultura extractiva y ganadería extensiva. A partir de la segunda mitad del siglo XX, y con mayor fuerza desde la década de 1980, la naturaleza se incorpora como variable en el análisis económico como tipo de capital (Gudynas 1999; 107). La consecuencia de esto, es que la naturaleza deja definitivamente de tener valor en sí misma, pasando a ser considerada por su valor de uso o valor de cambio en el mercado, es decir, como un bien más.

Hasta aquí, se puede concluir respecto a las bases interpretativas de la sostenibilidad, que no solo la dimensión social queda relegada, sino también la noción misma de naturaleza (Durán, 2021).

En línea con lo anterior, la perspectiva del feminismo decolonial nos ayuda a completar el análisis, incorporando la cuestión del género. Lugones (2016) entiende que la era de la conquista -además de haber introducido el concepto instrumental de naturaleza, central para el desarrollo del capitalismo- también incorporó el concepto moderno de género, igualmente necesario para estructurar -ontológica y materialmente- la modernidad. Como referente de esta corriente de pensamiento, Lugones “concibe la jerarquía dicotómica entre lo humano y lo no humano como la dicotomía central de la modernidad colonial” (Lugones, 2016:105). En este sentido, el género sólo se aplicaría a aquellos que han sido reproducidos dentro de los parámetros del ser humano, es decir, las personas blancas y europeas, o sus descendientes. De ahí que el tema del género no

pueda ser analizado separadamente de otros como la raza o la clase. Esta es la premisa fundamental de lo que Lugones ha llamado el *moderno sistema colonial de género*; cuya principal crítica afirma que “la intersección entre categorías como raza, clase y sexualidad va más allá de las categorías de la modernidad” (op. Cit, p. 106).

Siguiendo el pensamiento de la autora, se puede decir, por tanto, que cuando Gudynas se refiere a la “concepción antropocéntrica que sitúa al ser humano en el centro de la Naturaleza” no se refiere a toda la humanidad. Las mujeres y los hombres no blancos y no europeos seguirían, desde este punto de vista, siendo parte de la frontera salvaje, y por tanto de la canasta de recursos, que el “ser humano” -entendido dentro de los parámetros de la modernidad colonial- tendría a su disposición para controlar manipular y domesticar sin límites.

Así, desde una perspectiva crítica y situada, se puede decir que en Latinoamérica el paradigma del desarrollo sostenible se caracteriza por utilizar una noción instrumental de la naturaleza y por no profundizar en las tensiones generadas por las relaciones de poder y dominación que han atravesado las sociedades desde la época colonial y que persisten hasta hoy.

### 3. Los casos de estudio: la agenda medioambiental en las Redes de cooperación Sur-Sur

Tal como previamente hicimos referencia, la investigación partió del supuesto que las redes NEIES permiten plantear alternativas a las dinámicas de internacionalización hegemónicas. Consecuentemente, y tras identificar a las Redes que se crearon en relación a la agenda medioambiental, nos propusimos indagar *cómo* entienden el medio ambiente (un sentido amplio o un sentido restrictivo del concepto) y, consecuentemente, como llevan adelante las dinámicas de producción y difusión de conocimiento. Los parámetros contemplados fueron: percepción sobre el lugar que tienen las mujeres y diversidades en la producción de conocimiento en red, objetivos que se proponen y dinámica de trabajo. En este sentido, se busca observar en qué medida las redes logran superar las dificultades que plantean la subjetividad neoliberal y el capitalismo cognitivo en la construcción de dinámicas de CSS.

### 3.1. Red de Investigación Ambiental en Educación Superior (REDIAES)

La Red de Investigación Ambiental en Educación Superior (REDIAES) se creó a partir de la primera convocatoria NEIES en el año 2013, y se renovó en la segunda convocatoria del año 2015. Esta red está integrada por la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO, Argentina), en calidad de coordinadora, la Universidad Federal de Pernambuco (Brasil) y la Universidad Católica Nuestra Señora de Asunción (Paraguay), como asociadas.

Un punto importante a señalar es el antecedente de la participación del Nodo coordinador en otras redes. De acuerdo con la información relevada en las entrevistas, desde hace 20 años participan en redes, que han sido promovidas o apoyadas por iniciativas de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU, Argentina) antes de la constitución del NEIES. La primera Red en la que intervinieron formalmente estuvo financiada por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) y estaba integrada por tres universidades españolas y tres latinoamericanas (Colombia, Chile y Argentina). Ese fue el punto de partida, luego se creó una red de ingeniería en saneamiento ambiental donde la mayoría trabajó en temas de residuos sólidos, economía circular, análisis de ciclos de vida, modelación. Cuando finalizó ese financiamiento se presentaron a CITEC, y se incorporó México, Paraguay, Venezuela. A pesar de que esta red más grande no tiene financiamiento, los investigadores logran reunirse anualmente.

Contemplando este entramado previo, la propuesta de REDIAES fue problematizar el incremento de residuos en el Mercosur a partir de la recuperación de las actividades productivas, el crecimiento demográfico, y mejora en la calidad de vida. A partir de cuestionar el incremento de residuos con respecto a la capacidad de recuperación del ambiente, esto demandaría la incidencia de las universidades en la generación de políticas que ofrezcan soluciones en el tratamiento del problema.

De acuerdo a una de las investigadoras entrevistadas:

Es necesario que nuestras universidades formen profesionales con una visión más equilibrada entre el desarrollo económico-productivo y la preservación de los recursos naturales renovables y no renovables como forma de contribuir a la mejora en la calidad de vida de los habitantes. Con la REDIAES se busca reforzar el rol de las universidades participantes como productoras de conocimiento y formadoras de ciudadanos responsables en cuanto al desarrollo sustentable de los países de la región. Cada universidad participante aporta el conocimiento profundo de las particularidades de su

región y cuenta con la participación colaborativa de docentes/investigadores de las universidades hermanas para la búsqueda de alternativas técnicas que resulten económicamente viables y ambientalmente sustentables.

El objetivo que plantea el proyecto consiste en aplicar y potenciar todo el conocimiento que poseen los grupos y centros de investigación de las universidades participantes en aportar soluciones para la gestión integral, valorización, aprovechamiento energético y material de los residuos sólidos, facilitando el desarrollo y afianzamiento de actividades académicas en un contexto internacional y de cooperación regional (MERCOSUR, UNASUR y CELAC).

Es interesante observar que la investigadora entrevistada aclara que:

En el grupo de trabajo somos dos profesoras, un poquito más grandes que el resto de los colaboradores y queríamos eso, ampliar la investigación y focalizarnos en América del Sur, incorporando también a México, aunque no esté en MERCOSUR (...) Cuando les propuse presentarnos a la convocatoria de NEIES decíamos ¿Cuáles son las asimetrías que tenemos? Y la verdad que advertimos que había mucha diferencia en las titulaciones en Ingeniería o las ingenierías y la formación ambiental. Y para que se reconozcan a nivel Mercosur las ingenierías, que es lo mínimo que debe cumplir un ingeniero. Definimos criterios de búsqueda para ver cómo estamos. Eso fue lo que hicimos, y encontramos diferencias en la formación ambiental de las ingenierías en las cuatro universidades, aunque somos tres países. Las dos universidades brasileñas y la de Cuyo, son universidades públicas. La universidad paraguaya es privada, y la modificación del plan de estudios para una universidad privada es mucho más sencilla.

Las actividades que desarrollaron en el marco de la red, cuyos resultados han sido publicados en la Revista del NEIES como parte de la lógica inmersa en la convocatoria<sup>6</sup>, consistió en revisar los planes de estudio de las ingenierías de las universidades que forman parte del proyecto. En primera instancia, esto demandó puntualizar en las equivalencias o similitudes. Asimismo, se encontraron con asignaturas que no existen con el mismo nombre en los distintos países, pero las entrevistadas valoran que existe una definición única de ingeniería para el Mercosur, producto del

<sup>6</sup> El trabajo que realizaron fue publicado en la Revista del NEIES (Ver: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/24666/27514>)

proceso de acreditación regional que se viene desarrollando desde los inicios del siglo XXI (Oregioni & Avondet, 2021).

En las entrevistas se destaca la incomodidad que generaban estas reuniones de trabajo en modalidad presencial, donde se reunían equipos de investigación en temáticas ambientales de universidades de tres países distintos, según una de las entrevistadas: “la verdad es que al principio cuesta pensar las sinergias, que te convoquen para una reunión cada tanto cuando viene alguien de otro país, pero eso se fue venciendo” (Entrevista a coordinadora de la REDIAES, 2022).

El trabajo realizado por la red da cuenta de las asimetrías en la incorporación de la temática ambiental en las currículas de las ingenierías, tanto en los contenidos, como en el modo en que se imparten las asignaturas (en algunos casos está en los tramos iniciales de las cursadas, en otros en los tramos finales). En el caso argentino, a partir del abordaje de la UNCuyo, se destaca el poco compromiso con la temática. En palabras de la entrevistada: “desafortunadamente la UNCuyo como muestra de Argentina es lastimoso el poco compromiso ambiental que tiene la formación profesional” (Entrevista Coordinadora de la REDIAES, 2022).

Asimismo, el cambio generacional demanda nuevas herramientas para abordar las problemáticas ambientales desde la universidad. Si bien, al momento de la formación de los profesionales que están frente a la coordinación del proyecto la agenda medioambiental no estaba presente ni formal ni informalmente, los nuevos cuadros que van llegando ya no parten de cero.

De acuerdo con la entrevistada:

Queríamos que participaran estudiantes de los tres países de las cuatro universidades, eso sí se logró. De hecho, muchas de los cuestionamientos vinieron de las entrevistas con estudiantes. Para quienes nos recibimos en mi época, yo tengo 60 años, el tema ambiental no estaba en la agenda ni formal ni informalmente. Pero a medida que te vas formando en estos temas con la gente, ya como docente, ya como profesora los nuevos cuadros que van llegando, mi asignatura, mi espacio curricular es gestión ambiental los estudiantes y las estudiantes que van llegando a gestión ambiental ya no parten de un cero como partimos nosotras que no se en mi época, creo que lo más grave que se podía llegar a conocer como tema ambiental global fue el Agujero ozono no más que eso (...) hoy los y las estudiantes aportan mucho más, ellos mismos encuentran déficit en las herramientas que se les

da para desempeñarse en su vida laboral (Entrevista Coordinadora de la REDIAES, 2022).

En el caso de las redes se movilizan en la medida que estos problemas no solo se presentan en la UNCuyo (Argentina), sino también en Paraguay y Brasil. Asimismo, la entrevistada manifiesta diferencias en el impacto que se logró generar en torno a la modificación de los planes de estudio. Dando cuenta de las estructuras que es necesario disputar en países como Argentina y Brasil, que tienen una consolidación institucional más rígida, con respecto a Paraguay, donde absorben más fácilmente los cambios, y consecuentemente ha tenido un impacto mayor.

De acuerdo al testimonio de una de las entrevistadas:

Brasil aceleró un poquito, el cambio se frenó como todo, cuando hay un cambio de línea política nacional cualquier universidad Federal recibe el impacto como pasa en Argentina. El que lo absorbió muy rápido fue Paraguay porque la universidad privada no tiene que llamar al consejo superior o a una asamblea o llevar... tienen otro sistema mucho más cómodo si se quiere; por ahí algo riesgoso porque cambiar un plan de estudios a pedido del mercado tiene otro impacto pero lo pudieron hacer en el caso de las universidades federales de Brasil y la nuestra la nacional... Aún no logramos, y no lo logramos lisa y llanamente, porque tiene que haber una decisión ultra universitaria, tiene que haber otra línea política que se ponga de acuerdo y que diga como política de estado desde el punto de vista ambiental a dónde vamos.

No obstante, el trabajo realizado ha servido como puntapié para problematizar la cuestión ambiental en las universidades. Al realizar reuniones presenciales, la Red movilizaba a la difusión de esta problemática a nivel institucional, e incluso logró involucrar actores del entorno social. El cambio climático como problemática global, demanda pensar en alternativas. Al mismo tiempo que reconocen otras problemáticas que demandan soluciones articuladas, como: políticas ambientales, de derechos humanos, de género, en este sentido se enfatiza en que son temas que sobrepasan la cuestión ambiental, dado que la red presenta una mirada restricta del ambiente.

Es decir que, aun considerando que la Red está coordinada por una mujer, que proviene de la ingeniería industrial, disciplina históricamente masculinizada; y que en las entrevistas se problematiza el lugar que

tienen las mujeres en la universidad, a partir de la dinámica particular del campo - lo que constituye un antecedente al momento de gestionar la Red-, el manejo del concepto de sustentabilidad que pretenden incorporar a la currícula está basado en una visión restricta del ambiente. En otros términos, si bien a lo largo de la entrevista se destaca la relevancia de la dimensión del género, aún no se la incorpora al momento de pensar el medio ambiente.

En este sentido, contemplar la perspectiva de ambiente desde un sentido amplio, permitiría identificar las limitaciones estructurales que atraviesan las dinámicas de producción de conocimiento en ingeniería, entender la necesidad de superarlas y consecuentemente potenciar la cooperación solidaria en torno a agendas de investigación endógenas. Si bien esto en términos discursivos y prescriptivos parece simple, en la práctica concreta implica superar las limitaciones impuestas a partir de la instalación de la subjetividad neoliberal que mencionamos en el apartado anterior, que se complejiza cuando la vinculamos con las desigualdades de género que marcan las carreras de las docentes-investigadoras en las universidades. Ya que, de acuerdo a los testimonios relevados, siendo mujer “Tenés que trabajar tres veces para que te reconozcan, hacer el triple de esfuerzo para demostrar cuando un varón sin hacer gran cosa simplemente por estar y por proponer algo se aceptan con más facilidad” (Entrevista Coordinadora REDIAES, 2022)

### 3.2. Red Temática de Medio Ambiente (RETEMA)

En el contexto de la segunda convocatoria, la red conformada por la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF) de Argentina y el Grupo de Educación Ambiental de la Red Temática de Medio Ambiente (RETEMA) de la Universidad de la República (UdelaR) de Uruguay, en el marco del programa: “Núcleo de Estudios e Investigación en Educación Superior del MERCOSUR (NEIES MERCOSUR)” pone el acento en la reflexión epistemológica sobre la construcción de las ciencias ambientales y plantea la necesidad de repensar el rol de las universidades del MERCOSUR ante la actual crisis ambiental contemplando “el cruce problemático entre los procesos de globalización y los procesos de desarrollo sustentable”.

Si analizamos las producciones que surgen del trabajo de RETEMA observamos por ejemplo en la ponencia “Aportaciones para la integración de las funciones universitarias. La experiencia de los promotores ambientales universitarios de la Red Temática de Medio Ambiente”, una concepción amplia del medio ambiente, manifiesta en expresiones como las que a continuación se citan: La necesaria articulación se entiende como un aspecto cualitativo que vincula el currículo con aspectos de integralidad e interdisciplina, facilitando la adecuación entre las demandas y la responsabilidad social de las instituciones universitarias.

Asimismo, el trabajo de UNTDF y RETEMA se sustenta sobre los siguientes objetivos específicos: 1. Recuperar los antecedentes institucionales de las políticas públicas en Educación Ambiental (EA) en el sistema educativo formal Argentina y Uruguay; 2. Elaborar un análisis de discursos y abordajes epistemológicos; y 3. Analizar los abordajes pedagógicos en EA en grado y posgrado. A partir de ello, se logran identificar aspectos comunes en ambas experiencias analizadas y cuestionan la epistemología dominante (culturalmente asociada al mundo moderno cristiano y occidental, política, económica y militarmente ligado al colonialismo y al capitalismo) de pretendida validez universal. En este sentido, poniendo el acento en el carácter contextual de estos procesos señalan que:

(...) la visión economicista del desarrollo y sus consecuencias ambientales implica, al mismo tiempo, una crítica a un tipo de racionalidad y una crisis del conocimiento. Por ello, resulta relevante problematizar desde la educación ambiental las creencias de tipo cultural y epistemológico y también las representaciones sociales naturalizadas e invisibilizadas en un sistema hegemónico.

Del mismo se puede inferir la tensión entre una concepción restrictiva, calificada por la entrevistada como “tradicional” y la impronta que tratan de imprimir desde la Red

(...) la educación ambiental en Tierra del Fuego tiene una historia fuertemente vinculada con el conservacionismo y el biologicismo; entonces la educación ambiental era: “Hablemos de los castores, hablemos de cómo contemplar en el Parque Nacional, hablemos...Muy ligada a la interpretación ambiental desde el punto de vista naturalista. Entonces nosotros empezamos a poner en debate, hacia el interior de la universidad, y la verdad

que eso no cayó muy bien. No les gustó a los tradicionales de las ciencias ambientales “estas que se vienen a meter acá”, “lo ambiental es nuestro”.

Asimismo, para poner el foco en cómo se genera conocimiento en el ámbito de la Red y el lugar de las mujeres en dicha producción, es necesario destacar que, si bien en los últimos años comienza a hacerse visible en los organismos internacionales, el género como categoría de análisis está ausente en gran parte de los estudios realizados a favor de un desarrollo sostenible. La inclusión de las mujeres en materia de medio ambiente es muy reciente, puesto que ni en la Declaración de la Conferencia de Naciones Unidas sobre el medio humano (Estocolmo, 1972), ni en el Informe de la Comisión Brundtland (1987) se contempló la perspectiva de género (Claramunt Vallespí, 2012). No obstante, en el marco de las entrevistas, una de las integrantes de la red expresaba que más allá de ser todas mujeres quienes conforman el espacio: (...) No es un tema que abordemos el tema de la identidad de género. No lo tuvimos en cuenta prácticamente pero sí se dió que somos todas mujeres no sé si casualmente.

Asimismo, otra de las entrevistadas expresó:

También creo que en temas de Educación Ambiental la mayoría somos mujeres, por lo menos creo que es una percepción está demostrado...pero... yo hace un tiempo hice un trabajo con perspectiva de género y miré la presentación de... relevé todas las presentaciones de trabajo en una de las actividades de la red temática de la Red Nacional de Educación Ambiental y el 90% eran mujeres.

### *3.3. Red sobre “Desarrollo socioeconómico ambientalmente sustentable: rol de la educación superior”*

Otra de las redes que participaron de la segunda convocatoria de las Redes NEIES, fue la integrada por la por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) de Argentina y la Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ) de Brasil. A partir de la presentación del proyecto “Desarrollo socioeconómico ambientalmente sustentable: rol de la educación superior”, la Red tuvo como objetivo profundizar en el rol de la educación superior en el desarrollo socioeconómico ambientalmente sustentable, colocando a la universidad como un actor clave en la producción de conocimiento para la elaboración de políticas públicas que vayan en este sentido.

Si analizamos las producciones que surgieron de la Red, se observa que, a la hora de presentar el marco teórico, la mayoría de ellas se refieren a uno de los primeros trabajos de la Red “Universidad y Desarrollo Sustentable” del año 2017. Dicho trabajo permitió identificar las perspectivas desde las cuales la Red abordó conceptos como desarrollo y ambiente.

En relación al desarrollo, el artículo antes mencionado reconoce la existencia de una perspectiva dominante:

Al día de hoy la visión imperante está dominada por el desarrollo económico. Esto puede verse claramente en el énfasis puesto en el crecimiento económico como solución a los diferentes problemas de la sociedad en los diversos foros mundiales, desde Estocolmo 1972, pasando por el mismo Informe Brundtland 1987, Río '92, Johannesburgo 2002 y en la Cumbre de Río+20, donde predominó la visión de la economía verde (Lacabana & Mignaqui, 2017:63)

El artículo no sólo cuestiona la perspectiva imperante del desarrollo, también hace una crítica de desarrollo sustentable. En este sentido, luego de hacer un recorrido sobre el contexto histórico en el que surge el concepto, los autores afirman:

Cuando revisamos en la práctica los resultados de los postulados del desarrollo sustentable, debemos inevitablemente recurrir a las definiciones de la palabra retórica en dos de sus acepciones: “arte de bien decir, de dar al lenguaje escrito o hablado eficacia bastante para deleitar, persuadir o conmover”; y, como adjetivo, “vacuo, falto de contenido” (...). Es decir, el discurso del DS nos ha deleitado, persuadido y conmovido, pero ha resultado vacuo y falto de contenido. De allí que analizarlo en términos de la retórica y la falta de concreción práctica parece conveniente y necesario (Lacabana & Mignaqui, 2017:65).

Sin embargo, a la hora de reflexionar sobre las causas de la vigencia de esta mirada economicista y tecnocrática del Desarrollo Sustentable, colocan la responsabilidad sobre las corrientes de pensamiento más críticas, afirmando que ninguna fue capaz de establecer una metodología clara ni un enfoque de cómo este paradigma debería cambiar la lógica y los objetivos de la gestión actual de empresas y gobiernos, dejando a los países “sin otra opción que continuar usando el PBI para evaluar el desarrollo”. En este punto, y después de lo expuesto en el apartado anterior, vale la pena

reflexionar sobre la no neutralidad de instrumentos como éste y sobre las limitaciones que la subjetividad neoliberal, retroalimentada por el capitalismo cognitivo, presenta al pensamiento crítico. El PBI, el indicador principal a partir del cual se clasifica a los países según su nivel de desarrollo, fue creado en la década del 40 en Inglaterra y fue ganando fuerza después de la creación del FMI y del Banco Mundial en el marco de los Acuerdos de Bretton Woods (Coyle, 2017). En este sentido, entendiendo que es un instrumento funcional al orden mundial imperante y que son los países del Norte Global quienes definen los criterios de excelencia de la ciencia, no parecería casual que las alternativas a este tipo de indicador no hayan logrado disputar su hegemonía.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible identificar elementos y sesgos propios del campo disciplinar de quienes integran la Red. Las y los investigadores de la misma provienen del campo de la Economía y de las Ingenierías, por lo tanto, es esperable que el interés esté puesto en las metodologías, las métricas y las herramientas para medir el progreso en el cumplimiento de los objetivos. Tampoco es casual, que se incorpore al medio ambiente, y a los impactos generados en él, como “externalidades”. Así lo abordan en las conclusiones sobre cuál debería ser el rol de las universidades:

La universidad puede actuar como agente reproductor o como agente de cambio del sistema actual. En el primer caso, por ejemplo, se enseña solamente teorías de desarrollo económico que persiguen objetivos de aumento indefinido de producción y consumo: así incentivará la conservación del *statu quo*. En el segundo caso, debería involucrar las distintas teorías de desarrollo sustentable —con la inclusión de la economía ecológica— como parte de su currículo, además de las teorías de desarrollo económico tradicionales incorporando lo ambiental como externalidad en todas las disciplinas de estudio, y comprometer su acción de investigación, transferencia y extensión con los postulados del desarrollo sustentable.

Respecto a la concepción de medio ambiente, los autores se refieren a la economía ecológica, mediante la cual reconocen la disociación moderna entre la economía y la ecología. El conjunto de lo económico pertenece a la biósfera, es un subconjunto incluido en ella, pero, aparentemente, no todos los elementos de la biósfera forman parte del sistema económico. La lógica hegemónica de lo económico subordina al hombre y a la naturaleza a una ley externa a su dominio. Es decir, que se pretende que el orden de

la biósfera esté supeditado a uno de los subsistemas que lo integran (op. Cit, p. 67).

Si bien reconocen en la lógica hegemónica la existencia de una mirada antropocéntrica del medio ambiente, no reconocen a las relaciones sociales y de poder, incluidas las de género, como parte de él.

### 3.4. Red sobre responsabilidad social universitaria en desarrollo sostenible

Producto de la segunda convocatoria, nace la red sobre responsabilidad social universitaria en desarrollo sostenible. Investigadores de la Universidad de Valparaíso (Chile) y la Universidad de Manizales (Colombia) bajo la coordinación de la Universidad Nacional de Villa María (Argentina), problematizan la tensión entre el uso inadecuado de los recursos disponibles -relativamente poco aprovechamiento de la fuerza de trabajo, demasiado uso de los recursos ambientales- y las demandas de la sociedad: trabajos, ingreso estable y también una mejor calidad de vida. En este contexto, el proyecto de esta red plantea la necesidad de transformación de las universidades para constituir conocimientos desde una perspectiva interdisciplinaria, situada y crítica asentada en un fuerte compromiso con el desarrollo humano y la sostenibilidad.

Desde la Red se define a la Universidad Sustentable como “Una institución de educación superior, que dirige, involucra y promueve a nivel regional o global la minimización del efecto negativo generado por el uso de sus recursos al cumplir sus funciones sustantivas y administrativas, al medio ambiente, a la economía, a la sociedad, y la salud, como una manera de ayudar a la sociedad en su transición a estilos de vida sustentables.” (Universidad de Sonora, 2015 citado en Alvarez & Flores, 2016).

En tanto, consideran que:

(...) el desarrollo económico sostenible es un concepto que nos aproxima al progreso humano, en el ámbito social, económico y del medio ambiente, en donde se conjuga la cooperación internacional y la participación más activa de las naciones del mundo, y todos los sectores sociales deben participar más activamente en la vida política e influir en las decisiones que afectarán sus propias vidas y las de generaciones futuras. La democracia y los derechos humanos junto con una solidaridad práctica constituyen las bases de un desarrollo económico orientado a la preservación del medio ambiente.

En resumen, lo que se plantea es una propuesta a largo plazo para una sociedad más justa, más solidaria, más próspera, más segura, más sana y que ofrezca una calidad de vida duradera inter e intrageneracional. Pero, además, supone un punto de inflexión en el discurso ambiental, al asociar el crecimiento económico y la cohesión social con la protección de los recursos y del entorno. Implica, por tanto, el reto fundamental de conseguir una economía dinámica para una sociedad que ofrezca oportunidades para todos, al tiempo que se mejora la productividad de los recursos y se desliga el crecimiento de la degradación del medio ambiente. La generación de esta red permitiría el fortalecimiento de cada una de las instituciones con el conocimiento que aportarían las demás y la sinergia que el intercambio produciría en el conocimiento, la responsabilidad social y la protección de los bienes comunes. (Alvarez Flores, 2016: 835).

En este sentido, la Red se propuso indagar sobre las acciones desarrolladas y los logros conseguidos en las universidades implicadas en las redes internacionales y nacionales en cuestiones ambientales, a partir del relevamiento de indicadores definidos específicamente con el trabajo en red de las tres universidades del MERCOSUR que integran el proyecto. Como así también sensibilizar a la comunidad universitaria de las instituciones participantes y a las de su entorno a poner en práctica políticas y acciones exitosas que respeten y valoren el cuidado de los bienes comunes.

Ahora bien ¿Cómo entienden el ambiente desde este espacio regional de producción y difusión de conocimiento? ¿Cómo se manifiesta la dinámica de producción de conocimiento en red? ¿Permiten identificar alternativas a las dinámicas de internacionalización hegemónicas?

El proyecto describe el concepto de ambiente de acuerdo con Pardo (2001), quien incluye en su definición

(...) elementos como los bosques, el aire, el agua y los espacios físicos inmediatos donde vivimos. Esos fenómenos “físicos” tienen su definición social, bien como recurso (económico, recreativo, de conservación o de otro orden), bien como espacio legal (normativizando la lucha política, la lucha de poder), bien como espacio de la organización y desarrollo social, bien como espacio psicológico (ambientes de la mente en los cuales tiene lugar el trabajo, el placer, el aprendizaje), etc., definiciones que le van a conferir todas ellas su valoración histórico-social (Alvarez & Flores, 2016: 837).

Esto les permitió observar que el ambiente se manifiesta en la universidad, a partir de actividades de docencia; gestión; investigación;

extensión. En este sentido, manifiestan diferentes competencias para abordarlo entre ellas: cognitivas; metodológicas; actitudinales. (Alvarez & Flores, 2016: 837).

En cuanto a la dinámica de trabajo en Red, a partir de la entrevista aplicando la metodología de grupo focal pudimos observar: un fuerte rol de liderazgo de la coordinadora en el marco de una notable mayoría de mujeres. Asimismo, la división de tareas presenta fuerte impronta de género. Esto se visibiliza a lo largo de la entrevista cuando se dan testimonios que dan cita de: tareas de cuidado/acompañamiento como actividades atribuidas como propias del sexo femenino; la presunción de que las actividades serán resueltas si hay mujeres en el grupo; la presencia masculina relacionada con actividades de mando/jerárquicas más que con la resolución de problemas (ej, producciones escritas).

En esta dirección, las diferencias de género se problematizan en relación a las dificultades que implica el exceso de trabajo, y el hecho de llevar trabajo a casa. Uno de los relatos manifiesta claramente esta situación, dando cuanta de la presencia de la subjetividad neoliberal en base al productivismo académico, que se sostiene en base a la exigencia que implica la sobrecarga de trabajo:

(...) ella sabía las presiones que yo tenía en relación a cumplir con este compromiso y obviamente a pesar de ser docente y supuestamente tener horas asignadas para investigación, no dan los tiempos (...) entonces uno para poder producir lo que produce tiene que hipotecar el tiempo doméstico, el tiempo de la familia y en el caso que te estoy contacto ni siquiera a veces notar lo que la familia hace por ti para que puedas cumplir con tus obligaciones, con tu compromiso. (Entrevista en grupo focal, 2022)

Asimismo, es interesante lo que menciona la coordinadora en relación al trabajo con el nodo de Colombia que estaba integrado por varones.

(...) nosotros teníamos a los colombianos que eran varones y no querían hacer nada, o sea (...) en ese sentido yo creo que la cuestión de género también pesa porque siempre están como apoyados en que las mujeres vamos a terminar haciendo el trabajo y a mí eso sí me molesta mucho... pero por ejemplo ahora (ya te dejo Luisa sino me voy a olvidar) ahora presentamos un proyecto de la convocatoria del Consejo Económico y Social que es interno que no es internacional y pedían equidad de género y teníamos que salir a buscar varones (...)por ejemplo a Marcos lo puse de prepo porque

teníamos que conseguir los varones y yo creo que está al revés ahora qué es difícil conseguir varones que trabajen, porque conseguir varones los conseguimos, pero que trabajen es otra cosa. (Entrevista en grupo focal, 2022)

Es decir, que en este caso el trabajo de las mujeres es el que sostiene la red, sin embargo, quienes buscaban apropiarse de los resultados eran los colegas varones. Asimismo, la coordinación de la red decidió que solo continuaban quienes trabajaban, se desplazó al nodo de Colombia y continuaron con la producción de conocimiento conjunta. Por otra parte, manifiestan que muchas veces los varones por su situación de jerarquía realizan trámites y esas cuestiones que las otras participantes no podrían; pero no se sientan a escribir. Es decir, que la relación de poder determina la división de trabajo hacia el interior de los nodos en particular y de la Red en general.

Las entrevistadas manifiestan importantes logros a partir del trabajo de producción de conocimiento en red, que exceden la productividad académica. De esta forma se valoran los impactos positivos de la experiencia, a partir de señalar la relevancia de la integración entre personas de diferentes nacionalidades dentro de un mismo continente.

Como nosotros somos iguales y al mismo tiempo diferentes, y que bueno que es así. Entonces aprendemos mucho los unos de los otros cuando salimos de nuestros muros, cuando los traspasamos y construimos puentes. Eso es lo que más destacó. (Nodo de Brasil; entrevista grupo focal; 2022)

También manifiestan la relevancia de la construcción de experiencia en el ámbito académico.

Nosotros participamos de eventos en la época en ese periodo, escribimos artículos, dialogamos entre nosotros sobre el propio proceso de investigación. Me acuerdo que aquí en el IFC un grupo pequeño, conseguimos organizar un evento, acoplado a la venida de NEIES, hicimos el primer ciclo internacional de palestras sobre ES en América del Sur, en el IFC fue el primer evento de esta naturaleza, con la presentación de estudiantes de otras instituciones, fue un evento abierto y recuerdo que muchos investigadores de NEIES integraron mesas, compartieron experiencias. No quedo una acción cerrada, sino que fue para afuera y dio origen a una revista, una publicación sobre internacionalización de la ES. Ese es uno de los tantos ejemplos que podemos mencionar, porque cada una de las instituciones que formaron la

red, pudo a partir de esta experiencia, avanzar en otros recorridos, trazar otros caminos y proyectos.

Asimismo, la red buscaba tener impacto en las políticas públicas.

(...) vi a esto como un diagnóstico para replantearse la política pública de inclusión (...) todos los países tenemos alguna política pública de inclusión (becas, tutorías, etc.) pero nunca son evaluadas. Hubo mejores resultados, hubo más graduados(...) Desde esa mirada lo hicimos no como para impactar directamente en la sociedad, sino impactar en la sociedad a través de una política pública.” Sin embargo, de acuerdo a las entrevistadas Si bien existen espacios de divulgación, que se le dio visibilidad al material, no se está usando para la elaboración de políticas públicas (Coordinadora general; entrevista grupo focal, 2022)

De acuerdo a una de las integrantes, representantes del nodo de Brasil:

Lo que, sí me inquieta, tiene que ver con lo mencionabas recién del impacto social (...) siento que falta, que una investigación de esta magnitud tuvo poco eco social en nuestro país (Brasil) y cuando me refiero a poco eco, no es que queremos alfombra roja, ni nuestros nombres en las placas, eso no nos interesa (...) Cada vez que miro lo que hicimos (...) la cantidad de datos, tanta me gustaría ver ese material norteando las decisiones de nuestros gestores. Pero por varias cuestiones, incluso por la coyuntura política, sabemos que no existe ese interés (Entrevista grupo focal, 2022)

Es importante considerar que a lo largo de la entrevista en grupo focal la coordinadora general de la red, destacó los vínculos sociales que se generaron en las movilidades presenciales. Por ejemplo: “También tendrías que destacar todo lo que comimos en Florianópolis” o “no dijiste que después viajamos a Tierra del Fuego” (Entrevista en grupo focal, 2022). Dando cuenta a la relevancia de la interacción y el encuentro cara a cara para la construcción de vínculos de confianza y reconocimiento mutuo, que luego se pueden complementar desde lo virtual, pero que son nodales en la articulación de un tejido socio-cognitivo fuerte, sobre todo cuando se trata de reconocer otredades y valorar las diferencias en el aprendizaje conjunto.

## Consideraciones finales

El trabajo permitió identificar los conceptos de *capitalismo cognitivo* y *subjetividad neoliberal*, como pilares de la *internacionalización hegemónica*, en tanto nociones que dan cuenta de conductas, expectativas y formas de producción de conocimiento ancladas en la mercantilización educativa. A partir de estos conceptos analizamos cuatro redes conformadas en el marco de las convocatorias del NEIES (2013 y 2015), que promovían la asociación regional en torno a la problemática medioambiental, entendida como una *agenda endógena*. Consecuentemente nos preguntamos si las dinámicas de producción de conocimiento que se generan en las redes objeto de estudio, reproducen las lógicas hegemónicas o es posible identificar alternativas. Para ello, indagamos en el concepto de ambiente contrastando una concepción amplia respecto a una mirada restricta.

A lo largo del artículo se presentaron ejemplos, basados en las producciones académicas de las redes, así como relevados mediante el relato de sus protagonistas en las entrevistas a grupos focales. Esto tuvo como propósito identificar si las redes se posicionaban bajo nociones de medio ambiente en un sentido amplio (aquellas que contemplan los componentes de la naturaleza y las relaciones entre todas las especies, incluidas las relaciones sociales) o si partían de una mirada restricta. Esto quedó plasmado del siguiente modo en las distintas redes:

La REDIALES problematizó el incremento de residuos con respecto a la capacidad de recuperación del ambiente, y planteó la necesidad de la incidencia de las universidades para proponer soluciones. Su trabajo dio cuenta de las asimetrías en la incorporación de la temática ambiental en las currículas de las ingenierías, tanto así como las implicancias del cambio generacional manifiesto en la demanda de nuevas herramientas para abordar las problemáticas ambientales desde la universidad. Sin embargo, e independientemente del hecho de que la Red está coordinada por una mujer y que a lo largo de la entrevista se destaca la relevancia de la dimensión del género; el manejo del concepto de sustentabilidad que pretenden incorporar a la currícula está basado en una visión restricta del ambiente lo que dificulta identificar las limitaciones estructurales que atraviesan las dinámicas de producción de conocimiento en ingeniería, entender la necesidad de superarlas y consecuentemente potenciar la cooperación solidaria en torno a agendas de investigación endógenas.

La RETEMA pone el acento en la reflexión epistemológica sobre la construcción de las ciencias ambientales. Las producciones que surgen del trabajo de RETEMA dan cuenta de una concepción menos restricta del medio ambiente, al contemplar la necesidad de articulación, integralidad e interdisciplinariedad, a fin de una mejor adecuación entre las demandas y la responsabilidad social de las universidades; al plantear las consecuencias ambientales implícitas en una visión economicista del desarrollo y la relevancia de problematizar desde la educación ambiental las representaciones sociales naturalizadas que invisibilizan la perspectiva de género. Sin embargo, no puede considerarse como una perspectiva amplia en términos de Foladori y Tomassino (2000) dado que señalan que el género como categoría de análisis está ausente en gran parte de los estudios realizados a favor de un desarrollo sostenible.

Por su parte, la *Red sobre Desarrollo Socioeconómico Ambientalmente Sustentable* tuvo como objetivo profundizar en el rol de la ES en el desarrollo socioeconómico, colocando a la universidad como un actor clave en la producción de conocimiento ambientalmente sustentable, a fin de incidir en la elaboración de políticas públicas. En este sentido plantean una crítica a la noción de desarrollo sustentable señalando incongruencias entre retórica y práctica. Respecto a la concepción de medio ambiente, reconocen la disociación moderna entre la economía y la ecología e identifican en la lógica hegemónica la existencia de una mirada antropocéntrica del medio ambiente. No obstante, desconocen a las relaciones sociales y de poder, incluidas las de género, como parte de él.

Finalmente, la *Red sobre Responsabilidad Social Universitaria en Desarrollo Sostenible* problematiza la tensión entre el uso inadecuado de los recursos disponibles y las demandas de la sociedad y proponen poner en práctica políticas que respeten el cuidado de los bienes comunes. En este caso es posible identificar una concepción amplia del medio ambiente, una fuerte impronta de mujeres (tanto por ser mayoría como por ser una de ellas coordinadora) aunque impregnadas por una concepción que identifica lo femenino con las tareas de cuidado mientras que los trabajos de 'mayor jerarquía' quedan circunscriptos al ámbito masculino. Asimismo, es posible identificar lógicas de producción de conocimiento que redundan en el trabajo colaborativo en red y escapan de la mera lógica productivista.

A simple vista, a partir del análisis de estos cuatro casos podría afirmarse que la mayoría responden a una mirada restricta del medio ambiente,

que no contempla las relaciones de género como parte del mismo. En los casos en los que la perspectiva de género se reconoce como relevante, ésta no se asocia con la cuestión ambiental, sino como una dimensión separada del tema de estudio, una cuestión que condiciona las estructuras y las dinámicas de trabajo en grupo, pero que no se incorpora a la agenda de investigación ni se vuelve susceptible de reflexión teórica. Sin embargo, si se tiene en cuenta el campo disciplinar de origen de las y los investigadores de cada una de las Redes, se puede observar que en general las Redes se corren del *mainstream* disciplinar: tres de las cuatro redes son de carácter interdisciplinar, están integradas mayoritariamente por investigadores de ciencias exactas, ciencias naturales y también economistas. Mientras las y los investigadores de REDIAES, coordinada por una mujer, señalan la importancia de la incorporación de la mirada ambiental en los planes de estudio y hasta llegan a observar, sino a cuestionar, el modo de producción del sistema vigente, las y los investigadores de la Red sobre “Desarrollo socioeconómico ambientalmente sustentable: rol de la educación superior”, cuestionan el concepto de desarrollo surgido de la escuela neoclásica y presente hasta nuestros días.

A modo de conclusión, podemos decir que el análisis de las dinámicas de producción de conocimiento de las Redes analizadas, permitió observar distintos elementos superadores de las nociones de subjetividad neoliberal y capitalismo cognitivo que son propias de las dinámicas de internacionalización hegemónica. En particular, el sentido político que adquieren las y los investigadores que participan del proyecto al involucrarse con procesos de transformación social a partir de cambios en la propia universidad, con el objetivo de mejorar la pertinencia en producción y difusión de conocimiento y adecuarla a las problemáticas sociales de nuestro tiempo. Asimismo, el trabajo deja planteada la necesidad de avanzar hacia una agenda regional que contemple una perspectiva amplia del medio ambiente, y permita pensar el desarrollo sustentable desde una perspectiva integral, superadora de las históricas asimetrías que aquejan a nuestra Región desde la época colonial hasta nuestros días, donde la universidad adquiere un rol central como articuladora entre las políticas públicas y el territorio, a fin de proyectar la Internacionalización hacia la integración de nuestros pueblos.

## Bibliografía

- Alvarez, M. F. y Flores, M. E. (2016). *Responsabilidad social universitaria en desarrollo sostenible*. Córdoba: Universidad Nacional de Villa María. [http://biblio.unvm.edu.ar/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=770](http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=770)
- Bertona, L. Massei del Papa, L; Bard Wigdor G (2021) “Filtrar la represa colonial del saber científico social: Apuestas feministas descoloniales”. En: Córdoba, et. al. CLACSO. Pp. 450-480.
- Brande, U., Wissen, M. (2021) *Modo de vida imperial. Vida cotidiana y crisis ecológica del capitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Claramunt Vallespi, T. (2012). “Las mujeres y la ciencia”. *Revista Vida Científica* (5), p. 169-177. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revista100cias-2012-5ne-7310/Documento.pdf>
- Cox, R. (2014) “Fuerzas sociales, estados y órdenes mundiales: Más allá de la Teoría de Relaciones Internacionales. Relaciones internacionales” Grupo de Estudios de Relaciones Internacionales (GERI) – UAM.
- Coyle, D. (2017). *El producto interno bruto: Una historia breve pero entrañable*. Fondo de Cultura Económica: México.
- De Sousa Santos (2008) “El rol de la universidad en la construcción de una globalización alternativa”. En *La Educación Superior en el mundo*. Universidad Politécnica de Catalunya: España.
- Durán, M. S. (2021) *Igualdade de gênero e desenvolvimento sustentável: representações sociais de um grupo de funcionárias públicas da província de Buenos Aires. Trabalho de Conclusão de Curso Especialista em Economia e Gestão da Sustentabilidade*. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Brasil.
- Foladori, G., y Tomassino, H. (2000) “El Enfoque Técnico y el Enfoque Social de la Sustentabilidad”. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, n. 98, jan./jun. Curitiba, p. 67-75.
- García Guadilla, C. (2005). “Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior. Interrogantes para América Latina”. *Cuadernos del CENDES* 22. (58) Caracas.
- Gramsci A. (1987) *Cuadernos de la Cárcel*. México: Editorial Era.

- Gudynas E. (1999) “Concepciones sobre la Naturaleza y el Desarrollo en América Latina”. *Persona y Sociedad*. Universidad Jesuita Alberto Hurtado, pp. 102-125. <http://www.ecologiasocial.com/publicacionesclaes/GudynasConcepcionesNaturalezaPSCI99.pdf>
- Guerra, D. et. al. (2017) “Aportaciones para la integración de las funciones universitarias. La experiencia de los promotores ambientales universitarios de la Red Temática de Medio Ambiente”. *Jornadas de Investigación en Educación Superior*. UDELAR: Uruguay.
- Kreimer, P. (2006). “¿Dependientes o integrados? La ciencia latinoamericana y la división internacional del trabajo”. *Nómaditas*. N° 24, pp. 199-212.
- Lugones, M., (2011) Hacia un feminismo descolonial. *Rev. La manzana de la Discordia* N° 6 Vol. 2. p. 105-117. Colombia. [https://hum.unne.edu.ar/generoysex/seminario1/s1\\_18.pdf](https://hum.unne.edu.ar/generoysex/seminario1/s1_18.pdf)
- Mafia, D. (2018). Género y Política del Conocimiento. Conferencia. Canal Encuentro. <https://www.youtube.com/watch?v=edT2LIQLEPo>
- Moreno, C. (2021). “Prologo”. *Modo de vida imperial. Vida cotidiana y crisis ecológica del capitalismo*. Editorial: Tinta y Limón.
- Oregioni, M. S. (2017). “La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región latinoamericana”. *Rev. Inter. Educ. Sup.*, 3(1), pp. 114-133. <https://doi.org/10.22348/riesup.v0i0.7667>
- Oregioni, M.S. (2021) *Internacionalización Universitaria y Redes de Cooperación Sur-Sur. Ciencia, tecnología y política*, 4 (6), 057. <https://doi.org/10.24215/26183188e057>
- Sacchi, E. (2021). “Para una redefinición del neoliberalismo desde una genealogía colonial”, *El banquete de los dioses* (9), p. 219-244.
- Velho L. (2000) “Redes regionales de cooperación en CyT y el MERCOSUR”, *Revista Redes*, 7(15), Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, pp. 112-130.
- Vercellone, C. (2016). “Capitalismo cognitivo y economía del conocimiento. Una perspectiva histórica y teórica”. En Sierra Caballero, F. y Maniglio, F. (Coords.) *Capitalismo Financiero y Comunicación*. Ediciones CIESPAL.

- Vessuri H. (1991) “Universalismo y nacionalismo en la ciencia moderna. Una aproximación desde el caso venezolano”. *Quipu*, 8 (2), México, 255-271.
- Zarur, Miranda y Xiomara (2008) “Integración regional e internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe” en *IESALC Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Caracas: UNESCO.

#### *Entrevistas en grupos focales desarrolladas entre 2021 y 2022:*

- Integrantes de la Red de Investigación Ambiental en Educación Superior (REDIAES).
- Integrantes de la Red Temática de Medio Ambiente (RETEMA).
- Integrantes de la Red sobre Responsabilidad Social Universitaria en Desarrollo Sostenible.

## CAPÍTULO 3

# Intersecciones entre internacionalización y género

Las redes NEIES como casos de estudio

MARÍA SOLEDAD OREGIONI,  
MARÍA SOL DURÁN Y LAURA AVONDET

### 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 (Oregioni, 2017). Paralelamente, es notable el incremento del interés entre los analistas del campo Ciencia, la Tecnología y Sociedad (CTS) por incluir la perspectiva de género en sus investigaciones, como así también de los estudios sobre Educación Superior y Universidad (ESU), dando cuenta de problemas de inequidad en el acceso y desarrollo de la carrera profesional asociados a factores sociales, económicos, y culturales. De esta forma, el presente capítulo tiene como objetivo observar la vinculación entre relaciones de género en las dinámicas de las redes de cooperación en producción y difusión de conocimiento, que se promueven desde el Sector Educativo del MERCOSUR en las convocatorias 2013 y 2015, e identificar cómo esto repercute en las características del conocimiento que se genera. Al respecto nos preguntamos: ¿cómo incide el género en la internacionalización universitaria? ¿Y sobre las dinámicas de producción y difusión de conocimiento que se generan en las redes?

Luego de realizar un exhaustivo relevamiento bibliográfico sobre el concepto de internacionalización de la educación superior (IES) observamos que en los últimos años se incrementaron las contribuciones por parte de autores latinoamericanos en la materia, dando cuenta de las particularidades de pensar la internacionalización desde la Región (Oregioni, 2021). No obstante, son pocos los trabajos que contemplan la dimensión de género. Asimismo, la presente investigación plantea como supuesto inicial que las desigualdades de género inciden en la producción de conocimiento y en la internacionalización, y adquieren connotaciones particulares en las redes de CSS. Consecuentemente, consideramos necesario problematizar cómo interactúan ambas dimensiones. En este sentido, puntualizamos en la relación entre la dimensión de género e internacionalización en las redes de producción y difusión de conocimiento identificadas como casos de estudio.

Dado que uno de los aspectos que caracteriza al proceso de internacionalización universitaria, es la proliferación de redes de producción y difusión de conocimiento, estimuladas a nivel formal, por los incentivos que emergen desde las políticas públicas, e informalmente por relaciones horizontales, generalmente mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). De este modo, se profundiza en las características que asumen las redes, a partir de entender la relevancia que adquieren la producción de conocimiento orientado a problemáticas sociales en relación a agendas endógenas a la región latinoamericana, ya que “las redes constituyen el punto de encuentro entre las dinámicas orientadas de arriba hacia abajo mediante políticas públicas y de abajo hacia arriba mediante reivindicaciones sociales (Oregioni, 2021: 13)”

Reconocer la complejidad del proceso de internacionalización universitaria, asumir el carácter no neutral de la ciencia y su naturaleza política nos lleva a indagar en cómo las relaciones de poder, incluidas las de género, juegan en la configuración de las dinámicas de las redes de cooperación. En este sentido, se destaca el incremento del interés entre los analistas del campo CTS por incluir la perspectiva de género en sus investigaciones, como así también de los estudios sobre educación superior y universidad (ESU), dando cuenta de problemas de inequidad en el acceso y desarrollo de la carrera profesional asociados a factores sociales, económicos, y culturales.

En términos metodológicos se trabajó a partir de abordar las redes como casos de estudio múltiple, que permiten identificar experiencias en

las que incide la dimensión de género sobre las dinámicas de internacionalización. Las técnicas de recolección de datos han sido: a) relevamiento; sistematización y análisis de bibliografía especializada. Esto permitió identificar distintas aristas para abordar la intersección entre internacionalización y género; b) relevamiento y análisis de documentos institucionales, con el fin de identificar las políticas regionales y las redes resultantes de las convocatorias; c) realización de entrevistas a grupos focales, fue el medio que nos permitió contrastar el discurso de las/los investigadores en función de categorías de análisis previamente delimitadas y captar las particularidades de las experiencias.

En primera instancia se exponen los antecedentes sobre internacionalización y género, que dan cuenta de diferentes formas de abordar las intersecciones entre los dos conceptos a partir de contemplar distintas perspectivas de análisis. En segundo lugar, se introduce el abordaje propuesto desde una perspectiva situada en el Sur que puntualiza en las redes como casos de estudio que permiten observar la incidencia del género en las dinámicas de producción y difusión de conocimiento y visibilizar el rol de las mujeres en su configuración, desde una perspectiva descolonial (Lugones, 2011). A partir de los elementos señalados se busca analizar cómo incide el género en las dinámicas que adquieren las redes de cooperación objeto de estudio y visibilizar investigadoras y prácticas que se encuentran ocultas bajo las lógicas de internacionalización hegemónicas. Consecuentemente, se trabajó a partir de la metodología de análisis *cualitativa*, identificando a las Redes del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior (NEIES) como casos del estudio. Por último, se presentan reflexiones finales y nuevos puntos de partida.

### Antecedentes sobre internacionalización y género

Con el objetivo de analizar la relación entre internacionalización universitaria y género se realizó un relevamiento bibliográfico en revistas especializadas en el campo de estudios sobre ESU y en el campo de estudios en CTS a nivel nacional y regional, entre ellas: la *Revista Integración y Conocimiento*; la *Revista Argentina de Educación Superior*; la *Revista Iberoamericana en Ciencia, Tecnología y Sociedad* y la *Revista Redes*. A partir del mismo se identificaron tres líneas de análisis que constituyen diferentes aristas que hacen a nuestro problema de investigación: la vinculación entre

internacionalización y género, que va a incidir en las redes de cooperación objeto de investigación. La primera línea contempla a las políticas públicas como reguladoras de la paridad de género tanto a nivel institucional, nacional como regional. La segunda, toma en cuenta la incidencia de la dimensión de género en la trayectoria académica, ante las nuevas exigencias que plantea la internacionalización. Y, la tercera, señala la importancia de la perspectiva de género en las dinámicas de producción y difusión de conocimiento, contemplando el carácter situado de la ciencia. Es decir, que los tres abordajes aportan insumos para el análisis y contribuyen al quinto debate de las Relaciones Internacionales, que busca la construcción de un orden internacional más equitativo y justo.

Entre los aportes que enfatizan en la *importancia de las políticas públicas a nivel regional*, se destacan dos artículos publicados en la *Revista Integración y Conocimiento*. Por un lado, Laura Rovetto (2012) sostiene que, si bien se han incrementado los estudios de mujeres en las universidades del MERCOSUR, estos son infravalorados en la mayoría de las disciplinas científicas. En este sentido, el artículo busca profundizar el debate y la reflexión en relación a este fenómeno con el objetivo de dinamizar propuestas que tiendan a incorporar los estudios de mujeres en todas las disciplinas académicas y en todas las universidades del MERCOSUR; consecuentemente se plantea una propuesta que permita desarrollar estrategias de articulación y canalización de recursos públicos para mujeres en el ámbito de la Educación Superior (ES). Fundamentalmente hace hincapié en la *relevancia de las políticas públicas* destinadas a la ES en el marco del MERCOSUR y la necesidad de que incorporen acciones para la sensibilización, formación y capacitación en género, como parte de un proceso de consolidación de la equidad en todos los ámbitos universitarios de la región. Consecuentemente, la autora *destaca el valor de la cooperación internacional en producción de conocimiento*, a partir de sostener que:

(...) quienes trabajan en docencia e investigación en el contexto de la educación superior, desde hace tiempo han asumido que en el marco del intenso proceso de internacionalización que configura la fisonomía del mundo actual, no es posible hacer docencia superior e investigación científica y tecnológica sino en un marco de cooperación. En este sentido, se considera a la cooperación universitaria regional como el elemento estratégico para el fortalecimiento institucional y la internacionalización de los sistemas de educación superior con perspectiva de género en el MERCOSUR (Rovetto, 2012: 44).

Por otro lado, Vanesa Azuaje Rondón (2014) indaga en la presencia de mujeres en universidades del MERCOSUR a partir de datos obtenidos en bibliografía especializada y posteriormente analiza el caso de Venezuela. Llegando a la conclusión de que, *pese a esfuerzos de algunos organismos multilaterales y redes académicas*, en las universidades del MERCOSUR la problemática de género ha sido relegada por mucho tiempo, frente a otros problemas como: la privatización del sector, el déficit del presupuesto público y el acercamiento a las demandas del sector productivo. No obstante, las políticas de democratización del acceso a la ES que se estaban aplicando en el año 2014, mostraron resultados positivos.

En el caso de la Revista REDES se identificó sólo un trabajo que hace mención a la problemática de género. Gómez Mont (2007) desde la teoría de la sociología de los usos, aborda implícitamente la intersección entre género e internacionalización a partir de aproximarse a la naturaleza de los saberes tradicionales generados y difundidos por mujeres indígenas en internet. De esta forma, presenta el potencial informativo y comunicativo que la mujer indígena establece mediante las TIC, proyectos que son financiados, en gran medida, por Organismos Internacionales (OI) que generan políticas e instrumentos para promover la participación de la mujer en redes de producción de conocimiento.

Por otro lado, relevamos el trabajo de Delgado Crespo (2019), quién analiza la participación de las mujeres en el proceso de Internacionalización de la Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz (Cuba) desde la perspectiva de la gestión, al considerar que la relación entre internacionalización universitaria y género dispone de pocos espacios, y que es necesario su abordaje para una educación superior inclusiva. A partir de entender que no es posible hacer docencia superior e investigación científica sino en un marco de cooperación, considera a la cooperación universitaria regional como el elemento estratégico que permite el fortalecimiento institucional y la internacionalización de los sistemas de educación superior.

Con respecto a la *dimensión de género en la trayectoria académica*, Motes y Groves (2016), luego de señalar que los estudios sobre movilidad en el profesorado han sido poco abordados desde la perspectiva cualitativa y de género, buscan conocer las vivencias de las primeras generaciones de mujeres académicas que realizaron estancias de investigación en el extranjero. Entendiendo a la carrera académica como: “una tubería que gotea, en la que el número de candidatas va descendiendo en las diferentes

etapas de selección y formación, siendo muy reducida la proporción de mujeres que alcanzan la categoría de Catedráticas de Universidad” (p. 117), buscan identificar las motivaciones de estas mujeres; cómo vivieron esa experiencia y las repercusiones que han tenido en su carrera profesional. Además, las autoras observan que la internacionalización incrementó su peso relativo en el desarrollo de la carrera académica, consecuentemente añade un elemento más al conjunto de factores que dificultan, y, en ocasiones, frenan el avance de las mujeres en el desarrollo profesional en la universidad (Motes y Groves, 2016).

En este sentido, tal como lo explicitan Torres González y Pau (2011) para el caso alemán, las investigadoras no solo se enfrentan al denominado “techo de cristal”, que impide escalar en la carrera académica, sino que también se ven afectadas por un “suelo pegajoso”, que evidencia las dificultades que tienen las mujeres recién graduadas en los inicios de su carrera académica.

Esta situación se ve agravada en el caso de las académicas latinoamericanas por el carácter eurocéntrico y colonial de la ciencia.

Guil Bozal (2015) destaca la necesidad de:

(...) fuertes posicionamientos epistemológicos capaces de de-construir planteamientos positivistas, para co-construir una ciencia que supere los falsos objetivismos androcéntricos en aras de conocimientos contextualizados, inclusivos y consensuados intersubjetivamente, que sirvan de motor de cambio y transformación de las relaciones patriarcales de poder (Guil Bozal, 2015:263).

También se relevaron trabajos que puntualizan en las redes de cooperación. Por ejemplo, Torrado Palomino y González Ramos (2017), estudian la importancia que tienen las redes de cooperación en la ciencia, como instrumento para la inclusión de las mujeres en la academia y como medio para optimizar sus esfuerzos durante las diversas etapas de sus carreras profesionales. Las autoras parten de la hipótesis de que aquellas mujeres investigadoras que han contado con redes de apoyo, sean institucionales o informales, han logrado minimizar los riesgos, soportar mejor los embates del poder patriarcal, y obtener mejores resultados. El trabajo se aborda desde la perspectiva crítica feminista, que focaliza en las estructuras científicas, inmersa en la cultura dominante de las instituciones, y no solamente en las mujeres.

De acuerdo con las autoras:

(...) las cuestiones de género y de clase son entendidas como ajenas y por tanto, invisibilizadas en las organizaciones y en la distribución del poder de las instituciones científicas. En su lugar, ese mérito y capacidad serán los baluartes para justificar los desequilibrios entre las personas, incluso ignorando los mejores resultados formales que obtienen las mujeres y que, sin embargo, no se trasladan a una consecución efectiva de su reconocimiento, debido a una decisión colegiada (González Ramos et al.). De este modo, se encubre las responsabilidades de las estructuras androcéntricas, su modo de organizar y distribuir el poder en las instituciones científicas, así como en la situación de inferioridad en la que quedan relegadas muchas veces las mujeres en la ciencia. (Torrado Palomino y González Ramos, 2017:400)

Al respecto, sostienen que se deben superar los aspectos cuantificadores de las desigualdades y avanzar hacia las implicancias que tienen en los contenidos del conocimiento que se genera. Esto las llevó a incorporar en el análisis: trayectorias profesionales, estrategias y demás aspectos que inciden en las desigualdades de género respecto al acceso y permanencia en las instituciones académicas, considerando las limitaciones que emergen de acuerdo a la clase y el capital social. Por ejemplo, hacen referencia a la incidencia del capital heredado y de las redes sociales previas constitutivas de las desigualdades que reproducen las lógicas y prácticas de las instituciones de investigación, en tanto conforman estructuras invisibles que dificultan el acceso a un mercado laboral elitista y androcéntrico. Asimismo, destacan las mentorías y las redes de cooperación (sororidad) como factores que amortiguan las dificultades que deben atravesar las investigadoras (Torrado Palomino y González Ramos, 2017)

Desde un abordaje *no neutral y situado*, Moral Espín (2012) contribuyen pensar, desde una perspectiva feminista, elementos que permiten analizar las dinámicas de internacionalización universitaria.

*No neutral*, porque la internacionalización hegemónica está orientada a un perfil de investigadores (no incluye a las mujeres y otredades) que generan la reproducción de ciertas dinámicas de producción y difusión de conocimiento.

*Situado*, porque este tipo de abordaje parte de la problematización de la propia experiencia del sujeto de investigación, para así, dialogar con teorías y datos empíricos de manera crítica y transparente (Selister-Gomez, et. al., 2019). Consecuentemente, la idea de conocimiento situado rompe

con la noción de un sujeto epistemológicamente abstracto. En línea con dicho abordaje y tomando como referencia el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos, Torrano y Fischetti cuestionan y enfatizan en la necesidad de cuestionar a las disciplinas, ampliar sus bordes ya que en esas tradiciones se han excluido tanto a las mujeres como al pensamiento latinoamericano y plantean la necesidad de construir una mirada propia desde el Sur capaz de derribar sesgos coloniales, patriarcales y mercantiles.

También se contemplan los aportes de la Comunidad de Pensamiento Feminista Latinoamericano, que desde 2016 se nuclean en “El Telar” y se preguntan a sí mismas ¿Cómo hacemos lo que hacemos? Plateando la necesidad de definir una metodología que permita construir una trama que sea al mismo tiempo epistemológica y vincular “desde la propia experiencia, redactamos un discurso corporizado y situado, donde se juegan las construcciones identitarias singulares y como colectivo de trabajadoras del campo científico social” (Bertona, Massei del Papa y Bard Wigdor, 2021: 461). En base a una ética del hacer (Artazo y Scarpini, 2021) retoman el concepto de investigación otra, y lo presentan como el reconocimiento de ese mundo otro, hasta el momento encubierto, que es imposible de ser aprehendido desde las categorías hegemónicas del saber, compuesto por historia, memoria, valores y modos de vida comunitaria no capitalista de los pueblos latinoamericanos y caribeños y re conceptualizando categorías.

Experiencias que se deslinda de la innovación científica de los centros hegemónicos y liberales de la producción académica (...) deconstrucción que nos permite ver, sentir, pensar y hacer de una forma otra desprendida de lógicas hegemónicas del pensamiento moderno, colonial androcéntrico (Artazo y Scarpini, 2021: 41)

Por otra parte, también nos parece necesario destacar aquello que Patricia Hill Collins (1990) dio en llamar *feminismo del punto de vista* a la teoría que nace de la experiencia singular, pero a la vez colectiva de ser mujeres, en tanto ser consciente del entrecruzamiento entre género, raza, clase y generación (entre otras) que nos diferencia y desiguala.

(...) a pesar de que la propia experiencia es única, los condicionamientos, limitaciones y oportunidades pueden ser compartidas por sujetos en similares posiciones en la estructura social. La teoría del punto de vista feminista insiste en visibilizar las condiciones sociales que constituyen a los grupos

por sobre las experiencias individuales dentro de los grupos socialmente contruidos (Bertona, Massei del Papa y Bard Wigdor, 2021: 458)

En el *Dossier: El Sur Global pensado por las mujeres*, Pavase (2021), analiza los efectos del Acuerdo UE-Mercosur sobre la desigualdad de género, entendiendo los impactos de la globalización y la liberalización del comercio sobre las trabajadoras. La autora parte desde una perspectiva transversal, a partir de un abordaje cualitativo centrado en el MERCOSUR, donde las mujeres enfrentan fuertes desigualdades estructurales, y demuestran que el texto es ciego a las dificultades y desafíos que presentan la liberalización del comercio para hombres y mujeres.

En tanto, González y Perrotta (2021) se preguntan ¿Dónde están las mujeres del MERCOSUR? Con el objetivo de recuperar el rol de las colectivas de mujeres y diversidades en la construcción de la región a partir de su movilización, participación y reclamo. El campo desde el que se sitúan es el de estudios de la integración regional. A partir de allí, proponen como preguntas específicas: ¿Cuándo ingresan los prismas feministas al estudio de la integración? y ¿Qué enfocan a lo largo del tiempo? Interrogantes que buscan resolver a partir de profundizar en cómo se insertan las Teorías (europeas) de la integración (TEI) y Teorías del Nuevo Regionalismo (TNR) en estas discusiones.

El dossier también se ocupa de identificar los efectos que ha tenido la pandemia Covid-19 en el trabajo de profesores investigadores de posgrado en Relaciones Internacionales en Brasil, contribuyendo a la creciente literatura sobre género y ciencia y Covid-19. Dando cuenta del incremento de las desigualdades de género en la ciencia, afectando la productividad académica de estos docentes, que se manifiestan en: las condiciones de trabajo; la realidad doméstica y la productividad de investigadores en el contexto de trabajo a distancia. El análisis de datos indica que problemas estructurales como el doble o triple turno de profesores se agravaron durante este período y la carga de trabajo se ha expandido. Además, la pandemia afectó negativamente su salud mental y la producción científica (Azevedo, et. al. 2021).

## La incidencia del género en la internacionalización desde una perspectiva situada en el Sur

En el pasado el mundo de la ciencia era un espacio en donde lo femenino estaba explícitamente excluido o invisibilizado, sin embargo, en el presente la participación femenina se amplió mutando en una exclusión implícita bajo ropajes como: “techos de cristal” o “barreras invisibles”, que limitan el acceso de las mujeres a los lugares de mayor prestigio y poder de decisión (Estébanez, 2010). Más allá de esto, abordar las dinámicas de producción de conocimiento desde una perspectiva de género, no sólo conlleva analizar quiénes hacen ciencia sino también poner en tela de juicio *qué* se investiga, *cómo* se investiga y con *qué* fines. En este sentido, “la *epistemología feminista surge como una manera particular de construir conocimientos*, especializada en contribuir a erradicar las desigualdades que marcan las relaciones de poder de los varones y las posiciones subordinadas de las mujeres” (Guil Boza, 2016: 265). Esto cobra especial relevancia en las redes de cooperación situadas en la región latinoamericana, entendiendo la necesidad de revertir los sesgos de la epistemología eurocéntrica, en base a la construcción de conocimiento dialógico, contemplando la *pluriversidad* de saberes. En términos de Haraway (1995) “la objetividad feminista significa, sencillamente, conocimientos situados (...) trata de la localización limitada y del conocimiento situado, no de la trascendencia y el desdoblamiento del sujeto y el objeto (Haraway, 1995:12) La autora argumenta a favor de los conocimientos situados, parciales, localizables y críticos en contraposición a lo que califica como “declaraciones de conocimiento irresponsable e insituable”, en el sentido de que no es responsable aquello que no es capaz de dar respuesta a un suceso o cosa; al considerar que los primeros admiten la posibilidad de contestación, de-contrucción y cambio a partir de admitir otras maneras de mirar.

Lucho a favor de políticas y de epistemologías de la localización, del posicionamiento y de la situación, en las que la parcialidad y no la universalidad es la condición para que sean oídas las pretensiones de lograr un conocimiento racional (Haraway, 1995:20).

En este contexto, el objetivo del trabajo consiste en identificar la incidencia que tiene la dimensión de género en las redes de producción y difusión de conocimiento de carácter regional que se plantean como alternativas a las dinámicas de internacionalización hegemónicas reguladas

por el capitalismo académico o capitalismo cognitivo<sup>1</sup>. Ya que tal como se argumenta en Oregioni y Piñero (2015: 58) las redes constituyen una forma de generar conocimiento de manera integral, en función de proyectos concretos, vinculados a problemas socio-cognitivos, posibilitando el trabajo entre pares académicos y no académicos -que presentan otro tipo de saberes- en función de una dinámica de resolución de problemas, de acuerdo a lo que Boaventura de Souza Santos define como “ecología de saberes” a partir de reconocer nuevas relaciones epistémicas, que desde el sur pone límites al pensamiento occidental abismal. Es decir, el pensamiento posabismal se basa en la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de la pluralidad de conocimientos (De Souza Santos, 2010).

Ahora bien ¿Cómo inciden las relaciones de poder y género, en la dinámica de las redes que se promueven desde el Sector Educativo del MERCOSUR en las convocatorias 2013 y 2015 y cómo esto repercute en las características del conocimiento que se genera? ¿Las redes de cooperación sur-sur permiten identificar alternativas que tensionan las dinámicas de internacionalización hegemónica?

La metáfora de la represa colonial del saber científico social que plantean Bertona; Massei del Papa y Wigdor (2021:51) resulta ilustrativa. Dado que “la represa representa ciertos aspectos de la lógica capitalista cognitiva que gobierna la producción de conocimiento social y las filtraciones son las luchas, las disputas y apuestas por transformarlas”. Esto lo podemos asemejar a las tensiones que emergen en las redes a partir de lógicas hegemónicas y contrahegemónicas que orientan las dinámicas de producción y difusión de conocimiento, a partir de contemplar la dimensión de género.

<sup>1</sup> El concepto de capitalismo cognitivo, al decir de Olivier Blondeau et al. (2004), evidencia que las mercancías no son solo materiales sino también virtuales. Todo aquello que es susceptible de objetivar, circular e intercambiarse, así como vendido, es usufructuado. En efecto, el trabajo inmaterial es productivo, el pensamiento organizado como trabajo en el campo científico se materializa en artículos-papers, ponencias, clases, etc. las cuales pierden la relación física y afectiva con sus productores para circular como mercancías en los sistemas de circulación de información globales (Blondeau et al., 2004 en Bertona, Massei del Papa y Bard Wigdor, 2021: 453). También puede consultarse Zukerfeld (2008) quien puntualiza en las características que adquiere el capitalismo cognitivo.

En este sentido, nos apoyaremos en el abordaje de María Lugones (2011), quien desde una perspectiva *decolonial*, nos invita a entender al género como constructo que permite develar las imposiciones en todos los niveles de la vida del orden colonial moderno presente hasta nuestros días, a partir de establecer jerarquías, en base a las cuales se considera que *hay sujetos legitimados para generar conocimientos y otros ocupan el lugar del no-saber*; sujetos pasivos, usuarios de conocimiento que no tienen autoridad epistémica, ni conocimiento valioso que ofrecer (Mafia, 2018). Justamente, son estas las dicotomías que se cuestionan desde la perspectiva del feminismo descolonial (Lugones, 2011).

Es decir, que el análisis de las Redes con foco en la perspectiva de género busca visibilizar investigadoras y prácticas *otras* que se encuentran ocultas bajo las lógicas de internacionalización hegemónicas, como así también dinámicas de cooperación y sororidad que disputan el sentido de las lógicas mercantiles inmersas en la subjetividad neoliberal. Consecuentemente, se trabajó a partir de la metodología de análisis cualitativo, identificando a las Redes NEIES como casos del estudio (Ver anexo 1)

La recolección de datos se realizó a partir de la técnica de investigación *Focus group* (grupo focal), “que centra su atención en la pluralidad de respuestas obtenidas de un grupo de personas, y es definida como una técnica de investigación cualitativa cuyo objetivo es la obtención de datos por medio de la percepción, los sentimientos, las actitudes y las opiniones de grupos de personas” (Cortés Gómez, 2008:36). En este sentido, se buscó que los entrevistados se expresen de modo coloquial y fueron animados para hablar de acuerdo a prioridades definidas según sus propios términos.

En esta investigación, en particular, se propuso identificar *cuáles* son las ideas; intereses; capacidades; dificultades; expectativas y resultados que los entrevistados manifiestan respecto a la dinámica de trabajo en red. Tomando como objeto de estudio a las redes NEIES e identificando como dimensión transversal a las redes la perspectiva de *género*, esto es qué lugar tuvieron las mujeres y diversidades en los proyectos, a partir de evaluar: continuidad; rol; tareas desempeñadas; percepción sobre oportunidades y dificultades.

De esta forma, a través del abordaje metodológico *cualitativo* (Hernández Sampieri *et. al.*, 1997), se busca profundizar en la caracterización y análisis de las redes de cooperación sur-sur creadas a partir de

las Convocatorias<sup>2</sup> 2013 y 2015 del Sector Educativo del Mercosur. Promovidas desde el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur, y financiadas por la Secretaría de Políticas Universitaria, Argentina.

En este capítulo nos proponemos identificar cómo incide la dimensión de género en las redes; las tensiones que emergen y cómo se resuelven; qué implicancia tiene en las dinámicas de producción de conocimiento.

Consecuentemente se procedió a: 1) Identificar qué elementos inciden en la participación de las mujeres en las redes a partir de transcribir fragmentos donde dan cuenta de sus experiencias, los problemas que se plantean y cómo los abordan; 2) Visibilizar las redes de apoyo y sororidad que sostienen el trabajo colectivo de producción de conocimiento en red a nivel regional, y permiten revertir las prácticas vinculadas a las lógicas de internacionalización hegemónicas, propias de las estructuras neoliberales y patriarcales. 3) Identificar situaciones que se plantean desde la interseccionalidad (género y clase social).

### Las Redes NEIES como casos de estudio

En primer lugar, es de destacar que *las Redes NEIES<sup>3</sup>, son territorios ocupados fundamentalmente por mujeres*. De los 12 proyectos de red seleccionados en la primera convocatoria, el 50% se encuentra coordinado por mujeres y el 50% por varones. Mientras que en la segunda convocatoria se seleccionaron 14 proyectos, 8 de los proyectos seleccionados son coordinados por mujeres y 6 por varones. Si tomamos las dos convocatorias 16 de 27 proyectos fueron coordinados por mujeres. Es decir, que las mujeres tienen una fuerte presencia en la gestión de las Redes NEIES. A esto

<sup>2</sup> La unidad de análisis son las Redes NEIES. En la primera convocatoria (2013) se presentaron 41 proyectos, y fueron electos 12 mientras que en la segunda convocatoria (2015) se presentaron 47 proyectos, y fueron electos 16, de estos 4 son renovaciones de proyectos aprobados en la primera convocatoria.

<sup>3</sup> Ver documento anexo: el cuadro N° 1 permite identificar las redes seleccionadas en las dos convocatorias; el tema de investigación que abordaron; las instituciones y países que las integran; y el rol que desempeñan las mujeres. Las filas en color celeste dan cuenta de las Redes que tuvieron continuidad en las dos convocatorias. En todos los casos las redes fueron coordinadas desde Argentina, por ser el país que financió las convocatorias.

se suma que, de acuerdo a los testimonios relevados, incluso en las redes coordinadas por varones las mujeres han tenido un fuerte compromiso y hasta llevado adelante los proyectos desde las sombras, dado que la visibilidad la adquirieron sus compañeros varones a cargo de la coordinación y por lo tanto referentes de los proyectos. Tal como señala una de las investigadoras entrevistadas al hacer referencia al rol que ocupó su compañera en la red:

(...) era la que nos pedía informes, la que estaba permanentemente supervisando que esta funcionara en términos formales, en términos administrativos y se sentaba a discutir... hoy está dando un seminario en el PROMEF, en el programa de maestría nuestro, o sea no era una funcionaria, estaba en todos los frentes. (Entrevista Grupo focal, 2021)

Sin embargo, de acuerdo a la información relevada en el grupo focal, se destaca que cuando se hace referencia a los distintos nodos, se menciona el grupo de... dando cuenta del varón que lo coordina. En este sentido, una de las investigadoras sostiene "(...) para nada voy a negar que la estructura misma, si uno mira el proyecto, como decía Ricardo, eran tres hombres los que estaban en ese lugar, son cosas que se van habilitando culturalmente" (Entrevista Grupo focal, 2021).

La importante presencia de mujeres en las Redes, podría atribuirse en principio a las particularidades del campo de estudios, ya que en la mayoría de las Redes están vinculadas al campo de Estudios sobre ES. Sin embargo, varios de los proyectos están coordinados por gestoras/es de universidades argentinas, espacios que, tal como se presenta en los antecedentes, no son de fácil acceso para las mujeres.

(...) la mayoría del equipo estaba conformado por gente que estaba trabajando en la planta de las universidades y también en cargos de gestión de las universidades (Comunicación personal, 2021)

Asimismo, el abordaje no solo indaga en *quién* investiga, sino también *qué* se investiga. En este sentido, es interesante observar la irrupción de *temáticas transversales a diferentes disciplinas*, como son las medioambientales; internacionalización; evaluación; posgrado.

Con respecto a la educación medioambiental las entrevistadas afirman que "la mayoría somos mujeres (...) relevé todas las presentaciones de trabajo en una de las actividades de la red temática de la Red Nacional

de Educación Ambiental y el 90% eran mujeres" (Entrevista grupo focal; 2021).

Otro de los elementos a observar consiste en las *alternativas que presentan las redes con respecto al abordaje hegemónico del campo de estudio*. Por ejemplo, en el caso de la Red Temática sobre Medio Ambiente:

La educación ambiental en Tierra del Fuego tiene una historia fuertemente vinculada con el conservacionismo y el biologismo; entonces la educación ambiental era: "Hablemos de los castores, hablemos de cómo contemplar en el Parque Nacional, hablemos... Muy ligada a la interpretación ambiental desde el punto de vista naturalista. Entonces nosotros empezamos a poner en debate, hacia el interior de la universidad, y la verdad que eso no cayó muy bien (Comunicación personal, 17 de agosto 2021).

Algo similar sucedió en el caso de la Red sobre evaluación de la extensión.

Creo que la necesidad de saber lo que estaba pasando regionalmente respecto a la extensión, al menos desde Córdoba. Nosotros teníamos en claro lo que pasaba en nuestra universidad, somos de la Facultad de Filosofía y Humanidades que tiene una mirada, que en este momento digamos que es casi opositora a la idea de extensión que se maneja a nivel del área central. Entonces si teníamos una preocupación grande por ver qué era lo que estaba sucediendo. Y, por otro lado, me parece que también se conjugó en nuestro caso, con un proceso particular que se dio en nuestra secretaría que tiene que ver con varias acciones tendientes, como la jerarquización de la extensión, entendiendo como diálogo de saberes. Y lo que observábamos es que muchas cosas se aprobaban con el formato de extensión pero que en realidad no eran extensión, sino que era transferencia de servicios, que entraban en otras concepciones de la extensión si se quiere, no la idea que teníamos como horizonte. Y había otra idea de cómo traccionar hacia esta lógica de diálogo de saberes, de la horizontalidad entre los saberes producidos por la academia y los saberes que producen movimientos y organizaciones sociales y demás... y creíamos que una de las maneras tenía que ver con pensar formas de evaluación diferentes a las que estaban instituidas. Eso también se convirtió en una pregunta ¿Cómo hacíamos para evaluar el diálogo de saberes? ¿Qué cosas debíamos mirar? Y también ¿Cómo se estaba evaluando en otras universidades de argentina, de la UDELAR y de Brasil, de la Región? Cómo se estaba llevando adelante este proceso de transformación más amplio de cierta mirada a la extensión, que pasa de la

asistencia y la transferencia a una idea de diálogo de saberes y bueno ahí creímos que una de las maneras de entrarle a ese tema tenía que ver con la evaluación en extensión (Grupo Focal, 2021).

En la misma línea otra de las participantes del Grupo focal, afirma la posición de su compañera al sostener que:

(...) apostar por acciones que apuntan a la jerarquización de la función extensionista, ¿no? A correr el eje del lugar del mero hacer, para poder plantear otros modos de hacer gestión en extensión que se pudieran vincular a prácticas de investigación en donde se abordará la gestión universitaria (...) Me parece que no era menor, poder aportar en ese momento y cambiar la lógica, porque cambiar el formulario no implica solamente cambiar el papel, sino cambiar la lógica de lo que se está evaluando ¿No? (Grupo focal, 2021).

En el caso de la participación de las mujeres en una de las redes objeto de estudio se hizo referencia a las dificultades que han atravesado en sostener una voz propia. Lo curioso es que lo identifican no solo en el caso de varones mayores, sino fundamentalmente de mujeres mayores, lo que permite visibilizar variables culturales y lógicas de construcción de poder masculinizadas que lleva a reproducir dinámicas opresoras.

Creo que sí hubo en algún punto, esta es una percepción muy personal, fue difícil más el laburo con las mujeres más grandes que con los compañeros varones más grandes. Los compañeros varones más grandes, ocupaban mucho la palabra, pero capaz que por esta cosa de caballerosidad te dejaban hablar y aceptaban tus opiniones, no. Ahora en el caso de las mujeres más grandes, cuando arrancamos la investigación con mi compañera teníamos 32 años, y había gente de cincuenta y pico en la red, ahí aparecía una cosa muy fuerte de no querer escuchar lo que una tenía para decir y de desconocer casi lo que una decía...igual esas son mis impresiones, no otras, quizá en esa complacencia que había de los varones se escondía lo mismo... (Grupo focal, 2021).

Además, se destaca el carácter interseccional de la mirada de género

(...) sos mujer, sos pendeja, que vas a saber...risas...pero la verdad es que éramos casi todas mujeres y bueno, yo creo que también tengo cierto carácter como para decir las cosas y plantarme, así que hacía digamos...y no me

importaba mucho...risas...pero sí hay que reconocer que, de alguna manera, una marca tenía que ver con eso (Grupo Focal, 2021)

Asimismo, *se identificaron redes de solidaridad, vinculadas con las tareas del cuidado y proyección familiar, en el momento de llevar adelante el proyecto*. En este sentido, el diálogo que se generó, en el grupo focal, enfatizó en la colaboración de los integrantes del proyecto.

No sé si quiere hablar la madre reciente...risas...Si, para colmo fue muy loco, porque en un momento todo el equipo estaba teniendo hijos...había mucho de eso y en todos los casos, bueno la Cari no va a poder ir porque en ese momento estaba con su hija que era chiquita...en Uruguay, cada uno de los compañeros creo que tuvo tres hijos...en el encuentro que venía uno no venía el otro, porque estaba teniendo hijos" (...) " Fueron épocas muy fértiles (...) Nos organizamos mucho en esa línea, y había esta cosa de decir bueno, no mira. Sobre todo, en UDELAR en ese momento estaban Carlos, Valeria y Noe. Bueno a Noel no le asignamos esta tarea porque va a tener licencia por su segundo hijo...y hasta dentro de 3 meses no se va a poder poner, démosle algo más acotado. Todo eso, era parte también de la organización de la investigación. (Grupo focal, 2021)

Desde una mirada retrospectiva, algunas entrevistadas reflexionaron sobre cómo la dinámica familiar y las tareas de reproducción y cuidado condicionan e incluso limitan el desarrollo profesional de las mujeres.

(...) entonces no podemos pensar que estas redes no estuvieron atravesadas por cuestiones de género. Yo fui docente de (refiere a un colega varón que lidera la Red). Pero él no tuvo hijos y yo tuve dos hijos que tienen veintipico años... entonces quizás yo no pude ver lo que él vio ni hacer esa carrera ... no niego la capacidad de él, pero tampoco podría negar los contextos que estas cosas marcan (Grupo focal, 2021)

A partir de las experiencias relevadas, también se dio cuenta de las redes de apoyo que permiten a las mujeres llevar adelante la profesión académica a la par de la maternidad. Esto nos permitió identificar el *cómo* logran internacionalizarse las mujeres.

En el caso de las experiencias compartidas por una investigadora de la universidad de la República.

(...) Cuando te digo mujeres distintas, el primer encuentro en La Plata de la primera red, vamos Ana y yo. Ana va con la suegra, alquila un apartamento con la suegra y su bebe. (...) la verdad que pudimos hacer eso porque la suegra de Ana, es una mujer jubilada, de ser una gran académica que había batallado de una manera brutal...es la única decana mujer que tuvo medicina en Uruguay hasta el día de hoy” (Entrevista, grupo focal, 2021)

Se destaca que la mujer acompañante era académica y, consecuentemente, conocía los dilemas emergentes en la intersección de la labor académica con la maternidad, y los efectos que esto tiene en la carrera académica. Es decir que, el capital cultural y la trayectoria de otras mujeres han sido de suma relevancia, de este modo, emerge la intercesión entre capital cultural y género como un elemento relevante y condicionante ya que, como se explicitó en los antecedentes de acuerdo con Torrado Palomino y González Ramos (2017), las condiciones de desigualdad están interseccionadas por el capital cultural heredado y las redes sociales previas con las que cuentan. No obstante, la misma investigadora, sostiene que la perspectiva de género ha incidido en su trayectoria profesional y académica, a diferencia de la de sus compañeros varones, que en algunos casos han sido sus alumnos, pero que su condición de género no les impuso los limitantes que tenemos las mujeres al monto de planificar la carrera profesional en forma paralela con la vida familiar.

Los testimonios dan cuenta, no solo de la existencia de “techos de cristal”, en el acceso a lugares de liderazgo, sino también de “suelo pegajoso”, que es previa y hace emerger lo que se definió en los antecedentes como “tubería” por donde pasa la carrera académica de las mujeres. Elementos naturalizados en las dinámicas universitarias, que se reproducen incluso en ámbitos de construcciones alternativas como son las Redes NEIES. Lógicas hegemónicas que se logran desarticular a partir de dejar entrar otras lógicas sororas, de cooperación solidaria entre pares, y redes de contención que están presentes mayoritariamente en las nuevas generaciones, que buscan romper con la cultura patriarcal, naturalizada incluso en alguna de las mujeres mayores que han logrado consolidar su trayectoria académica.

## Reflexiones finales

El capítulo contribuye a presentar un panorama sobre las intersecciones entre internacionalización universitaria y género en el sur global, que permite problematizar esta dimensión de análisis en el caso de las redes objeto de estudio, a fin de visibilizar alternativas a las dinámicas hegemónicas de producción de conocimiento. En este sentido la perspectiva feminista descolonial, y el pensamiento pos-abismal en base a la ecología de saberes, permitieron identificar *modos otros de producir conocimiento en el marco de redes de cooperación* que ponen en tensión, o al menos permiten problematizar las lógicas inmersas en la subjetividad neoliberal en el marco del capitalismo cognitivo y contribuyen a plantear alternativas a las lógicas hegemónicas de internacionalización.

Es decir que, si bien las limitaciones estructurales están presentes en la dinámica de las redes NEIES, e incluso en muchos casos llegaron a bloquear el proceso de cooperación horizontal sur-sur, hemos identificado alternativas que permiten problematizar estos aspectos e incluso dinámicas que permiten trascenderlos. Dado que como mencionamos en la introducción del libro, en base a Robert Cox (2014), la hegemonía actúa sobre las personas pero no necesariamente determina su acción. Existen márgenes para resistirse u oponerse y disputar las formas de interpretar y direccionar los acontecimientos, en ese sentido la política en tanto disputa de sentidos se traduce en capacidad de agencia.

Problematizar las tensiones, mostrar las contradicciones, poner en cuestión las estructuras hegemónicas, es el primer paso para transformarlas. En este sentido, en el marco de las redes NEIES logramos identificarlas, e incluso dar cuenta de elementos que permiten trascenderlas. En primer lugar, ante la pregunta sobre *quién investiga* en las redes objeto de estudio, nos encontramos con mayor participación de mujeres. Ahora bien, si profundizamos sobre cuál es el rol que tienen en el proyecto, observamos que en la mayoría de los casos tienden a invisibilizarse, con respecto a sus colegas varones. En algunos casos esto logra problematizarse en el relato de las mujeres entrevistadas y en otros se naturaliza. Asimismo, se destaca el carácter interdisciplinar, interinstitucional e intersectorial de las Redes, dado que no se limitan al conocimiento académico, sino que lo trascienden, a partir de experiencias de gestión, formación, etc. Esto permite disputar, en cierta medida, el cientificismo de las lógicas

hegemónicas y dialogar con otras formas de generar conocimiento, fundamentalmente desde la gestión.

En segundo lugar, con respecto a *qué* se investiga. La agenda de investigación es orientada a partir de líneas temáticas predefinidas que se proyectaron como prioritarias desde el NEIES, sin embargo, las redes le han dado una impronta particular, disputando el sentido a la ciencia canónica a partir de trabajar en relación a problemas que atienden a la integración regional, desde una perspectiva “otra”, tal como se ejemplifica en el cuerpo del trabajo en el caso de las redes objeto de estudio.

En tercer lugar, en los grupos focales se dejan ver asimetrías entre los distintos nodos, de acuerdo al capital cultural de sus integrantes, al país de procedencia, al cargo académico que desempeñan donde el género actúa como una dimensión más a tener en cuenta entre los condicionantes estructurales de desigualdad, que impiden ver la riqueza de la diversidad que presenta la región latinoamericana y, consecuentemente, explorar formas otras de producción de conocimiento.

Por último, a partir de identificar las dificultades que emergen en la participación de mujeres en las redes de producción de conocimiento, es importante contemplar la dimensión de género en la elaboración de políticas públicas. Ya que si bien, en las experiencias relevadas han sido apoyadas por otras mujeres del ámbito familiar y/o profesional, esto depende del capital cultural heredado o de los vínculos previos, pero en caso de mujeres que no tienen esos recursos implicaría no poder realizar la experiencia. Es decir, que para garantizar el derecho a la participación en este tipo de espacios no debe quedar relegado a las circunstancias particulares, sino que debe ser contemplado a partir de políticas universales que contemplen la intersección entre género, raza y clase social, para promover políticas de internacionalización orientadas a la integración regional, de carácter inclusivas. Ya que, si bien se identificaron redes de sororidad que permiten dar cuenta de dinámicas no hegemónicas de internacionalización, se torna necesario desmontar el velo que oculta la intersección entre género y clase social, al momento de formular políticas públicas que promuevan la cooperación en el ámbito regional.

## Referencias Bibliográficas

- Artazo y Scarpini, (2021) Tramando Alianzas, Tejiendo Redes. Contribuciones para la construcción de una investigación otra. En: Córdoba, et. al. CLACSO. Pp. 415-449.
- Azuaje Rondón, V. (2014). Mujeres en la Educación Superior. Una mirada desde Venezuela. *Revista Integración y Conocimiento* N° 2. Vol 3. Universidad Nacional de Córdoba. Pp. 129-155. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/9250>
- Bertona, L. Massei del Papa, L; Bard Wigdor G (2021) Filtrar la represa colonial del saber científico social: Apuestas feministas descoloniales. En: Córdoba, et. al. CLACSO. Pp. 450-480.
- Cox, R. (2014). “Fuerzas sociales, estados y ordenes mundiales: Mas allá de la teoría de las Relaciones Internacionales”. En *Revista Relaciones Internacionales*, (24), pp. 129-162.
- Delgado Crespo, I. (2019) Las académicas en el proceso de internacionalización de la universidad de Camagüey Ignacion Agramonte Loynaz. *Rev. Ciencia y Técnica Administrativa*. Vol. 18 N°3. <http://www.cyta.com.ar/ta/article.php?id=180302>
- Estébanez, M. E. (2010). Género y profesión en el análisis de la ciencia argentina. Foro Nacional Interdisciplinario Mujeres en ciencia, tecnología y sociedad ONIM 2010 [http://sidetec.tucuman.gob.ar/wpcontent/uploads/2017/03/g%C3%A9nero\\_y\\_profesi%C3%B3n\\_en\\_la\\_ciencia\\_argentina\\_cab\\_2010.pdf](http://sidetec.tucuman.gob.ar/wpcontent/uploads/2017/03/g%C3%A9nero_y_profesi%C3%B3n_en_la_ciencia_argentina_cab_2010.pdf)
- Gómez Mont, C. (2007). Redes y saberes: el papel de la mujer indígena ante la creación de sitios web. *Revista Redes*, 13(26), 215-233. Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/536>
- González, L. y Perrotta D. (2021). ¿Dónde están las mujeres en la integración regional? Análisis y propuestas desde el MERCOSUR. *Revista Conjuntura Austral* (12)59, p.137-153. <https://seer.ufrgs.br/ConjunturaAustral/article/view/113897>
- Guil Boza, A. (2016). Género y construcción científica del conocimiento. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*,

- 18(27), 263-288. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/553](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/553)
- Haraway, D. (1995) Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Madrid: Cátedra.
- Harding, S. (2004). Introduction: Standpoint Theory as a Site of Political, Philosophic, and Scientific. Debate en “En transición. La epistemología y filosofía feminista de la ciencia ante los retos de un contexto de crisis multidimensional” Recuperado de <https://journals.openedition.org/eces/1521>
- Hernández Sampieri, R.; et. al. (1997). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. La manzana de la discordia (6)2, p.105-119. [https://hum.unne.edu.ar/generoysex/seminario1/s1\\_18.pdf](https://hum.unne.edu.ar/generoysex/seminario1/s1_18.pdf)
- Mafia, D. (2018). Género y Política del Conocimiento. Conferencia. Canal Encuentro. <https://www.youtube.com/watch?v=edT2LIQLEPo>
- Montes López, E. & Groves, T. (2016). Mujeres académicas y el reto de la internacionalización. Innovación Educativa. 10.15304/ie.26.3677.
- Moral Espín, L. (2012). En transición. La epistemología y filosofía feminista de la ciencia ante los retos de un contexto de crisis multidimensional, e-cuadernos CES [Online], 18 | 2012. <https://doi.org/10.4000/eces.1521>
- Obdulia M. Torres González, Bernadette Pau (2011) “Techo de cristal” y “Suelo pegajoso” La situación de la mujer en los sistemas alemán y español de ciencia y tecnología.
- Oregoni M. (2021) Redes de Cooperación en producción de conocimiento e internacionalización universitaria. Una mirada desde el Sur. Buenos Aires: Ediciones Z. <http://www.ceipil.org.ar/wp-content/uploads/2021/07/FINAL-REDES-DE-COOPERACION-1.pdf>
- Oregoni, M. (2017). 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>
- Oregoni, M. y Piñero, F. (2015) Redes de producción y difusión de conocimiento ¿un instrumento para orientar la internacionalización

de la Universidad Argentina hacia América Latina? En: ARAYA, J. (Comp.) *Aportes para los estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América del Sur*. Buenos Aires: UNICEN, 2015. p. 51-78.

- Pavase (2021). The Impact of the European Union-Mercosur Association Agreement on gender inequality: A global South perspective. En “Dossier: El Sur Global pensado por las mujeres”. *Revista Conjuntura Austral* (12)59, P. 106-118. <https://seer.ufrgs.br/ConjunturaAustral/article/view/113907/64283>
- Rovetto, F. (2012). Mujer y universidad. Aportes para profundizar la incorporación de los Estudios de Mujeres en las universidades del MERCOSUR. Integración y Conocimiento, N° 1, Vol. 1. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5633>
- Sanz González, V. (2005), Una introducción a los estudios sobre ciencia y género. *Revista Argumentos de Razón Técnica* (8). [http://institucional.us.es/revistas/argumentos/8/art\\_3.pdf](http://institucional.us.es/revistas/argumentos/8/art_3.pdf)
- Selister-Gomes, M.; Quattrin-Casarin, E.; Duarte, G. (2019). O conhecimento situado e a pesquisa-ação como metodologias feministas e decoloniais: um Estudo Bibliométrico. *Revista CS*, N° 29, pp. 47-72. <https://doi.org/10.18046/recs.i29.3186>
- Sousa Santos, B. (2010). Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal. Buenos Aires: CLACSO/Prometeo Libros. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/boaventura.pdf>.
- Torrado, M.; y González Ramos A. (2017) Redes de cooperación: una herramienta para minimizar las desigualdades de género en la ciencia. En Marcos Jesús Iglesias Martínez e Inés Lozano Cabezas (coords.) *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia*. Feminismo/s, 29 (junio 2017): 397-415, DOI: 10.14198/fem.2017.29.16
- Torrano, A., & Fischetti, N. (2018). Apuestas del feminismo: Ciencia/Técnica/Latinoamérica. Nuevas urdimbres desde el Sur. *RevIISE - Revista De Ciencias Sociales y Humanas*, 11(11), 267-279. <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/225>

Zuckerfeld, M. (2008). Capitalismo Cognitivo, trabajo informacional y un poco de música, *Revista Nómadas* N° 28, Universidad Central de Colombia, pp. 52-65. [http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas\\_28/28\\_5Z\\_Capitalismocognitivo.pdf](http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_28/28_5Z_Capitalismocognitivo.pdf).

Entrevista a grupos Focales realizadas entre 2021 y 2022.

## CAPÍTULO 4

# La ciencia abierta y el modelo de internacionalización de la educación superior en América Latina

NERINA SARTHOU Y CATALINA DOSIO

### Introducción

En la actualidad, la Ciencia y la Tecnología (CyT) se erigen como factores sustanciales en la determinación de las posiciones de poder dentro del Sistema Internacional (Skolnikoff, 1993; Colombo, 2021), en un contexto donde la puja por la apropiación del conocimiento tecnológico y el derecho exclusivo a su explotación marcan el curso de las Relaciones Internacionales (Vera, 2021; Sarthou y Loray, 2021). Bajo estos lineamientos, se configuró e impuso un capitalismo cognitivo -o informacional- que, fundamentado en la información y el conocimiento en el marco de la digitalización y el uso generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sitúa a los aspectos científico-tecnológicos como fundamentales para entender los cambios en las dinámicas globales. De hecho, la revolución científico-tecnológica convierte al dominio sobre el conocimiento en un factor fundamental para la competitividad, y en uno de los cinco oligopolios cruciales que permiten a los países alcanzar posiciones de poder en el Sistema Internacional (Amin, 2001). En esta línea, los datos se presentan como una mercancía cuya posibilidad de acceso y potencial reutilización los ubica como un recurso estratégico y un factor clave

de impulso a la innovación como mecanismo de valorización (FOSTER, 2012; Dantas, 2003; Roldán, 2010). De este modo, describir y vincular el movimiento de la Ciencia Abierta con el proceso de internacionalización de las instituciones de Educación Superior en América Latina se convierte en una estrategia clave para impulsar políticas científicas y universitarias que defiendan el derecho al conocimiento.

En este contexto, la ciencia ha buscado renovarse para adaptarse a los cambios, desafíos, oportunidades y riesgos de la nueva era digital que la envuelve y condiciona, bajo un intento de aumentar su impacto social y de ser más inclusiva y accesible. Esta evolución, y consecuente transformación de la ciencia, se ve reflejada directamente en el movimiento internacional por la Ciencia Abierta, impulsado en Europa a principios del siglo XXI, con documentos que marcaron importantes antecedentes en la materia, como las Declaraciones de Budapest, Berlín y Bethesda sobre acceso abierto en 2002 y 2003, y los diversos documentos publicados por la Comisión Europea a partir de 2013, *-Digital science in H2020* (2013), *Open innovation, open science, open to the world* (2016), *Open science policy platform recommendations* (2018)- (Abadal y Anglada, 2020). En la actualidad, el movimiento se encuentra liderado internacionalmente por la UNESCO, brindándole un carácter más definido y consolidado. Respecto a América Latina, a pesar de que tiene una experiencia considerable en iniciativas referidas a la Ciencia Abierta, los análisis que se han realizado se enmarcan o vinculan débilmente con la internacionalización, perdiendo la posibilidad de pensar políticas desde y para la región que fomenten la cooperación como estrategia para el fortalecimiento institucional.

La internacionalización de la Educación Superior es un proceso que las instituciones de la región comenzaron a experimentar desde la década de 1990 como respuesta, en parte, a las transformaciones en la producción de conocimiento y en la colaboración científica.

El aumento de la financiación internacional de la investigación, de los acuerdos de cooperación internacional para la creación de centros o inmensas estructuras científicas, la competencia vinculada a alcanzar estándares internacionales y la necesidad de conformar equipos multidisciplinarios e internacionales para la resolución de ciertos problemas globales hicieron que los gobiernos y las instituciones prestaran atención a la dimensión internacional de la producción de conocimiento.

Como parte del proceso, alcanzar estándares internacionales en investigación se asoció a aumentar la visibilidad y la calidad de la ciencia y, por

transferencia, de la institución. El problema es que estos estándares internacionales están fijados por grandes editoriales que controlan el mercado de las publicaciones científicas e imponen criterios, reglas de juego y valores basados en la búsqueda de ganancias (Cátedra Libre de Ciencia, Política y Sociedad, 2018). Estos valores y criterios pueden considerarse parte de la internacionalización competitiva, hegemónica o fenicia en la cual están insertas las universidades de América Latina.

Como respuesta, la región ha encarado iniciativas de Ciencia Abierta incluso antes de que el movimiento cobrara auge en Europa. De allí que, hacer explícita la relación entre internacionalización de la educación superior y Ciencia Abierta abra prometedoras oportunidades para reflexionar y orientar recursos y esfuerzos hacia un proceso que permita el fortalecimiento institucional en el contexto específico en que se desenvuelven las instituciones de la región.

### Sobre la internacionalización de la ciencia en América Latina

El proceso de internacionalización universitaria y científica se ha constituido en un objeto de estudio de amplia relevancia para las y los académicos de la región de América Latina (Perrota, 2016; Oregioni, 2017, 2021). A partir de considerar la posición subordinada de la región en el sistema académico mundial, han surgido enfoques críticos que diferencian al menos dos tipos de internacionalización: una internacionalización fenicia, hegemónica, competitiva y mercantil y, una internacionalización contra-hegemónica, endógena y regional, basada en vínculos solidarios y colaborativos (Oregioni, 2016, 2021; Perrota, 2016, 2018). En definitiva, frente al avance de este fenómeno en la región, las preguntas giran en torno a qué tipo de vínculos fomentar, en base a qué objetivos o para qué internacionalizarse (Oregioni, 2021).

Además, es una temática que ha cobrado notoriedad política en el abanico de actores universitarios, alcanzando relevancia pública y siendo un tema debatido en espacios políticos como las conferencias latinoamericanas de educación superior patrocinadas por UNESCO. Ellas han sido claves para que la región sienta su posición respecto al rol del Estado en la educación superior (Rovelli, 2018) y sobre qué tipo de internacionalización quiere promoverse (Oregioni y Avondet, 2021).

Discutir el modelo de internacionalización implica una profunda revisión y reflexión crítica sobre qué universidad, para qué nación y para qué región (Perrota, 2018), y en esta línea, qué tipo de producción y acceso al conocimiento se quiere promover y qué estrategia de defensa del derecho al conocimiento como bien público ha de ensayarse por medio de actividades de integración regional.

La internacionalización de la educación superior en el nivel nacional/sectorial/institucional se define como “el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y las provisiones de la educación post-secundaria” (Knight, 2005: 13). Según Perrota (2016), esta definición se utiliza con frecuencia ya que es lo bastante flexible para aludir a diferentes fenómenos: a) involucra una *visión procesual*, b) contempla múltiples niveles, c) refiere a una *dimensión internacional* que alude a los vínculos entre países y/o naciones y, d) incorpora la *integración* de las dimensiones internacionales a las *funciones, propósitos y provisión* de la educación post-secundaria.

En base a esta definición, desde mediados de la década de 1990, las instituciones de educación superior en la región llevaron adelante diversas actividades internacionales, sin embargo, la conclusión de distintos estudios y encuestas regionales ha dado como resultado que el proceso de internacionalización aún requiere de un mayor grado de consolidación en cuanto a sus capacidades institucionales, especialmente en cuestión de estructuras organizacionales (políticas institucionales, planeación, financiamiento, evaluación y gestión de las actividades de internacionalización) y de estructuras programáticas (ampliación de la movilidad de los estudiantes y de los académicos y mayor apoyo a la internacionalización de la investigación y a la cooperación internacional) (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez; 2018). Además, si bien hay cierta producción de información sobre el proceso de internacionalización, ésta es desigual según las actividades, escasamente confiable y desactualizada; realizándose más actividades internacionales, pero descuidando su pertinencia y la posibilidad de generar indicadores para su seguimiento (Didou-Aupetit, 2017).

Frente a este balance de la situación regional, la pandemia por Covid-19 trastocó profundamente el proceso de internacionalización en la región. Un aspecto destacado fue su impacto en la principal actividad: la movilidad saliente (de docentes, académicos y gestores). Al igual que cualquier modalidad migratoria, la movilidad estudiantil y académica

internacional cambió de signo en el imaginario social y en el discurso político: en lugar de justificarse por optimizar los perfiles de trayectoria escolar, devino un factor de riesgo (Didou-Aupetit, 2020), provocando la reducción o paralización de estas actividades. De allí que se afirme que el vigor del proceso de internacionalización en la región dependerá de sus capacidades para generar actividades de cooperación distintas a la movilidad.

En ese sentido, en palabras de Didou-Aupetit:

pensar colectivamente un nuevo modelo de internacionalización, embonado con las áreas de competencia de los establecimientos y vinculada con fortalezas internas (en investigación, docencia o extensión, según las misiones y los perfiles institucionales) y con prioridades políticas, a escala regional, ofrece una oportunidad para mejorar el funcionamiento de los establecimientos de educación superior y recomponer las relaciones de fuerza en su interior. Permite asimismo revitalizar algunas funciones esenciales, la transmisión y la producción de conocimiento, rescatando su índole creativa frente a lineamientos burocráticos de gobernanza. Implicará adoptar nuevos mecanismos de gestión y esquemas organizativos. Sobre todo, supone debatir el papel de la internacionalización en la reconfiguración de las instituciones de educación superior, como organizaciones productoras y reproductoras de inteligencia (2020: 36).

Entendiendo a la internacionalización de la investigación y de la universidad como 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 movimiento por la Ciencia Abierta se convierte en un tema ineludible sobre el cual reflexionar desde y para la región de América Latina.

### Sobre la ciencia abierta en América Latina

Ante la revolución tecnológica suscitada a fines de la década de 1970, basada en el desarrollo de la informática, las redes de telecomunicaciones y la sinergia entre ambas tecnologías, el proceso de investigación sufrió un impacto inmediato, facilitando la comunicación e interrelación entre científicos de todo el mundo (Abadal y Anglada, 2020). Esta revolución constituyó la principal y más amplia base del inicio de un cambio de paradigma

científico, desde una concepción más comercializable y privada de la ciencia, hacia lo que hoy llamamos Ciencia Abierta, que supone realizar con una visión “abierta” todas las etapas o fases de la investigación científica (diseño, recolección de datos, revisión de publicaciones, etc.).

De esta manera, podemos definir a la Ciencia Abierta como

...la práctica de la ciencia de manera que otros puedan colaborar y contribuir, donde los datos de investigación, notas de laboratorio y otros procesos de investigación están disponibles libremente, bajo términos que permiten la reutilización, redistribución y reproducción de la investigación y de sus datos y métodos subyacentes (FOSTER, 2018).

En general, las definiciones de Ciencia Abierta son todavía algo imprecisas -de hecho, la oficialización de estos cambios en los hábitos y comportamientos de los investigadores es aún reciente-, por lo que hay una tendencia marcada a calificar más bien como Ciencia Abierta a un conjunto de diferentes elementos que interaccionan entre sí y muestran un nuevo entorno de trabajo (Abadal, 2021). Entre los autores que así lo consideran se encuentran Fecher y Friesike (2014), que denominan a la Ciencia Abierta como un *término paraguas* que abarca múltiples prácticas, desde el Acceso Abierto a las publicaciones científicas y a los datos de investigación, de acuerdo con los principios FAIR (*findable, accessible, interoperable, reusable*), hasta los sistemas de evaluación abierta, como el *Open Review* -que implica un proceso de revisión más transparente, impidiendo el exclusivismo entre colegas al presentar científicos y revisores-, el acceso a equipos, infraestructura y laboratorios abiertos, e incluso nuevas formas de hacer ciencia que incluyan a no profesionales, como propone la Ciencia ciudadana (Eisfeld-Reschke et al., 2014).

Sin embargo, desde noviembre de 2021 se conformó un consenso internacional sobre lo que se entiende por Ciencia Abierta, a partir de la Recomendación Global sobre Ciencia Abierta ratificada por los 193 países que asistieron a la Conferencia General de la UNESCO. Esta Recomendación, que provee del primer marco internacional sobre el tema y promueve la igualdad entre científicos para que las poblaciones y responsables políticos se beneficien de los avances de la ciencia, define a la Ciencia Abierta como un *constructo inclusivo que combina diversos movimientos y prácticas con el fin de que los conocimientos científicos estén abiertamente disponibles y sean accesibles para todos, así como reutilizables por todos*

(UNESCO, 2021a). A su vez, otros autores añaden que este nuevo paradigma busca que se incrementen las colaboraciones científicas y el intercambio de información en beneficio de la ciencia y la sociedad, y que se abran los procesos de creación, evaluación y comunicación de los conocimientos científicos, implicando la producción de conocimiento científico de forma colaborativa, incluyendo expertos y no expertos (Arza et al., 2016).

Como se puede observar, la Ciencia Abierta es absolutamente revolucionaria al proponer un cambio total y de largo alcance en el paradigma científico y su *modus operandi*, con un impacto sobre todo el ciclo de la investigación, desde su inicio en la recabada de datos, hasta el final en la publicación de los resultados (Anglada y Abadal, 2018). Estos cambios son posibles gracias al rápido avance de las tecnologías digitales, y están impulsados por la globalización de la comunidad científica, así como por la creciente demanda para abordar los cambios sociales de nuestro tiempo.

Esta novedosa forma de hacer ciencia está hoy en el centro de todas las discusiones sobre CTI, y abarca prácticamente cualquier disputa sobre el futuro de la creación y diseminación del conocimiento. De hecho, al referirnos al contexto actual de crisis sanitaria mundial de la Covid-19, la Ciencia Abierta se vuelve aún más relevante, demostrándose, particularmente a escala global, la urgencia de promover un acceso equitativo a la información científica, de facilitar el intercambio de conocimientos, datos e información científicos y de reforzar la colaboración científica y la adopción de decisiones basadas en la ciencia y el conocimiento para responder a las emergencias mundiales y aumentar la resiliencia de las sociedades. Como explicó la Directora General de la UNESCO, Audrey Azoulay, “La pandemia de la COVID-19 ha puesto de manifiesto cómo las prácticas de ciencia abierta, como el acceso abierto a las publicaciones científicas, el intercambio de datos científicos y la colaboración más allá de la comunidad científica, pueden acelerar la investigación y reforzar los vínculos entre la política científica y la sociedad” (UNESCO, 2021b).

Entre otros beneficios propios de la apertura del proceso científico, Fressoli y Arza (2018) identifican una mejora del rendimiento económico de la inversión en investigación científica, ya que se acelera la obtención de resultados y se mejora su calidad; una ampliación en el número y la diversidad de actores que acceden al conocimiento científico, contribuyendo a la democratización del mismo; y una mejora en el alineamiento de las necesidades sociales con la producción de conocimiento científico.

Este último punto es sustancial, al lograr una mejor orientación de la agenda de investigación hacia problemas que tienen una amplia demanda social pero que frecuentemente no figuran como prioridad en la agenda de producción científica o en los sistemas de innovación convencionales. Se busca así acentuar el diseño de políticas de Ciencia Abierta situadas en las problemáticas de la región, contextualizadas no sólo en los lineamientos de las agendas globales de investigación y de política científica, sino también en las necesidades emergentes de las agendas locales de investigación y desarrollo (Babini y Rovelli, 2020).

Otro beneficio sustancial de la Ciencia Abierta, particularmente para América Latina, radica en su potencial transformador para reducir las desigualdades existentes en materia de CTI. Al alentar que la ciencia esté más conectada con las necesidades de la sociedad, y al promover la igualdad de oportunidades para todos, la Ciencia Abierta puede marcar un punto de inflexión para hacer efectivo el derecho humano a la ciencia y para reducir las diferencias en materia de CTI entre los países y dentro de ellos. De hecho, entre los valores fundamentales de la Ciencia Abierta, la UNESCO (2021a) identifica la equidad y justicia, en tanto debería contribuir en gran medida a garantizar la equidad entre los investigadores de los países desarrollados y los países en desarrollo, favoreciendo el intercambio justo y recíproco de las aportaciones y los resultados científicos y la igualdad de acceso al conocimiento científico, tanto para los productores como para los usuarios de conocimientos. A su vez, también señala el beneficio colectivo como otro valor fundamental: como bien público mundial, la ciencia debería pertenecer a la humanidad en común y beneficiar a la humanidad en su conjunto. Para lograrlo, el conocimiento científico debería estar disponible abiertamente y sus beneficios deberían ser compartidos universalmente.

Si bien los beneficios de la Ciencia Abierta son indiscutibles, también implica grandes desafíos, especialmente para las regiones insertadas periféricamente en el Sistema Internacional, como América Latina. Como señala Mirowski (2018), la Ciencia Abierta es la confluencia del *ethos* de la ciencia colaborativa con el capitalismo de plataforma, lo que abre cierta desconfianza hacia este tipo de prácticas porque, al fin y al cabo, son impulsadas por el neoliberalismo y es probable que detrás de ellas no exista ningún cambio de modelo esencial. Mientras estas prácticas continúen respondiendo a las lógicas del capitalismo neoliberal, pueden servir más bien para reproducir las exclusiones y las inequidades del presente, y el

alcance de la producción de conocimiento continuará condicionado por los intereses hegemónicos de los países centrales y de los grandes capitales transnacionales (Colombo, 2021). Se alerta así sobre los riesgos del surgimiento de plataformas de Ciencia Abierta que dispongan de un control mayoritario del nuevo ámbito que se está creando.

En el marco de la Ciencia Abierta los problemas se redefinen, y la investigación requerirá de muchos servicios de apoyo: para descubrir información, para publicarla de forma abierta y complementada con datos, para difundirla a través de redes sociales y entre la sociedad, etc. En la misma línea, en las Consultas Regionales Virtuales impulsadas por la UNESCO para debatir la Ciencia Abierta, se resaltó que ésta reposa fuertemente en las TICs y, por lo tanto, corre el riesgo de reproducir las mismas desigualdades que afectan el acceso a estas tecnologías. La virtualización de todo tipo de interacciones durante la pandemia demostró fronteras poco exploradas y fructíferas de las TICs, pero, por otro lado, confirmó la desigualdad de acceso entre países y regiones y la exclusión digital de una gran porción de la población.

Respecto a los actores implicados en esta forma de hacer ciencia, éstos son múltiples, desde el momento en que la Ciencia Abierta involucra no sólo a la comunidad científica, sino también a la sociedad en general. La UNESCO (2021a) enumera los principales involucrados, que abarcan desde los agentes de la comunidad académica y científica, hasta agentes de gestión pública, de gestión privada, de ONGs y usuarios y público en general. El Estado cumple un rol fundamental en este proceso de apertura científica, con funciones tales como la creación de entornos normativos que apoyen la implementación de la Ciencia Abierta a través de la elaboración de políticas y marcos jurídicos; la inversión en infraestructuras y servicios de Ciencia Abierta (la UNESCO recomienda dedicar al menos el 1% del PBI a gastos de investigación y desarrollo) y la promoción de la cooperación internacional y multipartita en el contexto de la Ciencia Abierta a fin de reducir las brechas digital y de conocimientos, buscando reforzar la cooperación entre todos los agentes para fomentar la Ciencia Abierta en el plano mundial.

Sin embargo, es igualmente sustancial el papel de las Universidades en este proceso, en tanto son las grandes generadoras de conocimiento. De hecho, en Iberoamérica, las protagonistas del acceso abierto a las publicaciones científicas son, desde hace dos décadas, principalmente las Universidades y las agencias nacionales de política y financiamiento de

la ciencia (Babini y Rovelli, 2020). Las principales Universidades publican importantes colecciones de libros académicos, muchos de los cuales son ofrecidos en acceso libre y gratuito. Además, es importante señalar que el movimiento para promocionar el acceso abierto se inicia en el ámbito de los profesionales de las bibliotecas digitales de Universidades que realizan investigación, y en los espacios de debate sobre comunicaciones científicas y académicas. La larga marcha de las editoriales universitarias y los portales de revistas y repositorios universitarios en América Latina y, de manera integral, la centralidad de la gestión académica editorial favorece un conjunto de acciones vinculadas al acceso abierto y la evaluación abierta. Muchas de las Universidades de la región cuentan con capacidades para desarrollar las plataformas para la gestión y difusión de la producción científica y académica en acceso abierto y organizar la revisión por pares de contenidos en repositorios. Además, pueden contribuir a consensuar y diseñar, de forma plural y colaborativa (junto a otras Universidades y organismos nacionales de CyT), indicadores de evaluación situados en la región latinoamericana (Peset et al., 2017).

De hecho, un importante informe sobre Ciencia Abierta en Iberoamérica encomendado por el CLACSO (Babini y Rovelli, 2020) señala que uno de los instrumentos fuertes en materia de políticas de acceso abierto en la región es el desarrollo de los portales iberoamericanos de revistas científicas y, entre los que surgen en el ámbito universitario, se incluyen varios de los más significativos de la región, como LA Referencia, la Red Federada de Repositorios Institucionales de Publicaciones Científicas; LATINDEX, el Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal; y Redalyc, la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. A estos se suman otros fuera del ámbito universitario, pero igualmente trascendentes, como SciELO, Dialnet, e-Revistas, AmeliCA, CLACSO y REDIB.

Respecto a la situación en América Latina con respecto a la Ciencia Abierta, es posible observar una incorporación temprana a este movimiento, y desde hace décadas se observa cómo los movimientos de acceso abierto, y más recientemente los de Ciencia Abierta, vienen desarrollando infraestructuras, dispositivos, políticas y prácticas que promueven la apertura, la colaboración y la participación en la producción y circulación del conocimiento. De hecho, varios Estados han logrado ponerse a la vanguardia en la incorporación de prácticas de Ciencia Abierta y, hasta el día de hoy, la región continúa avanzando en la línea de la apertura científica

hasta el punto en que se ha convertido en la región del mundo más adelantada en la adopción del acceso abierto a sus revistas científicas y académicas (Babini y Rovelli, 2020). Incluso hay autores que consideran que la región podría convertirse en líder mundial de la Ciencia Abierta no comercial (Beigel, 2021).

Lejos de quedar rezagada, América Latina ha logrado grandes avances a partir de diferentes vías, destacándose aquellas vinculadas a la promoción del acceso abierto, sus infraestructuras y normativas. En un intento por sintetizar las más importantes experiencias latinoamericanas en Ciencia Abierta, nos basamos en la categorización de De Filippo y D'Onofrio (2019), que identifican cinco tipos de iniciativas según sean referentes a: 1) infraestructura para acceso abierto a publicaciones, 2) normativa -o proyecto de normativa- para acceso abierto a publicaciones y datos de investigación, 3) articulación de políticas de promoción de Ciencia Abierta, 4) planificación de apertura de datos de investigación en convocatoria de financiamiento de proyectos y becas, 5) promoción de recursos educativos abiertos.

El primer inciso es el más ampliamente extendido en América Latina, destacándose las iniciativas de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú, vinculadas principalmente a la creación de Repositorios Digitales Nacionales Abiertos. En cuanto a la legislación sobre Acceso Abierto, solamente Argentina (2013), Perú (2013) y México (2014) han privilegiado esta vía, donde los primeros lo hicieron a partir de la exigencia de una ley nacional, mientras que en México la normativa adopta un carácter voluntario al expresarse como recomendación (Babini y Rovelli, 2020). En Brasil se elevaron dos propuestas legislativas, en 2007 y 2011, referidas al acceso abierto, pero aún no logran alcanzar su promulgación.

Respecto a la articulación de políticas de promoción de Ciencia Abierta, Argentina, Colombia y México marcan el liderazgo latinoamericano, mientras que, en el área de planificación de apertura de datos de investigación en convocatoria de financiamiento de proyectos y becas, lo hacen Brasil y nuevamente Argentina. De hecho, en Brasil existe un conjunto de directrices en favor del acceso abierto en la forma de declaraciones y manifiestos incentivados por distintos colectivos comprometidos con la temática. Por último, sobre la promoción de recursos educativos abiertos, Colombia se destaca con su Estrategia Nacional de Recursos Educativos Digitales Abiertos (REDA) del Ministerio de Educación.

A partir de aquellos datos, es posible concluir que mientras en un conjunto de países se han logrado importantes avances, todavía hay cierta resistencia por la mayoría de ellos a una implementación más estricta de las prácticas de Ciencia Abierta. El avance sobre la obligatoriedad y el cumplimiento de las disposiciones institucionales y legislativas que regulan el depósito en repositorios digitales, la apertura de datos y la publicación en revistas abiertas cobran gran relevancia para ampliar y robustecer una cultura de investigación en Ciencia Abierta. El alcance y las limitaciones de las políticas de Acceso Abierto y Ciencia Abierta en la mayoría de los países latinoamericanos expresan

...por un lado, las capacidades de los movimientos, las instituciones y del personal científico-universitario para posicionar en la agenda de políticas públicas a la temática y a la vez, unificar y hacer converger las demandas e iniciativas del sector científico y tecnológico y su heterogénea configuración en momentos de ventanas de oportunidad política. Por otra parte, pone en evidencia una tensión de largo aliento entre los principios de la ciencia pública y abierta y las tendencias hacia su comercialización, la que en cada una de las naciones se manifiesta de manera singular como parte de la disputa por el acceso al bien del conocimiento (Babini y Rovelli, 161: 2020).

Como puede advertirse hasta aquí, la discusión sobre el acceso abierto a la ciencia tiene muchos puntos en común con la discusión sobre la internacionalización de la investigación y, en términos más generales, sobre la internacionalización de la Educación Superior. Los principios que pretende defender un modelo de internacionalización solidaria van en consonancia con la Ciencia Abierta, sobre todo en una región que se ha insertado en el sistema académico mundial de manera periférica. A continuación, exploramos tres ejes relevantes para subrayar la necesidad de un mayor diálogo entre las discusiones sobre Ciencia Abierta en el marco del proceso de internacionalización.

### 1. La ciencia abierta en la agenda regional

Al momento de establecer un vínculo entre la internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia Abierta en la agenda regional, las Conferencias Regionales sobre Educación Superior (CRES) representan un gran

punto de partida, especialmente la tercera y última de ellas. Mientras las primeras dos, realizadas en La Habana en 1996, y en Cartagena en 2008, no se refieren al tema de la Ciencia Abierta y el acceso libre al conocimiento (aunque sí la segunda de ellas refiere a la internacionalización), la tercera CRES, llevada a cabo en 2018 en Córdoba en el marco del centenario de la Reforma Universitaria, trató directamente ambas temáticas, Ciencia Abierta e internacionalización, dejando en evidencia la expresa relación entre ambos campos.

Durante la CRES 2018 se realizaron 8 foros académicos y 26 mesas de debate en las que participaron rectores y especialistas de distintas instituciones de educación superior tanto de la región como de Europa. Además, las organizaciones sindicales que nuclean a los trabajadores y las trabajadoras de las universidades latinoamericanas tuvieron dos mesas propias de discusión. Los temas abordados incluyeron desde la autonomía universitaria hasta la participación de las IES en los avances científicos y tecnológicos de la actualidad, así como el compromiso con el desarrollo sostenible de la región.

Una de las mesas se denominó *Mesa acceso abierto y democratización del conocimiento*, y estuvo compuesta por cuatro exposiciones que, a nivel general, trataron la necesidad de continuar por la vía de la apertura en las diferentes etapas del proceso científico, en el cual reconocen que las Universidades, como grandes generadoras de conocimiento e impulsoras de la investigación científica, tienen un rol fundamental.

Particularmente, Eduardo Peñalosa Castro afirma en su exposición *El acceso abierto y la democratización del conocimiento: una necesidad regional compartida* que "...la generación de conocimiento innovador y socialmente incluyente, es un tema que ubica a las instituciones de educación superior en el vértice de muchas de las acciones a emprender" (2018: 94), reconociendo que el principal reto de las Universidades en la actual "Revolución Industrial 4.0" es generar una estrategia de coordinación multi-sectorial que contemple objetivos específicos, a partir de políticas públicas de CyT dirigidas a utilizar la nueva realidad a favor de la sociedad. Esta conclusión de Peñalosa es clave para respaldar nuestra hipótesis sobre la directa y simbiótica relación internacionalización/Ciencia Abierta, en tanto ese objetivo que el autor plantea para la Universidad no es concebible sin una adecuada incorporación de aquella dimensión internacional, intercultural o global de la educación superior a la que hace referencia Knight en su definición sobre internacionalización.

Refiriéndose particularmente a la trascendencia de los repositorios contruidos solidariamente por las instituciones de educación superior, con el fin de lograr el acceso abierto al conocimiento y propiciar su transferencia, Peñalosa sostiene que el mayor reto para estas instituciones está claro, y es el trabajo de manera *colaborativa y coordinada* por un sistema más equitativo, lo cual nuevamente deja plasmado de manera directa la importancia de la internacionalización de la educación superior. De lograrse una mayor aceptación y promulgación del acceso abierto, se contribuiría a que el conocimiento libre emerja como fundamento para la construcción colectiva de soluciones a problemas que aquejan a las comunidades locales y regionales.

A su vez, Peñalosa agrega un segundo reto a las Universidades en el marco de esta nueva era digital, que radica en la comprensión, el dominio y el empleo de las nuevas tecnologías para propiciar un acceso más igualitario al conocimiento, y lo señala desde una perspectiva latinoamericanista, al añadir que “Proponer, determinar y promover recomendaciones para orientar las políticas públicas e institucionales, desde la realidad latinoamericana, implica fortalecer nuestra filosofía educativa regional, que es incluyente y equitativa” (Peñalosa Castro, 2018: 95).

Por último, cabe señalar los motivos por los cuales el autor considera esencial la diseminación del conocimiento científico en las instituciones de educación superior, a saber, que 1) las universidades y centros de investigación representan uno de los principales motores de la CTI, particularmente en América Latina y el Caribe, y 2) la gran mayoría de los productos de investigación son generados con recursos públicos.

De esta manera, el acceso abierto podría constituir uno de los primeros elementos de una política universitaria que impulse un cambio estructural en la divulgación de conocimiento, abriendo camino a nuevas experiencias de apertura científica impulsadas desde la Universidad, tanto hacia otras universidades o instituciones de educación superior en la región, como en beneficio de todos los usuarios del conocimiento, contribuyendo así al anhelado “aprendizaje social” (Peñalosa, 2018: 95), entendido como la expansión libre del saber de modo que se beneficie el mayor número de personas posibles, contribuyendo a una academia más equitativa e inclusiva. Se vuelve fundamental la construcción de conocimiento mediante esquemas que permitan el acceso abierto al mismo, y en esa medida, la construcción de un ecosistema de cooperación nacional y regional, como proponen los mayores referentes de la internacionalización

de la educación superior, parece emerger como una respuesta más que plausible ante la privatización del conocimiento y de su circulación social.

En otra arista de las vinculaciones internacionalización/Ciencia Abierta, y en consonancia con lo descrito más arriba, Félix Nieto expresa en su conferencia *Conocimiento científico y académico abierto: una oportunidad y una necesidad para América Latina y el Caribe* que una de las tres etapas de la democratización del conocimiento está relacionada directamente con la profundización de los mecanismos de vinculación de las tareas de investigación con las necesidades sociales y productivas, reflejándose en una relación pertinente entre el saber y el desarrollo económico y social. La comunicación y difusión de los saberes científicos emanados de las Universidades constituye *per se* un elemento democratizador, que a su vez promueve la vinculación y la transferencia. Coincidiendo con la línea seguida por Peñalosa, Nieto señala que los típicos argumentos favorables a la circulación de saberes se ven fortalecidos (sobre todo en nuestra región) porque mayoritariamente son los fondos públicos los que sustentan las líneas de investigación de mayor posibilidad de uso difundido. De esta manera, “surge necesariamente un imperativo ético donde, si los resultados provienen del esfuerzo colectivo que financia con presupuestos públicos la función investigación; los resultados del mismo deberían estar disponibles para quien la costea” (Nieto, 2018: 100). Así, se busca evitar que la sociedad pague dos veces por los saberes que ella misma financia, logrando retraer la tensión entre la expandida lógica mercantilista aplicada al conocimiento científico y la necesidad de democratizarlo.

Por último, quisiéramos traer a colación las palabras de Alejandra Nardi expresadas en su conferencia *Acercando la ciencia a la gente*, en el marco de la misma mesa sobre acceso abierto, donde realiza un breve recorrido por la historia de las Universidades, partiendo de sus comienzos como reductos exclusivos en la Edad Media, hasta llegar a los abiertos lugares de aprendizaje que representan hoy. Más allá de sus desafíos típicos vinculados a brindar una educación y formación plena, Nardi menciona que ahora las Universidades

...con la conectividad y el uso de las tecnologías de información y comunicación, rompen con las barreras geográficas y llegan a distribuir y compartir su conocimiento y su experticia con otros países (...) Es decir que todos somos ahora testigos del nacimiento de una nueva forma de comunicar la ciencia, basada en formas colaborativas y distribuidas a través de Internet.

Con ideas fuerza tales como cultura abierta, ciencia abierta, archivos abiertos, datos abiertos, investigación abierta y ciencia como bien común y social (2018: 107).

De esta manera, la CRES se erige como un importante encuentro de intelectuales en el cual se exponen ideas sobre múltiples temas vinculados a la Educación Superior, y en la edición de 2018, es posible observar por primera vez la incorporación de un debate vinculado a la Ciencia Abierta, con una mesa especialmente dedicada al acceso abierto y a la democratización, dejando expuesta la importancia que tiene hoy en día esta temática, tanto para el proceso científico en general, como para la Educación Superior en particular. Finalmente, los especialistas reunidos en Córdoba dejan plasmado en la declaración final que la CRES

...reafirma el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado. Estos principios se fundamentan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración solidaria latinoamericana y caribeña (CRES, 2018: 6).

De este modo, la posición y la experiencia respecto a la Ciencia Abierta de las instituciones universitarias y científicas de América Latina conducen y refuerzan la promoción de un modelo solidario y cooperativo de internacionalización. Al respecto, Dominique Babini, en la mesa referida a Acceso Abierto en la CRES 2018, subrayó que “América Latina y el Caribe (debe) participar a nivel internacional en el debate sobre el futuro de las comunicaciones científicas y académicas (...) para que estas sean participativas, inclusivas, gestionadas como un bien común y sin fines comerciales” (2018: 91). A continuación, exploramos las iniciativas de la región respecto al movimiento por la Ciencia Abierta a nivel internacional.

## 2. La presencia de América Latina en el debate por la ciencia abierta a nivel internacional

Tal como sucede con la temática de la internacionalización de la educación superior, el debate por la Ciencia Abierta a nivel internacional tiene a la UNESCO como agente muy importante en el tema. En su calidad de organismo con un mandato en la esfera de las ciencias, la UNESCO se erige como la organización mundial legítima capacitada para definir una visión coherente de la Ciencia Abierta, así como un conjunto compartido de principios generales y valores comunes. En esta tarea comenzó a ocuparse a partir de la 40ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, en la cual los Estados Miembros le encomendaron la elaboración de un instrumento normativo internacional sobre Ciencia Abierta, en formato de recomendación.

Con ese objetivo, y buscando que el proceso sea inclusivo, consultivo, responsable y transparente, la UNESCO realizó durante 2020 múltiples instancias de debate e intercambio a nivel mundial. Entre ellas, se realizó en septiembre de 2020 la Consulta Regional en línea para América Latina y el Caribe, organizada en asociación con el Foro Abierto de Ciencias para América Latina y el Caribe (Foro CILAC)<sup>1</sup>. Buscando incorporar al debate por la Ciencia Abierta las experiencias y aportes específicos de la región, la reunión reflejó resultados muy positivos, involucrando en el debate a responsables de los órganos de gobierno a cargo de la política de Ciencia y Tecnología de los Estados Miembros de la UNESCO, instituciones científicas internacionales, regionales y nacionales, academias de ciencia y organizaciones promotoras de la Ciencia Abierta, entre otras partes interesadas.

En la reunión se destacó que la región tiene una larga tradición de iniciativas de Ciencia Abierta, y se reconoció que los presentes en la Consulta pertenecían a instituciones regionales que han estado trabajando para promover la noción de Ciencia Abierta durante muchos años. La participación latinoamericana en el proceso de conformación de una Recomendación global sobre Ciencia Abierta fue absolutamente nutritiva para la región, puesto que logró poner de manifiesto las experiencias y lecciones aprendidas a la hora de debatir sobre apertura científica, logrando así -en palabras de la Subdirectora General de Ciencias Naturales de la UNESCO,

<sup>1</sup> Un espacio regional de debate e intercambio que se realiza de manera presencial cada dos años, reuniendo personalidades de todo el mundo

Nair-Bedouelle- “nivelar el campo de juego” para diseñar y ejecutar estrategias, políticas y otras iniciativas sobre Ciencia Abierta que estén acordes a las diferentes sociedades, evitando un relegamiento a prácticas viables únicamente para las realidades occidentales. Los aportes derivados de esta Consulta constituyeron un insumo clave para la elaboración de la recomendación global, ratificada finalmente en noviembre de 2021 (UNESCO, 2021a).

Cabe destacar la edición del Foro CILAC 2018, reunida en la ciudad de Panamá, en la cual se logró firmar la Declaración de Panamá sobre Ciencia Abierta, que tiene como fin reconocer y promover una ciencia que permita usar el conocimiento como vía para alcanzar el bienestar, la justicia social y el desarrollo sostenible. Esta declaración es un “Documento Vivo”, es decir, reconoce la necesidad de contar e integrar todas las visiones posibles sobre Ciencia Abierta en la región, manteniéndose abierta durante un tiempo determinado a recibir comentarios y sugerencias para enriquecer y recoger la mayor cantidad de visiones y opiniones. Propone, entre otras cosas, la implementación de estrategias diversas que suponen un cambio cultural importante entre la comunidad científica y académica, además del empeño y compromiso de recursos de los administradores de ciencia nacionales e institucionales. Esta Declaración representa un importante antecedente sobre la Ciencia Abierta, y plasma la perspectiva latinoamericana sobre el fenómeno, sustentándose en políticas diseñadas en base a experiencias diferenciadas de una región en particular.

Entre otros foros internacionales sobre Ciencia Abierta en los que se destacó la presencia de América Latina, se encuentra las *OpenCon LatAm*, las *Open Science Conference* y la *Open Access Week*. La primera es un evento satélite de la conferencia global *OpenCon*, que, enfocada en debates y problemáticas sobre la cultura de la apertura en la región, busca dar lugar a nuevas conexiones entre organizaciones en cada uno de los países latinoamericanos para coordinar esfuerzos mundiales de promoción, así como también intenta generar colaboraciones transfronterizas que beneficien a los sectores de ciencia y tecnología de cada país y aumenten la visibilidad de la investigación latinoamericana.

Por su parte, la *Open Science Conference*, a diferencia de la *OpenCon*, está organizada bajo los auspicios de las Naciones Unidas, y su primera edición fue en 2019. Esta conferencia anual está dedicada específicamente al movimiento de la Ciencia Abierta y provee un fórum para investigadores, bibliotecarios, proveedores de infraestructura, políticos y otras

partes interesadas para discutir los últimos y futuros desarrollos en Ciencia Abierta. Con su objetivo fijado en elevar la discusión sobre Ciencia Abierta e investigación abierta hacia un nivel global, así como examinar el rol de la Ciencia Abierta en el avance de los Objetivos de Desarrollo Sustentable 2030, esta conferencia reúne a investigadores, directores de bibliotecas, políticos y representantes de diversas iniciativas de Ciencia Abierta de todo el mundo, entre los que se destaca presencia latinoamericana a través de instituciones como el repositorio LA Referencia.

Por último, sobre la *Open Access Week*, América Latina también marcó su presencia en las sucesivas ediciones del encuentro, celebrado anualmente desde hace trece años. Este engloba diversos eventos y jornadas en todo el mundo, desde conferencias y presentaciones de posters hasta workshops, webinars y seminarios. La presencia de América Latina en la celebración de estas convocatorias es una de las más activas y participativas, incrementándose año a año, e involucrando a gran parte de los países del subcontinente.

Finalmente, cabe destacar la presencia de América Latina en diversos foros internacionales sobre Ciencia Abierta, no representada por gobiernos o funcionarios públicos, sino a través de la participación de importantes portales de revistas científicas de la región, como SciELO, LATINDEX o Redalyc. Por ejemplo, en 2019, durante una sesión organizada por la UNESCO en el marco del Foro *World Summit on the Information Society (WSIS)* se creó la *Global Alliance of Open Access Scholarly Communication Platforms (GLOALL)* por iniciativa de los coordinadores de seis plataformas de diferentes regiones del mundo, entre las que se encuentran AmeliCA y SciELO. Esta Alianza une las fuerzas de estas diferentes iniciativas con el fin de democratizar el conocimiento científico a través de un enfoque multicultural, multitemático y multilingüe, y toma como propósitos la promoción del acceso abierto, el desarrollo de metodologías, herramientas, servicios y soluciones para plataformas y, finalmente, el desarrollo conjunto de mecanismos, herramientas y políticas para dar visibilidad a la investigación.

En síntesis, es posible reconocer una firme participación de América Latina en los diversos y cada vez más numerosos eventos vinculados a la promoción y divulgación de la Ciencia Abierta, tanto a nivel regional como mundial. En este apartado se demostró que la región se encuentra en el centro de las diferentes discusiones internacionales sobre el tema, manifestando una presencia creciente que busca hacerse un lugar

y generar un espacio propiamente latinoamericano, que tenga en cuenta sus experiencias y lecciones aprendidas, en el complejo universo de la Ciencia Abierta y en su búsqueda por asentarse como futuro paradigma científico dominante.

Las prácticas de Ciencia Abierta dependen en gran medida de la creación de infraestructura para la colaboración, que incluye herramientas digitales (como plataformas web para colaboración o repositorios de datos y publicaciones), elementos físicos (como espacios de colaboración) y reglas (como estándares de calidad y sistemas de evaluación). Afortunadamente, la comunidad de acceso abierto ha sido un actor bastante activo en el desarrollo de infraestructura y declaraciones de principios. En América Latina, este movimiento fue capaz de movilizar recursos y construir redes de colaboración que permitieron afianzar las prácticas de acceso abierto. A diferencia de Europa y EE.UU., donde una buena parte de los servicios de infraestructura para acceso abierto corresponden a iniciativas privadas, en América Latina muchas de los servicios regionales (como SciELO, Redalyc, LA Referencia) y nacionales se apoyan en instituciones y financiamiento públicos.

### 3. La ciencia abierta y la internacionalización en la evaluación académica

Un tercer aspecto que consideramos conveniente poner en tensión es el de la evaluación y la Ciencia Abierta, dentro de un proyecto de internacionalización. Las publicaciones de acceso abierto son una de las áreas en las cuales la ciencia abierta se encuentra más avanzada, sin embargo, el sistema editorial cerrado continúa siendo un actor central. Cinco editoriales académicas (Reed-Elsevier, Wiley-Blackwell, Springer, Taylor & Francis y Sage) controlaban, en 2013, más de la mitad de las publicaciones (Larivière, Haustein y Mongeon, 2015). A estas editoriales pertenecen las revistas científicas de mayor prestigio y los esquemas de evaluación siguen apoyándose también en indicadores que ellas ofrecen. Por eso, los investigadores todavía encuentran interés en publicar en revistas de acceso cerrado y las organizaciones académicas deben comprar el acceso a revistas cerradas para no aislar a sus investigadores.

La internacionalización de la investigación implica promover una mayor presencia de investigadores/as de una institución en los rankings y

mediciones mundiales y los sistemas de evaluación refuerzan estas condiciones. No obstante, en el marco de un modelo de internacionalización que impulse el fortalecimiento institucional y entienda el conocimiento como un bien común, la promoción y valoración de la publicación en revistas de acceso abierto constituyen piedras angulares.

Concretamente, desde el movimiento por la Ciencia Abierta se proponen dos modificaciones: a) la revisión abierta (*open peer review*), es decir, abrir y hacer más transparente el proceso de revisión por pares de los artículos científicos, ya sea que se muestren las identidades de los autores y de los revisores, los dictámenes de los revisores, o se facilite una participación más amplia en el proceso de revisión (Abadal, 2021).

Por otra parte, se proponen cambios sustanciales al actual sistema de evaluación de la ciencia a partir de una transición de métodos exclusiva o, centralmente, cuantitativos y concentrados en las actividades de publicación, a una combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos multidimensionales, adaptados a las iniciativas abiertas (Abadal, 2021).

Si, por un lado, el proceso de internacionalización ha conducido a que se busque que los resultados de las investigaciones se publiquen en revistas indexadas en bases como Web of Science o Scopus, independientemente de si son o no revistas de acceso abierto; por el otro, en muchas ocasiones esto conduce a la pérdida de relevancia del contenido de las investigaciones ya que las temáticas abordadas desde los países del Sur o en desarrollo son de un menor interés para las revistas del Norte o de países desarrollados.

El proceso de internacionalización enmarcado en un proyecto de fortalecimiento institucional debe incorporar la difusión y sensibilización respecto al significado de la ciencia abierta para poder potenciar una internacionalización de la investigación en consonancia con el entendimiento del conocimiento como bien público. De este modo, iría de la mano de un modelo de internacionalización contra-hegemónico.

Para ello, las universidades deben introducir modificaciones a sus sistemas de evaluación, reconociendo los esfuerzos de las y los investigadores en adoptar prácticas de Ciencia Abierta. De acuerdo a Ramírez y Samoilovich (2018), en la evaluación de las y los postulantes a cargos como investigador/a o profesor/a universitarios, los antecedentes en el ámbito de la ciencia abierta no son suficientemente incentivados ni valorados. De allí que se aliente a las universidades a integrar las iniciativas de Ciencia Abierta en sus políticas institucionales de recursos humanos y de carrera,

como un elemento explícito en el reclutamiento, evaluación de desempeño y progresión en la carrera académica.

Las trasformaciones de los sistemas de evaluación implican un desafío ineludible para las instituciones de educación superior ya que este tipo de decisiones significa un costo y casi siempre produce efectos no buscados como uso indebido o falsificación de información, especialmente cuando las mediciones están vinculadas a ciertos incentivos.

En el plano regional, las iniciativas desde CLACSO van en consonancia con lo planteado aquí. Desde el Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica (FOLEC) de CLACSO, constituido en 2019, se vienen realizando seminarios y declaraciones para analizar distintas dimensiones en torno a la evaluación de la ciencia y generar propuestas desde la región, en diálogo con las tendencias y prácticas relevantes internacionales. Sería conveniente que en dicho Foro se incorporara la problemática de orientar el proceso de internacionalización vinculándolo con el movimiento de la Ciencia Abierta, potenciando así ambas agendas de políticas.

## Comentarios finales

Hasta aquí hemos explorado las iniciativas y propuestas del movimiento por la Ciencia Abierta entendiéndolo como posible elemento dinamizador de un modelo de internacionalización de la investigación, y con ello, de la Educación Superior que promueva el derecho al conocimiento. Las Universidades son los actores cruciales de ambos procesos, de allí que consideremos que un mayor diálogo y una acción coordinada entre los espacios que están impulsando la Ciencia Abierta y los que están alentando la internacionalización podría suponer una aceleración de ambos, revalorizando la posición de América Latina en defensa de una internacionalización contra-hegemónica, solidaria y cooperativa.

En particular, mostramos que dicha vinculación se hizo explícita en la CRES de 2018, cuando en la agenda regional referida al proceso de internacionalización se incorporó a la discusión el rol de las iniciativas de Ciencia Abierta para lograr que desde las Universidades se construyan agendas de investigación vinculadas a las problemáticas de nuestras sociedades y se pueda tener un libre acceso al mismo, promoviendo el rol histórico de estas instituciones en América Latina y una filosofía de la

educación como derecho, es decir, un modelo de internacionalización solidario y cooperativo.

Asimismo, mostramos que una postura desde América Latina no puede circunscribirse a las discusiones regionales, sino que debe difundirse, sostenerse y consolidarse a nivel internacional en los diferentes foros sobre internacionalización y sobre Ciencia Abierta. Sostenemos que hay que actuar en conjunto con las demás universidades e instituciones financiadores de ciencia de la región como también del mundo; dar visibilidad nacional e internacional a la ciencia producida en las universidades.

Por último, destacamos la importancia de transformar los sistemas de evaluación de la ciencia para lograr alcanzar los propósitos referidos a una internacionalización de la investigación situada, y consideramos que la Ciencia Abierta podría contribuir de manera fructífera a ello. Cambiar la cultura de los gestores y evaluadores/as de instituciones e investigadores/as a favor de la Ciencia Abierta implicaría combatir de algún modo el modelo comercial y los efectos nocivos del negocio editorial sobre las agendas y la producción del conocimiento en nuestra región.

Este capítulo constituye un primer intento de acercar ambas áreas temáticas. Alentamos a continuar trabajando y problematizando esta propuesta ya que los desafíos no solo son numerosos, sino que, además, ante las rápidas transformaciones producidas por las TICs, se renuevan constantemente requiriendo la adaptación de instituciones y actores individuales y colectivos.

## Bibliografía

- Abadal Falgueras, E., & Anglada Ferrer, L. (2020). "Ciencia abierta: cómo han evolucionado la denominación y el concepto". *Anales de Documentación*, v. 23. Recuperado de: <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/378171>
- Abadal, E. (2021). "Ciencia Abierta: un modelo con piezas por encajar". *Arbor*, 197(799). <https://doi.org/10.3989/arbor.2021.799003>
- Amin, S. (2001). "Capitalismo, Imperialismo, Mundialización". En CLACSO (Ed.), *Resistencias mundiales (De Seattle a Porto Alegre)* (pp. 15–29). CLACSO. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/se/20100726091549/2amin.pdf>

- Arza, V., Fressoli, M., & Sebastián, S. (2016). “Hacia una ciencia abierta en Argentina: de las experiencias a las políticas públicas”. *CENIT*. Recuperado de: <http://cdi.mecon.gov.ar/bases/doc/cenit/dt62.pdf>
- Babini, D., & Rovelli, L. (2020). *Tendencias recientes en las políticas científicas de ciencia abierta y acceso abierto en Iberoamérica* (1.a ed.). CLACSO.
- Beigel, F. (2021, 27 julio). *América Latina podría convertirse en líder mundial de la ciencia abierta no comercial*. UNESCO. Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/america-latina-podria-convertirse-lider-mundial-ciencia-abierta-no-comercial>
- Catedra Libre Ciencia, Política y Sociedad. (2018). Publicaciones científicas: ¿Comunicación o negocio editorial? *Ciencia, tecnología y política*, 1(1), 005. <https://doi.org/10.24215/26183188e005>
- Colombo, S. (2021). “Presentación”. En Colombo S. (Ed.), *Desarrollo y políticas de ciencia, tecnología e innovación en un mundo en transformación. Reflexiones sobre la Argentina contemporánea* (pp. 5–14). CEIPIL. Recuperado de: <http://www.ceipil.org.ar/wp-content/uploads/2021/03/2021-LIBRO-CEIPIL-UNICEN.pdf>
- CRES (2018). *Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018*. Recuperado de [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion\\_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf)
- Dantas, M. (2003). “Informação e trabalho no capitalismo contemporâneo”. *Revista de Cultura e Política*, v. 60.
- De Filippo, D., & D’Onofrio, M. G. (2019). “Alcances y limitaciones de la ciencia abierta en Latinoamérica: análisis de las políticas públicas y publicaciones científicas de la región”. *Hipertext.net*, V. 19. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/Hipertext/article/view/360106>
- Didou Aupetit, S. (2017). La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno. Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) y la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC).

- Didou-Aupetit, Sylvie (2020). “Internacionalización de la educación superior y riesgo sanitario en América Latina: ¿reconfiguración o descomposición?”, *Pensamiento Universitario*, núm. 19. Disponible en: <http://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2020/04/21/articulo-1-19/>
- Eisfeld-Reschke, J., Herb, U., & Wenzlaff, K. (2014). “Research Funding in Open Science”. En Bartling, S. & Friesike, S. (Eds.), *Opening Science* (pp. 237–253). Springer. Recuperado de: <https://SpringerLink.com>
- Fecher, B., & Friesike, S. (2014). “Open Science: One Term, Five Schools of Thought”. En Bartling, S. & Friesike, S. (Eds.), *Opening Science* (pp. 17–47). Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-00026-8>
- FOLEC (2021) “Para una transformación de la evaluación de la ciencia en América Latina y el Caribe”, Foro Latinoamericano de Evaluación Científica – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (FOLEC-CLACSO). Recuperado de: <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/05/FOLEC-EVALUANDO-ESPANOL.pdf>
- FOSTER (2018). *Manual de los Datos Abiertos. The future of science is open*. OPEN KNOWLEDGE FOUNDATION (2012). Recuperado de: [https://issuu.com/clog\\_unlp/docs/manual-de-datos-abiertos-okf](https://issuu.com/clog_unlp/docs/manual-de-datos-abiertos-okf)
- Fressoli, M., & Arza, V. (2018). “Los desafíos que enfrentan las prácticas de ciencia abierta”. *Teknokultura*, v. 15, 492–448. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/TEKN.60616>
- Mirowski, P. (2018). “The future(s) of open science”. *Social Studies of Science*, 48(2), 171–203. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0306312718772086>
- Nardi, A. (2018). Acercando la ciencia a la gente, en *Mesa acceso abierto y democratización del conocimiento; Foros y mesas de la Conferencia Regional de Educación Superior CRES 2018* (M. Carballo, H. Juri, & F. Tamarit, Eds.; pp. 93–98). UNESCO.
- Nieto, F. (2018). “Conocimiento científico y académico abierto: una oportunidad y una necesidad para América Latina y el Caribe”, en *Mesa acceso abierto y democratización del conocimiento; Foros y mesas de la Conferencia Regional de Educación Superior CRES 2018* (pp. 93–98). UNESCO.

- Oregoni, M. S. (2017) La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región Latinoamericana. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 3, n. 1, (pág. 114–133).
- Oregoni, S. (2021). “Perspectivas de análisis sobre Internacionalización Universitaria ¿Desde dónde partimos y hacia dónde vamos?”. En Oregoni, S. *Redes de cooperación en producción de conocimiento e internacionalización universitaria. Una mirada desde el sur. CEIPIL-UNICEN*.
- Oregoni, S. y Avondet, L. (2021). “Proyección de la Internacionalización Universitaria en América Latina en clave de Red. Un repaso por las Conferencias Regionales de Educación Superior 1996-2018”. En Oregoni, S. (comp.). *Redes de cooperación en producción de conocimiento e internacionalización universitaria una mirada desde el sur. CEIPIL-UNICEN*.
- Peñalosa Castro, E. (2018). “El acceso abierto y la democratización del conocimiento: una necesidad regional compartida”, en *Mesa acceso abierto y democratización del conocimiento; Foros y mesas de la Conferencia Regional de Educación Superior CRES 2018* (pp. 93–98). UNESCO.
- Perrota, D. (2016) *La internacionalización de la educación superior: Debates globales, acciones regionales*, Universidad Nacional General Sarmiento, General Sarmiento.
- Perrota, D. (2018). Universidad, internacionalización e integración regional: la lucha por un proyecto latinoamericanista de universidad hacia la CRES 2018. Balances y desafíos hacia la CRES, (pag.163-176).
- Peset, F., Aleixandre, R., Blasco, Y., & Ferrer, A. (2017).” Datos abiertos de investigación. Camino recorrido y cuestiones pendientes”. *Anales de Documentación*, 20(1), 1–12.
- Ramírez, P. A. y Samoilovich, D. (2018). “Ciencia abierta. Reporte para tomadores de decisiones”. Oficina de Montevideo. UNESCO, Foro CILAC. Oficina Regional de Ciencias para América Latina y el Caribe.
- Roldán, M. (2010). “Trabajo ‘creativo’ y producción de contenidos televisivos en el marco del capitalismo informacional contemporáneo.

Reflexiones sobre el caso argentino en los dos mil”. En Sel, S. (comp.), *Políticas de Comunicación en el capitalismo contemporáneo*. Buenos Aires: CLACSO, Colección Grupos de Trabajo, pp. 69-98.

- Rovelli, L. (2018). Las Conferencias mundiales y regionales de Educación Superior como instrumentos de política. Mediaciones y reformulaciones latinoamericanas de fines del siglo XX y principios del XXI. Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008.
- Sarthou, N. & Loray, R. (2021). “Estratégico, prioritario u orientado a misiones: qué aporta la literatura a la orientación de las políticas en ciencia, tecnología e innovación en Argentina”. En Colombo, S. (Ed.), *Desarrollo y políticas de ciencia, tecnología e innovación en un mundo en transformación. Reflexiones sobre la Argentina contemporánea* (pp. 74–106). CEIPIL.
- Skolnikoff, E. (1993). *The elusive transformation. Science, Technology, and the evolution of international politics*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- UNESCO. (2021a). *Proyecto de recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta*.
- UNESCO. (2021b, 14 noviembre). *12 November 2021 - UNESCO 75th anniversarycelebration* [Video]. YouTube. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=k8YVTz5KA2s&ab\\_channel=UNESCO](https://www.youtube.com/watch?v=k8YVTz5KA2s&ab_channel=UNESCO)
- Vera, N. (2021). “Ciencia, Tecnología y Relaciones Internacionales: visibilizar la simbiosis”. En Colombo S. (Ed.), *Desarrollo y políticas de ciencia, tecnología e innovación en un mundo en transformación. Reflexiones sobre la Argentina contemporánea* (pp. 181–213). CEIPIL. Recuperado de: <http://www.ceipil.org.ar/wp-content/uploads/2021/03/2021-LIBRO-CEIPIL-UNICEN.pdf>

## CAPÍTULO 5

# Un punto de inflexión en la evaluación de la investigación

Orígenes y desafíos de la iniciativa del FOLEC de CLACSO

LAURA ROVELLI Y PABLO VOMMARO

### Introducción

La cuestión de la evaluación de la investigación, junto con la promoción de una mayor igualdad, diversidad e inclusión en los sistemas científicos, ha cobrado relevancia tanto en el campo de los estudios como en el de las políticas de ciencia, tecnología e innovación y de educación superior. Las principales críticas se orientan hacia el avance de las políticas de evaluación de la investigación orientadas por incentivos y/o indicadores fundados en el Factor de Impacto de revistas científicas incluidas en las bases indexadoras de la corriente llamada “principal” internacional y que han generado numerosas distorsiones tanto en la concepción de la noción de excelencia de la investigación como en el acceso, la producción y circulación del conocimiento.

En efecto, en la última década, los sentidos, las políticas y las prácticas vinculadas con la evaluación de la investigación han sido objeto de distintos cuestionamientos y revisiones. Lo anterior se expresa en la proliferación de un conjunto de declaraciones de principios, iniciativas y estudios que abordan las diversas dimensiones de la problemática en entornos específicos y proponen distintos abordajes e instrumentos para

su transformación. A la vez, existe una amplia variedad de libros, artículos, informes de investigación y otras formas de literatura gris que aborda la problemática desde una heterogeneidad de campos y áreas de estudio como las ciencias sociales, la sociología de la ciencia, los estudios de innovación, la bibliometría, la ciencia de la información, los estudios de educación superior, la sociología de la evaluación, los estudios de política científica, la gestión de la investigación e innovación y estudios de gobernanza, entre otros (de Rijcke, et. al. 2015). A lo anterior, y de manera más reciente, se suman un conjunto de movilizadores de las reformas evaluativas a nivel global, regional y local que inciden en la agenda de formulación de instrumentos novedosos de política, como así también experiencias institucionales de reforma. Con todo, la evaluación de la investigación se ha consolidado como un área de estudios interdisciplinarios y a la vez, ha ingresado como cuestión problematizada en la agenda de políticas de ciencia, tecnología e innovación y de educación superior.

En este trabajo se recuperan, por un lado, los argumentos centrales de los principales movilizadores del debate internacional en favor de la reforma de la evaluación de la investigación. Además, se da cuenta de las acciones más destacadas y se articula la discusión con otras propuestas vinculantes como la Recomendación sobre Ciencia Abierta de UNESCO. Por otra parte, desde un plano de análisis regional, se desarrollan los orígenes, diagnósticos, propósitos y estrategias de la iniciativa del Foro Latinoamericano de Evaluación Científica (FOLEC) del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) para promover un cambio en la problemática en América Latina y el Caribe. A su vez, se analizan algunas de las principales dimensiones que conforman en los últimos años una nueva agenda de investigación y políticas en torno a la evaluación del conocimiento. Finalmente, en las conclusiones se presentan algunas líneas de trabajo futuras.

## Panorama internacional de la evaluación de la investigación

En la última década surgen a nivel mundial un conjunto de declaraciones de principios, iniciativas y estudios que problematizan la situación actual de la evaluación de la investigación y proponen cambios en su abordaje. Sobresalen, entre otras iniciativas, la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación (DORA, 2012); la cual desincentiva el uso

de métricas basadas en revistas, como el factor de impacto de las publicaciones como medida sustitutiva de la calidad de los artículos de investigación individuales, para evaluar las trayectorias académicas y en particular, en las instancias institucionales de toma de decisión de contratación y promoción de individuos y/o financiación de la investigación.

Por su parte, el Manifiesto de Leiden de 2015 (Hicks et al., 2015) advierte sobre el uso incorrecto generalizado de los indicadores en la evaluación del desempeño científico, por lo que se recomienda que la evaluación cuantitativa se apoye en la valoración cualitativa por parte de expertos y que el desempeño académico sea medido de acuerdo con las misiones de investigación de la institución, grupo o investigador, entre otros principios. En esa dirección, en un informe del gobierno británico titulado “La marea métrica” se acuña la noción de “métricas responsables”, concebida como la utilización justa y fundamentada en diversas cualidades y aportes a la investigación en su evaluación, más allá de su impacto bibliométrico (Wilsdon et al., 2015).

Además, se destaca la Declaración de Jussieu para la Ciencia Abierta y la Bibliodiversidad (2016) que realiza un llamado a reformular los sistemas de evaluación a fin de contemplar las distintas prácticas de comunicación científica, mientras que la Iniciativa de Helsinki (2019) invita a promover la diversidad lingüística en los sistemas de evaluación y de financiación de la investigación. A lo anterior, se suma la Red Europea para la Evaluación en las Ciencias Sociales y Humanidades (ENRESSH), la cual lidera entre los años 2016 y 2020 distintos grupos de trabajo y genera informes en torno a la generación de marcos conceptuales para la evaluación, el impacto social y la relevancia de la investigación, las bases de datos y los usos de datos y diseminación orientada específicamente al área de las ciencias sociales y humanidades.

Por su parte, en 2020, un informe internacional elaborado por el Instituto de Investigación en Investigación (RoRI)<sup>1</sup> recupera las críticas sobre los sistemas de evaluación vigentes en el debate internacional, centrados en la implementación errónea de indicadores limitantes de la calidad o impacto de la investigación, a través de criterios cuantificables de

<sup>1</sup> RoRI es un consorcio de 21 socios, procedentes de 13 países y regiones. RoRI está dirigido por un pequeño equipo central, con sede en Wellcome y la Universidad de Sheffield en el Reino Unido, y el Centro de Estudios de Ciencia y Tecnología (CWTS) de la Universidad de Leiden en los Países Bajos.

las trayectorias y de las instituciones acotados al factor de impacto de las publicaciones en revistas del llamado circuito principal (Curry, de Rijcke, Hatch, et al., 2020).

A nivel multilateral, la Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta (UNESCO, 2021) y el informe de la Comisión Europea “Re-forming research assessment: the way forward” (European Commission, 2021) enfatizan el imperativo de transformar la forma en que se evalúa a quienes investigan y a los resultados de la investigación. El primer documento moviliza a diversos actores no sólo a acordar una definición de ciencia abierta sino también a consensuar y promover la implementación de políticas y prácticas en torno a sus principales componentes. Nos referimos al acceso abierto, a los datos abiertos de investigación, al código abierto/software libre y hardware abierto, a las infraestructuras de la ciencia abierta, a la evaluación abierta, como así también a la ciencia ciudadana fin de promover la participación abierta de agentes sociales y la apertura a la diversidad de los conocimientos (UNESCO, 2021). Estos lineamientos impulsan cambios en las formas tradicionales de hacer y comunicar la investigación, lo que exige una nueva forma de pensar la evaluación de la investigación, a partir de metodologías complementarias y otras nuevas de evaluación de las trayectorias, instituciones y de las publicaciones científicas, desde un abordaje plural, participativo y situado. En ese sentido, la recomendación de UNESCO llama a revisar los sistemas de evaluación de la investigación y de la carrera investigadora para adecuarlos a los principios de la ciencia abierta y en particular, a poner en valor el amplio abanico de misiones que están involucradas en la producción de conocimientos, y que asumen distintas formas de creación y comunicación que no se limitan a la publicación en revistas internacionales (UNESCO, 2021).

El segundo documento elaborado por la Comisión Europea en 2021 posiciona a la reforma de la evaluación de la investigación como prioritaria para garantizar la calidad, el rendimiento y el impacto de la investigación. El diagnóstico señala que, como resultado de las oportunidades digitales, los procesos de investigación adquieren formatos más colaborativos, abiertos, y multidisciplinares y una variedad de posibles resultados; mientras reconoce que los sistemas de evaluación de la investigación actuales resultan desacertados y restringidos para valorar esas transformaciones, en especial aquellos basados en el Factor de Impacto de las revistas y las citas para definir la calidad de la investigación (European

Commission, 2021). A partir de una consulta realizada durante marzo y noviembre de 2021, el informe propone una serie de principios y acciones que podrían ser acordados por una coalición de organizaciones que financian y ejecutan la investigación en el continente, a fin de implementar los cambios necesarios.

Ante este panorama internacional, algunos consejos y organismos de ciencia, tecnología e innovación e instituciones de educación superior en distintos países han examinado sus políticas de evaluación de la investigación y adoptado una variedad de reformas. A modo de ejemplo, los Países Bajos, Irlanda, Suiza y el Reino Unido han revisado el impacto de la evaluación en las carreras, e incorporan el uso de formatos narrativos de curriculum vitae (Delgado-López-Cózar; Ràfols y Abadal, 2021). En China, las políticas evaluativas han virado desde el enfoque bibliométrico hacia criterios centrados en nuevas bases de datos, la evaluación por pares y la valoración de la relevancia local (Zhang; Sivertsen, 2020). Anticipándose a otras propuestas de reforma más recientes en el continente, en 2021 el Consejo Europeo de Investigación (ERC, de acuerdo a sus siglas en inglés) solicita explícitamente a quienes se postulan a subsidios evitar la mención al uso del factor de impacto de las revistas al consignar sus publicaciones; no obstante, permite utilizar otros indicadores bibliométricos relevantes, debidamente referenciados. A pesar de todas estas acciones, el informe de la Comisión Europea considera que las iniciativas avanzan muy despacio, con alcances diversos y de manera desarticulada (European Commission, 2021).

Entre los años 2020 y 2021, un estudio de casos llevado a cabo por DORA identifica más de una docena de distintas iniciativas de reforma institucionales de la evaluación de la investigación en el mundo. A modo de ejemplo, se reconoce al Centro Médico Universitario (UMC) de la Universidad de Utrecht en los Países Bajos, el cual inicia un cambio en su enfoque evaluativo al requerir formalmente indicadores cualitativos y un portafolio descriptivo a la hora de tomar decisiones de contratación y promoción, más allá de los indicadores bibliométricos junto con el reconocimiento de las prácticas de ciencia abierta (DORA, 2020a). Estos cambios han sido retomados luego por la Asociación de Universidades local e implementados de manera más integral en el país. Por otra parte, en Finlandia, país pionero en promover recomendaciones nacionales en torno a la evaluación responsable de la investigación, la Federación de Sociedades Científicas elaboró el documento “Buena práctica en la evaluación

de investigadores: Recomendación para la evaluación responsable de un investigador en Finlandia”, como resultado de un proceso amplio y sostenido de consulta a distintos actores académicos (DORA, 2020b). La iniciativa se asienta en un conjunto de principios generales vinculados con la integridad, transparencia, equidad, competencia y diversidad que se plasma en trece buenas prácticas que buscan fortalecer el proceso de evaluación, la evaluación de la investigación, la diversidad de actividades y el papel de quienes investigan en el proceso de evaluación. A fin de promover procesos de reforma como los mencionados anteriormente, DORA ha desarrollado a través del proyecto “Tools to Advance Research Assessment (TARA)” una serie de herramientas para facilitar el desarrollo de nuevas políticas y prácticas de evaluación de la carrera académica. Entre otras contribuciones, se destaca un informe reciente que promueve la adopción de CVs narrativos para la igualdad de género orientado a financiadores de la investigación (Fritch et. al., 2021).

Desde una perspectiva situada en el Sur Global, otras investigaciones advierten sobre la dificultad que enfrentan especialmente los países de bajos y medios ingresos para orientar la investigación relevante y de calidad hacia sus propias prioridades nacionales en la medida en que ligan la evaluación de la investigación a una noción de la excelencia anclada en metodologías del Norte global y que se nutren del impacto de las revistas, los índice H y los rankings universitarios (Kraemer-Mbula, Tissen, Wallace, McLean, 2021). Como telón de fondo, la búsqueda de soluciones para los diecisiete objetivos de desarrollo sostenible planteados por la Agenda Mundial para el Desarrollo Sostenible elaborada por las Naciones Unidas que debe cumplimentarse antes del 2030 renueva el llamado a fortalecer el vínculo de la investigación de alta calidad y su contribución a la solución de problemas sociales y ambientales y el compromiso público. Se trata entonces de fortalecer las investigaciones relevantes para las propias agendas contextualizadas y priorizadas a nivel nacional (Tijssen y Kraemer-Mbula, 2017), las que responden a un abanico más amplio de estándares de calidad evaluados a través de indicadores cuantitativos y cualitativos situados, y que se benefician de la demanda de investigación (Bianco, Gras y Sutz, 2016).

Finalmente, en los dos últimos años, los desafíos planteados por los escenarios críticos, como el desatado por la Pandemia Covid-19 y las crisis socioambientales y económicas interdependientes, vuelven a posicionar en un primer plano los debates en torno a la relevancia social de la

investigación, el involucramiento de la ciudadanía en los procesos de producción, la evaluación y circulación del conocimiento como así también la posibilidad de beneficiarse de sus resultados. Lo anterior acarrea múltiples elementos para el diseño de instrumentos de promoción de la investigación como así también en su evaluación, a la vez que abre distintas alternativas posibles para robustecer los puentes entre la ciencia y la sociedad.

### **Panorama regional de la evaluación de la investigación**

En América Latina y el Caribe, existe una larga tradición de abordaje del conocimiento como bien público y el acceso abierto gestionado por la comunidad académica como un bien común sin fines de lucro, a través de infraestructuras mayormente no comerciales. La región es una de las más avanzadas en la adopción del acceso abierto a las revistas académicas y científicas, principalmente a través de los repositorios institucionales de las universidades y los organismos de ciencia y tecnología en tanto instrumento privilegiado para sostener y ampliar esa política; mientras que la ciencia abierta en un movimiento más reciente y vinculado a la promoción del acceso abierto, las infraestructuras y las normativas (Babini y Rovelli, 2020).

En las últimas tres décadas, varios países han adoptado políticas, programas y prácticas valiosas de evaluación de la investigación y de las trayectorias de quienes investigan, lo que ha colaborado con estudios comparados y diálogos internacionales. No obstante, las agencias de financiamiento de la investigación y las instituciones de educación superior han asimilado e institucionalizado de manera ampliada a la indexación de las revistas y el uso creciente de los indicadores cuantitativos producidos por las empresas que concentran y gestionan el circuito comercial editorial internacional como uno de los principales indicadores utilizados para evaluar las trayectorias académicas, la financiación de proyectos de investigación y la excelencia de sus resultados (Beigel, 2014; Salatino, 2021; Vassen y Lujano Vilchis, 2017).

Este fenómeno, por un lado, desincentiva la larga tradición de acceso abierto al conocimiento en la región, investigación participativa, así como un movimiento de ciencia abierta dinámico y floreciente (Alperin, Babini & Fischman, 2014; Babini y Rovelli, 2020). También limita en buena

medida la autonomía de las agendas locales al confinarlas a las temáticas dominantes en esos circuitos y a cierta desreferenciación/decontextualización social de la investigación respecto de sus entornos (Rafols, 2019; FOLEC, 2020b). Las anteriores asimetrías se expresan en la creencia extendida acerca de la existencia de una ciencia de corriente principal y, por oposición, una ciencia “periférica” (Beigel, 2019), la cual desestima los circuitos locales de producción y circulación del conocimiento y sus configuraciones, como así también las distintas culturas de publicación y evaluación.

La proliferación de los rankings universitarios en la región -construidos sobre estos indicadores fundados en el factor de impacto de las revistas indizadas internacionalmente- consolida institucionalmente el uso de estas bases de datos, al tiempo que incentivan el sesgo predominantemente cuantitativo en la evaluación de las instituciones y de las personas que realizan actividades de investigación, reforzando el enfoque en la productividad como medida de calidad. Asimismo, predomina un ethos de la investigación en la evaluación de las trayectorias académicas, junto a su distanciamiento y/o desvinculación de otras actividades como las de docencia y/o extensión.

Desde el plano de las prácticas académicas, estas tendencias han contribuido a privilegiar el formato del artículo de difusión de resultados -propio del estilo de las ciencias experimentales- en detrimento de otros tipos de producciones como los libros, más característicos de los estilos de pensamiento y escritura de las ciencias sociales y humanas (Gimenez Toledo, 2015), como así también la utilización del idioma inglés, como idioma universal y homogeneizador de los intercambios académicos (FOLEC, 2020c) en desmedro de las lenguas autóctonas. Además, las métricas dominantes utilizadas para juzgar la calidad de la investigación hacen que prevalezca el criterio disciplinar (Vessuri, Guedón & Cetto, 2013) a través de un concepto esquivo de excelencia, al tiempo que desalientan los criterios de relevancia social y la investigación pertinente para el desarrollo (Sutz, 2014).

Con todo, la noción de evaluación responsable acuñada en los diagnósticos y debates internacionales adquiere nuevos significados en el contexto latinoamericano y caribeño. Ciertamente, alude a la necesidad de contar con un amplio abanico de metodologías, indicadores y formas de evaluación que abarquen la diversidad de dimensiones involucradas en las formas en las que se produce y circula el conocimiento en la región,

como el acceso abierto, el género, la producción y circulación de conocimiento fruto de las actividades de docencia y extensión y/o en colaboración, la participación y/o vinculación con el entorno, la integridad de los procesos de investigación, entre otros, y de individuos involucrados en esos procesos. A la vez, requiere de cierta reflexividad respecto de su uso responsable, el cual se encuentra situado en una configuración y trayectoria histórica particular en la que, en cada uno de los ecosistemas científicos y universitarios de los países de la región, se manifiesta la disputa por el acceso, la producción y circulación del conocimiento. En ese sentido, su naturaleza contextualizada y orientada hacia análisis de corte más interpretativo presenta distintos alcances y limitaciones sobre las posibilidades de estudios comparados y, por tanto, no siempre asimilables con la noción de métricas.

La Declaración de Panamá sobre Ciencia Abierta (2018) constituye un antecedente regional que -junto con la promoción de los principios de ciencia abierta- advierte sobre la necesidad de promover modelos para la evaluación y medición de la producción científica que valoren la cooperación científica, la construcción y el fortalecimiento de redes de conocimiento y los esfuerzos para desarrollar capacidades de investigación en ciudadanía. Para ello, insta a “la adopción de modelos de producción científica que favorecen la publicación de acceso abierto y la construcción de indicadores de evaluación abiertos, aprovechando las capacidades instaladas en América Latina y el Caribe” (Declaración de Panamá sobre ciencia Abierta, 2018, art. 5).

En 2019, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) crea el Foro Latinoamericano de Evaluación Científica (FOLEC), entendido como un espacio de debate sobre los sentidos, las políticas y las prácticas de los procesos de evaluación del quehacer científico en la región. Desde una perspectiva abierta, colaborativa y de dominio público del conocimiento persigue fortalecer enfoques y modelos democratizadores y sustentables de la ciencia, comprometidos con las problemáticas de nuestras sociedades.

Allí se recuperan muchas de las anteriores problemáticas y propuestas y se promueve a través de distintas acciones y documentos de intervención una transformación de la evaluación de la investigación, reorientada hacia la promoción de una “ciencia de calidad con relevancia social e inclusiva respecto de la pluralidad de enfoques vigentes” (FOLEC, 2020). La propuesta busca, entre otras dimensiones, reponer y jerarquizar el

carácter colectivo del quehacer científico y la participación de la ciudadanía en esos procesos, el aporte singular de las ciencias sociales, las humanidades y las artes a la cultura y desarrollo humano, la relevancia del multilingüismo y la bibliodiversidad en la producción y circulación del conocimiento enraizado en distintos entornos, como parte de la transición hacia la ciencia abierta.

El primer Seminario que formaliza la iniciativa del FOLEC se realiza en la Ciudad de México y es organizado por CLACSO y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). El evento reúne a expertos y expertas de la región, representantes de organismos nacionales de ciencia y tecnología y de los centros miembro de CLACSO para analizar distintas dimensiones en torno a la evaluación de la ciencia y generar propuestas desde América Latina y el Caribe, en diálogo con las tendencias y buenas prácticas internacionales. En 2021, se desarrolla en la Ciudad de Buenos Aires el segundo Foro Latinoamericano de Evaluación Científica (FOLEC), co-organizado con el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina), en el marco del III Foro Abierto de Ciencias Latinoamérica y el Caribe, CILAC.

En la actualidad, el FOLEC cuenta con más de 40 organismos e instituciones de ciencia, tecnología y educación superior aliadas, junto con responsables de repositorios y editores regionales de revistas académicas, representantes de diversas iniciativas en favor del acceso abierto y la ciencia abierta, entre otros. A su vez, despliega en un abordaje multiescalar de promoción del cambio de la evaluación, al contemplar los distintas trayectorias y formatos de investigación, las diversas alternativas e instrumentos de intervención, tanto en el plano de las políticas, de las instituciones, como en el de las prácticas. Los principales objetivos del FOLEC apuntan a:

- promover un cambio en los procesos de la evaluación académica en América Latina y el Caribe con el fin de reorientar la investigación científica a las demandas locales;
- incentivar la participación de la comunidad académica latinoamericana en el diálogo internacional de la ciencia como derecho humano universal y como bien público común;
- estimular un debate amplio y plural para poner en valor la complejidad de la matriz cognitiva en la región y la diversidad de formas de circulación de conocimientos existentes;

- y crear recomendaciones regionales para moldear las políticas evaluativas de los países de América Latina y el Caribe (CLACSO, 2020b).

Para promover la transformación en las políticas y prácticas de evaluación vigentes, el FOLEC conduce las siguientes tres estrategias. En primer lugar, la movilización de distintos actores involucrados en la temática (quienes investigan, editan publicaciones científicas, toman decisiones en distintos ámbitos científicos, financian la investigación, etc.) a través de foros, seminarios y talleres. Allí CLACSO asume la responsabilidad de articular y promover la reflexión y labor en conjunto con los organismos y consejos de ciencia y tecnología de la región y otras instituciones asociadas, a fin de debatir los diagnósticos y propuestas y alcanzar una declaración común y regional sobre evaluación de la ciencia hacia mediados de 2022, en el marco de la 9va Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales de CLACSO.

En segundo término, en 2020 produce un conjunto de recursos que, a través del lanzamiento de la Serie de Documentos Hacia la Transformación de la Evaluación de la Ciencia en América Latina y el Caribe, diagnostican la situación de la evaluación de la investigación en la región y realizan distintas recomendaciones (CLACSO, 2020 a). También se avanza en la propuesta de discusión de una Declaración de Principios (CLACSO, 2020 b). En 2021, el espacio genera una nueva serie de documentos dirigidos a brindar herramientas para promover nuevas políticas evaluativas. Las problemáticas abordadas en estos escritos de intervención son las siguientes: los sistemas de información de la investigación actual y su potencialidad para visibilizar diversas formas de producción de conocimiento e impulsar nuevas modalidades de evaluación, la promoción de la bibliodiversidad y la defensa del multilingüismo, las revistas nacionales y su valoración en los procesos de evaluación y la discusión sobre la evaluación de pares: evolución, nuevas tendencias y buenas prácticas<sup>2</sup>.

En tercer lugar, en el FOLEC se asientan distintos proyectos de investigación sobre la evaluación académica. En la actualidad, están en curso dos iniciativas: la primera se trata de una Consulta regional sobre la evaluación de pares y evaluación de la investigación, la cual cuenta con financiamiento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación,

<sup>2</sup> Al respecto, ver: <https://www.clacso.org/folec/clacso-ante-la-evaluacion/>

la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y con la participación del Centro de Investigación en Circulación del Conocimiento (CECIC-UNCuyo), la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) y la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Allí, se desarrolla un diagnóstico sobre los esquemas de revisión por pares en revistas, repositorios, libros y carreras y desde la perspectiva del movimiento de Ciencia Abierta y sus recomendaciones. También se examinan los indicadores de revisión por pares de América Latina y el Caribe, a través de las revistas indexadas por Redalyc. Mientras que un segundo proyecto se orienta al relevamiento de las formas de la evaluación de propuestas de investigación presentadas para su financiación en convocatorias a subsidios orientados a problemas de desarrollo en el Sur Global, y se encuentra financiado por el International Development Research Center (IDRC, Canadá). La propuesta busca indagar la relación entre la evaluación de la investigación y la asignación de fondos para la investigación; y en qué medida y de qué manera la información se utiliza se corresponde con los fines previstos de las convocatorias, en un escenario en el que existen diversas presiones para medir el rendimiento de la inversión.

Cabe destacar que, a partir de sus acciones, el FOLEC ha sido reconocido en 2020 entre los 15 movilizadores y definidores internacionales de la evaluación responsable de la investigación y los 10 mejores sitios web y recursos en la temática, según el informe del Global Research Council (GRC). También FOLEC ha sido seleccionado en 2021 por DORA (The San Francisco Declaration on Research Assessment) como un caso de estudio para la promoción del cambio de la evaluación de la investigación en América Latina y el Caribe y para integrar la Junta Ejecutiva de la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación DORA a partir de enero de 2022.

Con respecto a las principales barreras para el cambio en la evaluación de la investigación que han podido ser identificadas desde el FOLEC algunas se vinculan no sólo con las anteriormente mencionadas políticas de evaluación basadas en el incentivo a la publicación con factor de impacto en el circuito principal, sino también con la cultura de investigación predominante en varias comunidades disciplinares y entornos institucionales asentados sobre criterios anquilosados. De allí la necesidad de promover un cambio en la dimensión cultural de la investigación y la evaluación, que ponga en valor los conocimientos múltiples, los diálogos interdisciplinarios, la bibliodiversidad y que reconozca y valore en los procesos de

evaluación las prácticas de acceso y ciencia abiertos y la diversidad de las producciones científicas de quienes investigan, hacen docencia y extensión en las universidades y organismos que realizan investigación, entre otras cuestiones.

En paralelo, otro de los obstáculos para el cambio reside en la necesidad de infraestructuras adecuadas, sistemas de información científica y bases de datos interoperables en la región que puedan visibilizar la amplia producción y diversidad de conocimiento existente y generar información específica para contribuir con los procesos de evaluación de individuos, instituciones y propuestas de equipos de investigación. En esa dirección, el conjunto de información y datos científicos contenido en los repositorios institucionales de la región, y evaluado por pares, podría contribuir con el diseño de nuevos indicadores más afines a la diversidad de la producción de conocimiento existente y a su enraizamiento en las sociedades (Babini y Rovelli, 2020), al robustecer a la vez, los componentes de la investigación abierta y reproducible, de la evaluación abierta y del acceso abierto y datos abiertos. De esta manera, el fortalecimiento de las infraestructuras y de los sistemas de información regionales resulta fundamental para abrir y ampliar los criterios de evaluación de la investigación.

En este sentido, si bien existe entre diversos actores de la región una legitimidad extendida en la necesidad de reforma de la evaluación académica, como se ha podido observar el cambio requiere de múltiples escalas de abordaje, de la sostenibilidad de dichas transformaciones a partir de infraestructuras adecuadas, de recursos de más largo aliento en el tiempo y de cambios culturales que direccionen a los ecosistemas universitarios y científicos hacia un modelo abierto, colaborativo, participativo, más equitativo, diverso y democratizador del conocimiento.

## A modo de cierre

A lo largo de esta contribución, ha sido posible evidenciar que las prácticas de evaluación académica responsable se interrelacionan con un abanico amplio y relevante de cuestiones como la valoración de la investigación en tanto bien público y la cultura de investigación; el acceso abierto a un amplio espectro de conocimientos en distintos formatos y lenguas sumado a la valorización de otros componentes de la ciencia abierta como, por ejemplo, los datos abiertos y la evaluación abierta. A su vez, cobran relevancia

los datos y la información científica producida regionalmente para el diseño de políticas; las modalidades de evaluación de la investigación y su incidencia en la distribución de la financiación y la priorización de temáticas y áreas estratégicas, como así también la posibilidad de generar una diversidad de trayectorias, junto con mayor equidad en las carreras e inclusión de quienes investigan, entre otros aspectos.

Como se desprende del análisis realizado en las páginas anteriores, la temática ha cobrado relevancia tanto en el campo de la investigación como en el de las políticas de ciencia, tecnología e innovación y de educación superior. En relación con este último aspecto, en el plano internacional, resulta posible afirmar que la reforma de la evaluación de la investigación ha ingresado en la agenda de políticas de muchos de los consejos y organismos científicos y de las universidades. En el plano regional, una nueva agenda se vislumbra principalmente en la adopción de criterios ligados a la inclusividad de instituciones con menores capacidades científicas y/o poblaciones con menor representación en las instancias de evaluación y en las temáticas de investigación a través de la búsqueda de una mayor equidad. A modo de ejemplo, lo anterior se expresa en los instrumentos de promoción y evaluación de la investigación orientados hacia el fortalecimiento institucional y en la atención a los sesgos de género; y de manera más incipiente, hacia cuestiones ligadas a la integridad, el acceso abierto y a los componentes de la ciencia abierta.

Una iniciativa internacional y regional para alcanzar una mayor convergencia en los lineamientos de cambio por parte de los sistemas globales de evaluación de la ciencia resulta imprescindible. En ese diálogo la participación de las instituciones y organismos de financiación de la ciencia, de las universidades y de la comunidad académica (representadas por quienes realizan docencia y extensión, investigan, llevan a cabo la edición académica de libros y revistas, entre otras actividades) parece clave para movilizar a un conjunto amplio de actores y fortalecer su compromiso con los procesos de reforma.

En América Latina y el Caribe, ese es uno de los propósitos centrales del Foro Latinoamericano de Evaluación Científica (FOLEC) de CLACSO, el cual se ha integrado a la conversación internacional en torno a la transformación de la evaluación de la investigación y, al mismo tiempo, articula una posición cohesionada en el plano regional que prioriza la diversidad de los conocimientos existentes en cada ecosistema. Llevar adelante esa tarea requiere, entre otras metas, desarrollar marcos de referencia y

metodologías de evaluación situadas para fortalecer la contribución de la investigación a la sociedad y a la vez, lograr apoyos para articular infraestructuras públicas que cuenten con la propiedad de los datos de investigación y que posibiliten un mayor margen de autonomía para redireccionar los criterios y las prácticas de evaluación. En torno a las culturas y políticas evaluativas responsables se trata, entonces, de conformar una coalición regional que potencie la diversidad de su matriz cognitiva y cultural, arraigada en la tradición del conocimiento entendido como bien público y común y dinamizado por la participación de distintos colectivos sociales, y que avance robustecida hacia los nuevos desafíos planteados por las prácticas de ciencia abierta.

## Bibliografía

- Alperin, J. P., Babini, D. & Fischman, G. (Eds.) (2014). *Indicadores de Acceso Abierto y Comunicaciones Académicas en América Latina*. CLACSO. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20141217052547/Indicadores\\_de\\_acceso\\_abierto.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20141217052547/Indicadores_de_acceso_abierto.pdf)
- Babini, D. y Rovelli, L. (2020). *Tendencias recientes en las políticas científicas de ciencia abierta y acceso abierto en Iberoamérica*; Buenos Aires: CLACSO-Fundación Carolina.
- Beigel, F. (2014). Publishing from the periphery: Structural heterogeneity and segmented circuits. The evaluation of scientific publications for tenure in Argentina's CONICET. *Current Sociology*. Vol. 62, n° 5, pp. 743–765. <https://doi.org/10.1177/0011392114533977>
- Beigel, F. (2019). Indicadores de circulación de la producción científica de las universidades: una perspectiva multi-escalar. *Revista Ciencia, Tecnología y Política*, Año 2 N° 3, <https://doi.org/10.24215/26183188e028>
- Bianco, M., Gras, N. & Sutz, J. (2016). Academic Evaluation: Universal Instrument? Tool for Development? *Minerva* 54, 399–421. <https://doi.org/10.1007/s11024-016-9306-9>
- CLACSO a – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (2020). Diagnóstico y propuestas para una iniciativa regional. Serie Para Una Transformación de la Evaluación de la Ciencia en América Latina

- y el Caribe del Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica (FOLEC). 2da. Edición. Buenos Aires: CLACSO. <https://www.clacso.org/diagnostico-y-propuestas-para-una-iniciativa-regional/>
- CLACSO b – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (2020). Propuesta de Declaración de Principios. Una nueva evaluación académica para una ciencia con relevancia social en América Latina y el Caribe. Serie Para Una Transformación de la Evaluación de la Ciencia en América Latina y el Caribe del Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica (FOLEC). 2da. Edición. Buenos Aires: CLACSO. <https://www.clacso.org/una-nueva-evaluacion-academica-para-una-ciencia-con-relevancia-social-2/>
- Curry S, de Rijcke S, Hatch A, Pillay D, van der Weijden I and Wilsdon J (2020). The changing role of funders in responsible research assessment: progress, obstacles & the way ahead. *RoRI Working Paper* No. 3. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13227914>
- Declaración de Panamá sobre ciencia Abierta (2018). [https://web.karisma.org.co/wp-content/uploads/download-manager-files/declaracion\\_panama\\_ciencia\\_abierta.pdf](https://web.karisma.org.co/wp-content/uploads/download-manager-files/declaracion_panama_ciencia_abierta.pdf)
- Delgado-López-Cózar, E.; Ràfols, I.; Abadal, E. (2021). Letter: A call for a radical change in research evaluation in Spain. *Profesional de la información*, v. 30, n. 3, e300309. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.may.09>
- European Commission (2021), Directorate-General for Research and Innovation. *Towards a reform of the research assessment system: scoping report*, Publications Office, <https://data.europa.eu/doi/10.2777/707440>
- Fritch, R, Hatch, A, Hazlett, H, & Vinkenburg, C. (2021). Using Narrative CVs. <https://zenodo.org/record/5799414#.YeM-41lOlPY>
- Giménez-Toledo, E. (2015) La evaluación de la producción científica: breve análisis crítico. *RELIEVE*, 21 (1), art. M2. DOI: 10.7203/relieve.21.1.5160
- Helsinki Initiative on Multilingualism in Scholarly Communication* (2019). Helsinki: Federation of Finnish Learned Societies, Committee for Public Information, Finnish Association for Scholarly Publishing, Universities Norway & European Network for Research Evaluation in the Social Sciences and the Humanities. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.7887059>
- Hicks, D.; Wouters, P.; Waltman, L.; De-Rijcke, S.; Ràfols, I. (2015). Bibliometrics: the Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, v. 520, n. 7548, pp. 429-431. <https://doi.org/10.1038/520429a>
- Llamada de Jussieu para la Ciencia abierta y la biodiversidad* (2016). <https://jussieucall.org/llamada-de-jussieu/>
- Ràfols, I. (2019). S&T Indicators ‘In the Wild’: Contextualisation and Participation for Responsible Metrics. *Research Evaluation*. Vol. 28, nº 1, pp.7-22. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvy030>
- Rijcke, S. de, Wouters, P. F., Rushforth, A. D., Franssen, T. P., & Hammarfelt, B. (2015). Evaluation practices and effects of indicator use—a literature review. *Research Evaluation*, 25(2), 161–169. doi:10.1093/reseval/rvv038
- Salatino, M. (2021). El fetichismo de la indexación. Una crítica latinoamericana a los regímenes de evaluación de la ciencia mundial. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad —CTS*, 16(46), 73-100.
- San Francisco Declaration on Research Assessment – DORA (2012). Declaración. <https://sfdora.org/read/>
- San Francisco Declaration on Research Assessment – DORA (2020a). University Medical Center Utrecht Case Study. <https://sfdora.org/case-study/university-medical-center-utrecht/>
- San Francisco Declaration on Research Assessment – DORA (2020b). Responsible Research Network, Finland. <https://sfdora.org/case-study/responsible-research-network-finland/>
- Sutz, J. (2014). Calidad y relevancia en la investigación universitaria: apuntes para avanzar hacia su convergencia. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*, Vol. 9, nº 27, pp. 63-83 <https://www.redalyc.org/pdf/924/92431880004.pdf>
- Tijssen R. and Kraemer-Mbula, E. (2017) *Perspectives on research excellence in the Global South: Assessment, monitoring and evaluation in developing country contexts*. SGCI Policy Brief No. 1, December. <https://sgciafrica.org/en-za/resources/Resources/SGCI%20Research%20Excellence%20Discussion%20Paper.pdf>

- UNESCO (2021). Recomendación sobre la ciencia Abierta. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378841\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378841_spa)
- Vasen, F., & Lujano Vilchis, I. (2017). Sistemas nacionales de clasificación de revistas científicas en América Latina: tendencias recientes e implicaciones para la evaluación académica en ciencias sociales. *Revista Mexicana De Ciencias Políticas Y Sociales*, 62(231). doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918\(17\)30043-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918(17)30043-0)
- Vessuri, H., Guédon, J.C. & Cetto, A.M. (2013). Excellence or quality? Impact of the current competition regime on science and scientific publishing in Latin America and its implications for development. *Current Sociology*. Vol. 62, n° 5, pp. 647-66. <http://eprints.rclis.org/23682/>
- Kraemer-Mbula, Tijssen, Wallace, M, y McLean, R. (2021). Introducción. *Transformando la excelencia en la investigación. Nuevas ideas del Sur Global*. Editorial Universidad del Rosario. <https://editorial.urosario.edu.co/catalog/product/view/id/6859/s/gpd-transformando-la-excelencia-en-la-investigacion-9789587847697/>
- Wilsdon J et al. (2015). The Metric Tide: Report of the Independent Review of the Role of Metrics in Research Assessment and Management. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4929.1363>
- Zhang, L. y Sivertsen, G. (2020). The new research assessment reform in China and its implementation. *Scholarly assessment reports*, v. 2, n. 1. <https://www.scholarlyassessmentreports.org/articles/10.29024/sar.15>

## CAPÍTULO 6

# Políticas argentinas para la internacionalización universitaria en el marco de la pandemia de COVID-19

El caso de la Secretaría de Políticas Universitarias

MARÍA PAZ LÓPEZ Y FERNANDO JULIO PIÑERO

## Introducción

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró la propagación de la enfermedad por COVID-19 como una pandemia. En distintos países, incluida la Argentina, se adoptaron políticas de prevención, cuidado personal, distanciamiento social, confinamiento, aislamiento social obligatorio, cierre de fronteras y suspensión de viajes terrestres y aéreos. En este marco, también se produjo una interrupción sin precedentes del funcionamiento presencial de las instituciones educativas en general y de las universitarias en particular. De manera abrupta, las universidades dejaron de tener a la virtualidad como apoyo, para pasar a garantizar la continuidad de sus distintas funciones a través de las tecnologías de la información y la comunicación (Bernal y Falcón, 2020).

Así, las funciones de la universidad se vieron fuertemente afectadas por la irrupción de la pandemia en curso, la que, en particular, tuvo consecuencias sobre su proceso de internacionalización. Más precisamente, generó la interrupción de numerosa cantidad de intercambios presenciales y

reavivó los debates en torno de opciones como la “internacionalización en casa” y, en particular, la “internacionalización del curriculum”. El gobierno argentino, a través de su Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación, tomó nota de las dificultades y desafíos del nuevo contexto, desarrollando líneas de trabajo, capacitación y financiamiento que permitiesen a las universidades lograr un mejor conocimiento y adopción de modalidades de internacionalización adecuadas a las condiciones de aislamiento.

En este marco, el capítulo se propone identificar y caracterizar las medidas generadas desde la SPU para dar continuidad a la función de internacionalización universitaria en el marco de la pandemia, teniendo en cuenta también la situación general que presentaba el sistema de educación universitario hasta el momento de la irrupción de esta crisis de enorme magnitud. Posteriormente, pretende realizar un balance crítico sobre la concepción de internacionalización que subyace a estas nuevas medidas que tomaron mayor impulso en la emergencia, pero que vienen resonando desde tiempo atrás. Para el desarrollo del trabajo se recupera literatura especializada, así como información y documentación institucional (comunicados de prensa, bases de convocatorias y datos de páginas web institucionales).

Además, el capítulo adquiere la siguiente secuencia organizativa: en un primer apartado se aborda la irrupción de la pandemia y su impacto sobre la actividad de docencia, investigación, extensión, transferencia y gestión de las universidades, focalizando en las consecuencias de la crisis del COVID-19 para sostener el proceso de internacionalización universitaria. El segundo apartado retoma los desafíos de la internacionalización, profundizados o generados por la crisis de COVID-19, para el contexto latinoamericano y argentino. El tercer apartado se aboca a recuperar los ejes centrales de la política universitaria y de internacionalización en los inicios del siglo XXI, identificando las diferencias entre los períodos 2003-2015 y 2015-2019, en tanto antecedentes inmediatos del recorte temporal aquí abordado. Por su parte, la cuarta sección entra de lleno en la cuestión de las políticas puestas en marcha desde la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación para hacer frente al impacto de la pandemia en el proceso de internacionalización de las instituciones universitarias del país. Por último, se brindan las reflexiones finales.

## 1. El impacto de la pandemia sobre las universidades y su proceso de internacionalización

Tal como se ha mencionado, el 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud reconoció el avance de la enfermedad de COVID-19 como una pandemia, adoptándose en los países distintas medidas de prevención, cuidado personal, distanciamiento social, confinamiento, aislamiento social obligatorio, cierre de fronteras y suspensión de viajes (Bernal y Falcón, 2020; Fanelli, Marquina y Rabossi, 2020). En este marco, también se produjo una interrupción sin precedentes del funcionamiento presencial de las instituciones educativas de distintos niveles, incluyendo las de educación superior (Bernal y Falcón, 2020).

En Argentina, se respondió de manera temprana a través del Decreto de Necesidad y Urgencia N° 260/2020 del 12 de marzo, disponiendo medidas de contención del virus (Bortz y Gasque, 2020). En lo concerniente al sector educativo superior, a través de la Resolución 104/2020 del 14 de marzo, el Ministerio de Educación de la Nación (MEN) indicó la readecuación de las clases y otras actividades académicas en todas las instituciones del nivel, conforme con las recomendaciones del Ministerio de Salud. A partir del 16 de marzo, mediante la Resolución 108/2020, el MEN suspendió las clases presenciales en todos los niveles, incluyendo el superior universitario, aunque previendo dar continuidad al ciclo académico de manera virtual (Zelaya, 2020). De acuerdo con el ejercicio de la autonomía, en algunas universidades se optó por dar continuidad al calendario académico, mientras que en otras instituciones se hicieron modificaciones (Causa y Lastra, 2020).

Por su parte, mediante el Decreto 297/2020 del 19 de marzo se estableció, para toda la población del país, la medida de “aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO), suspendiendo las actividades no esenciales, el transporte interno y externo y la circulación a través de las fronteras. La misma fue prorrogada en varias oportunidades, adaptándola luego a la situación epidemiológica de las distintas jurisdicciones del país, a través de la fase de distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO), en función a las condiciones sanitarias vigentes en cada momento y lugar del territorio nacional.

Así, desde mediados del mes de marzo de 2020, las universidades enfrentaron el desafío de garantizar la continuidad de sus funciones en las nuevas condiciones previstas por las medidas sanitarias para hacer frente

a la pandemia, acudiendo a los formatos de educación virtual y teletrabajo con un uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación (Bernal y Falcón, 2020; Miranda, 2020). Por el carácter global de la pandemia, esta situación de interrupción de la presencialidad estuvo presente en prácticamente todos los sistemas educativos del mundo, poniendo en marcha una variedad de políticas y estrategias para enfrentar la situación de crisis (Bernal y Falcón, 2020; Astur y otros, 2020).

Las diferentes funciones universitarias se vieron afectadas por la irrupción de la pandemia. Respecto de la enseñanza, para sostener los procesos educativos en contexto de aislamiento social, las instituciones universitarias, con sus distintas capacidades acumuladas, debieron profundizar o comenzar a andar el camino de la virtualización, implicando inversión en infraestructura tecnológica, capacitación docente, generación de protocolos y producción de contenidos pedagógicos adaptados. En este marco, se pusieron de manifiesto y se profundizaron las brechas concernientes al acceso y manejo de las tecnologías, aunque también se buscaron soluciones paliativas como becas de conectividad o paquetes de datos (Bernal y Falcón, 2020).

En lo concerniente a la investigación, las universidades asumieron un rol estratégico, colocando su capital académico y conocimiento acumulado al servicio de las urgencias de la pandemia, en articulación con el Estado y la sociedad (Miranda, 2020; Bortz y Gasque, 2020). Sin embargo, la interrupción del funcionamiento presencial de laboratorios y centros de investigación, trajo complicaciones para el desarrollo de distintas fases del proceso de producción de conocimientos, fundamentalmente, para la recolección y análisis de datos. Poco a poco, y en la medida de las posibilidades, estas actividades se fueron adaptando a medios virtuales y al acceso a los espacios de trabajo mediado por protocolos, entre otras estrategias (Cuenca y Schettini, 2020; Portiansky, 2020; Peccoud, 2021).

Cabe señalar también que, en el contexto de realización de las actividades académicas desde el espacio doméstico, muchos docentes investigadores manifestaron sentirse sobrepasados y deteriorados física y emocionalmente por el cambio vertiginoso de trabajar a distancia, con una sobrecarga de trabajo, condiciones físicas poco adecuadas y una mixtura aún mayor de la esfera profesional con la personal, lo que afectó de manera diferencial a varones y mujeres (Oros, Vargas Rubilar y Chemisquy, 2020; Causa y Lastra, 2020; Walker, 2020; Zabalgoitia Herrera, 2020).

Sin embargo, paralelamente a la atención de necesidades internas y de agendas previas a la pandemia, y con los inconvenientes del caso, los docentes investigadores enfocaron la mirada científica, así como las capacidades de docencia, extensión, vinculación y transferencia, en hacer frente a las consecuencias multidimensionales de la interrupción del SARS-CoV-2, adaptándose y respondiendo adecuadamente a la situación de crisis (Bernal y Gasque, 2020; Miranda, 2020). Asimismo, el gobierno, la administración y la gestión universitaria supieron estar a la altura de la situación a partir de la virtualización y digitalización de estas instancias, procesos y trámites (Bernal y Falcón, 2020).

A la vez que las funciones de docencia, investigación, extensión, transferencia, vinculación, gobierno, administración y gestión universitaria se vieron afectadas por la irrupción de la pandemia, lo mismo ocurrió con el proceso de internacionalización. Así, un aspecto especialmente alterado por la situación de pandemia fue la movilidad física internacional, en medio de cierres de fronteras y cancelaciones de vuelos, teniendo que suspender o reprogramar actividades. Asimismo, se aplazaron o cancelaron congresos y eventos internacionales de relevancia disciplinaria (Didou Aupetit, 2020).

Un desafío enfrentado con dificultad -pero también con superación- por las áreas de relaciones internacionales de las universidades fue la de devolver al país a los universitarios argentinos en el exterior, y garantizar el retorno de aquellos extranjeros que cursaban trayectos formativos en Argentina (Bernal y Falcón, 2020; Astur y otros, 2020). Todo esto, acompañado de la identificación, seguimiento y atención de estudiantes, docentes e investigadores provenientes de zonas de circulación del COVID-19 (Del Valle y otros, 2021).

Como estrategia frente a la emergencia del cierre de fronteras e instituciones, se fue construyendo un sistema de “movilidades virtuales” y se recuperaron aportes y debates en torno de la “internacionalización en casa”<sup>1</sup> (Bernal y Falcón, 2020; Fairie y otros, 2021). Más precisamente, cobró fuerza el concepto de “internacionalización del currículo”,

<sup>1</sup> La internacionalización en casa hace referencia a las actividades que se desarrollan en el interior del campus de origen y que tienen una dimensión internacional. Así, se encuentra la internacionalización del currículo, programas de doble titulación, movilidad virtual de estudiantes y profesores, proyectos conjuntos y acuerdos de investigación internacional, pasantías en organizaciones culturales y étnicas locales, entre otras (Knight, 2008 en Fairie y otros, 2021).

destacándose tanto las posibilidades como los riesgos de esta estrategia para los países latinoamericanos en general y Argentina en particular (Beneitone, 2020; Gacel-Ávila, 2020). Al respecto, se han realizado webinarios, conversatorios y actividades virtuales, con el objetivo de identificar los retos y estrategias para la internacionalización en tiempos de COVID-19.

Por otra parte, se ha señalado la necesidad de buscar otras modalidades de internacionalización, no sólo en cuestiones de movilidad para la formación y actualización sino también en investigación, a través de laboratorios virtuales y de co-producción de saberes, alentando la circulación de los conocimientos, más que de sus portadores (Didou Aupetit, 2020). En este sentido, la pandemia promovió intentos de profundización de procesos colaborativos por parte de las universidades, a través de redes nacionales e internacionales, buscando compartir estrategias para el desarrollo de programas virtuales y la gestión de equipos en tiempos críticos (Astur y otros, 2020). Además, promovieron la investigación colaborativa en el marco de redes globales de conocimiento científico para buscar soluciones a la pandemia (Del Valle y otros, 2021).

## 2. Desafíos de la internacionalización universitaria en contexto de pandemia

La irrupción del COVID-19 profundizó la centralidad de dar respuesta a desafíos previos, a la vez que impuso nuevos retos propios del escenario de pandemia para los procesos de internacionalización universitaria. Aunque la dimensión internacional ha estado siempre presente en la historia de la educación superior y forma parte de la propia naturaleza de las universidades, en los últimos años, con el proceso de globalización y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, ha cobrado relevancia el concepto de internacionalización. El mismo pretende dar cuenta de un proceso cuantitativa y cualitativamente diferente de la histórica movilidad internacional de estudiantes o la captación de estudiantes extranjeros en las instituciones universitarias (Oregioni, 2016).

La internacionalización de la educación superior presenta aspectos positivos, como mejorar la calidad, pertinencia y relevancia de la docencia, investigación y extensión; articular la institución en el contexto mundial de la educación superior; abrir nuevos espacios para la proyección

internacional y la vinculación con redes académicas internacionales; consolidar valores como la cooperación y la solidaridad en la cultura institucional; y ampliar las oportunidades de empleo para los egresados (Sebastián, 2006). Ahora bien, aportes provenientes desde el ámbito latinoamericano han hecho hincapié en la existencia de algunos aspectos no tan favorables, que se relacionan con el modelo de internacionalización predominante (Oregioni, 2016; Perrotta, 2016; Del Valle y Montero, 2017).

Así, se observa que, en el contexto de globalización económica y mercantilización del conocimiento en que emerge la internacionalización de la educación superior, la misma se ha convertido en un bien de mercado, susceptible de ser comercializado de manera desregulada a nivel transnacional. En este marco, las universidades se conforman en empresas y los estudiantes son visualizados como consumidores. Desde la perspectiva economicista, este servicio puede brindar ganancias considerables y la internacionalización se constituye en una herramienta para expandir dicho negocio en un mundo competitivo. De hecho, se asistió a la incorporación de la Educación entre los servicios negociables del Acuerdo General de Comercio de Servicios de la Organización Mundial del Comercio (OMC), y las perspectivas del Banco Mundial y la OMC impregnaron las reformas de signo neoliberal promovidas en la región (Del Valle y Montero, 2017).

Este paradigma ha sido denominado “competitivo”, “mercantil”, “fenicio”, “hegemónico” y “exógeno”, atendiendo a la existencia de países e instituciones centrales y periféricos, así como a la presión ejercida sobre las universidades latinoamericanas hacia una internacionalización subordinada. Entre los riesgos que esta tendencia conlleva para las universidades y países de la periferia, se encuentran: la desestimación de la capacidad de igualar oportunidades de la educación superior; la pérdida de relevancia del proceso de aprendizaje; la propagación de programas de baja calidad; el énfasis sobre los productos fácilmente comercializables y el crecimiento de empresas orientadas al lucro (Perrotta, 2016).

En contraposición a esta visión hegemónica economicista y neoliberal de la internacionalización, se ha propuesto una de carácter “solidario”, “endógeno”, “cooperativo” y “contrahegemónico”, como experiencia alternativa de internacionalización definida por la profundización de las acciones de cooperación internacional solidaria, basada en la búsqueda de complementariedades, guiada por el principio de la reciprocidad y con la meta de la comprensión mutua, el diálogo y la conformación de puentes

de entendimiento, la cual tiene como uno de sus instrumentos principales la conformación de redes académicas y se basa en la concepción de la educación como derecho (Perrotta, 2016). Desde estas visiones alternativas, proclamadas y defendidas en las Conferencias Regionales de Educación Superior para América Latina y el Caribe de los años 2008 y 2018, se ha apuntado a la integración regional latinoamericana y a la cooperación sur-sur (Oregioni, 2016).

Ahora bien, Didou Aupetit (2020) indica que, en su conjunto, la estrategia de internacionalización de América Latina se basó, desde los años 90 del siglo XX, en la movilidad estudiantil. Mientras que la saliente fue orientada a polos dominantes de atracción como Estados Unidos y España, la entrante, más reducida, consistió en la llegada de jóvenes latinoamericanos y, para México o Costa Rica, estadounidenses. En términos comparativos, la región se constituyó en un espacio de baja movilidad internacional, caracterizada por la proximidad y la asimetría. Además, la movilidad saliente tendió a beneficiar a un número reducido de estudiantes y docentes (Beneitone, 2020; Gacel-Ávila, 2020; Didou Aupetit, 2020). Pese a la implementación de programas para incorporar a grupos sociales vulnerables, diversificar y a regionalizar la movilidad dentro del Sur Global y elevar los números de estudiantes internacionales entrantes, los circuitos de intercambio en América Latina conservaron este perfil convencional (Didou Aupetit, 2020).

Aunque existen indicios de políticas propias orientadas a la región y a la diversificación de los beneficiarios, en medio de vaivenes políticos y financieros a nivel nacional y regional, se ha vuelto difícil sostener iniciativas de largo plazo. La actividad de las propias universidades y redes universitarias que tienden a promover la cooperación solidaria en la región, muchas veces no ha sido correspondida con el aporte financiero y burocrático por parte de los gobiernos de los distintos países involucrados (Theiler y Rodríguez, 2018).

Como aspectos positivos de la irrupción de la crisis de COVID-19, se considera que la misma ha obligado a implementar estrategias de internacionalización más innovadoras, como la “movilidad virtual” entre instituciones asociadas, la cual permite promover el aprendizaje en línea y desarrollar el aprendizaje internacional e intercultural, sin las limitaciones de la movilidad física, siendo más democráticas, menos costosas y poco propensas a ocasionar la “fuga de cerebros” (Fairlie y otros, 2020).

Como contracara, se considera que la implementación de estas estrategias puede acarrear una profundización de la desigualdad en el acceso entre estudiantes y docentes provenientes de distintos sectores sociales, reforzando el carácter elitista de la internacionalización (Gacel-Ávila, 2020). El vuelque hacia lo virtual excluye a estudiantes y profesores que no cuentan con condiciones propicias para participar de las plataformas, de modo que esta salida se presenta como limitada y positiva sólo para una minoría (Didrikson y otros, 2020)<sup>2</sup>. A su vez, visibiliza el desafío de otorgar posibilidades de movilidad física a estos sectores, una vez que la situación sanitaria así lo permita (Gacel-Ávila, 2020; Fairlie y otros, 2021).

Asimismo, la importancia adquirida por las acciones relacionadas con la internacionalización del currículo, como la elaboración de programas de doble titulación o la incorporación de un sistema de créditos en los planes de estudio, puso en evidencia que resultan aspectos aún poco desarrollados en las instituciones universitarias latinoamericanas en general y argentinas en particular (Gacel-Ávila, 2020; Beneitone, 2020). En el sentido de transformar o diversificar las estrategias de internacionalización, se ha señalado la importancia resolver el poco entendimiento de la internacionalización en casa en el nivel institucional y administrativo, así como la necesidad de fortalecer la discusión sobre el reconocimiento de títulos, la promoción de la cooperación académica regional, y la generación de repositorios públicos y abiertos para el acceso y difusión de conocimientos (Gacel-Ávila, 2020; Del Valle y otros, 2021).

Todo esto, en el marco de una articulación con proyectos políticos incluyentes, centrados en la cooperación solidaria a nivel latinoamericano y la redistribución de oportunidades, evitando apuntalar la tendencia hacia la universidad empresa, la mercantilización de la educación superior, la exclusión y la desigualdad, que puede resultar exacerbada por la pandemia (Didou Aupetit, 2020; Del Valle y otros, 2021).

<sup>2</sup> Otras consecuencias menos positivas refieren a la pérdida de la riqueza de la interacción presencial entre los estudiantes y docentes internacionales, así como del “derrame económico” que implica la estada de actores universitarios extranjeros sobre la sociedad receptora.

### 3. Políticas universitarias e internacionalización en la Argentina pre-pandemia

Con el objetivo de lograr un análisis más completo, resulta importante recuperar sucintamente las políticas universitarias desarrolladas en el contexto pre-pandemia de principios del siglo XXI. De acuerdo con Del Valle y otros (2021), se identifican dos períodos de la política de educación superior argentina. En principio, entre 2003 y 2015, bajo los gobiernos de N. Kirchner y C. Fernández, se encuentra un primer momento caracterizado por el despliegue de tres ejes de política: el desdiseño financiero, seguido de una recuperación, y promoción de la inversión en el sector, tras un período de ajuste neoliberal en la década de 1990; una batería de políticas para la democratización y garantía del ejercicio del derecho a la Universidad; y la visualización de dos políticas “rupturistas”: las acciones de internacionalización orientadas a la integración regional y cooperación Sur-Sur, y la herramienta de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) para la discusión de la utilidad de la investigación (Del Valle y otros, 2021).

Específicamente, en lo concerniente a la internacionalización, en 2003 la Secretaría de Políticas Universitarias comenzó a implementar el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI). Dicho programa se propuso articular a los actores del ámbito de la educación superior para potenciar las oportunidades presentadas por la cooperación educativa y académica. Para ello, se han promovido acciones como el fortalecimiento de las oficinas de relaciones internacionales, el financiamiento de misiones al exterior, la conformación de redes de colaboración y la participación en ferias de educación superior. Estas acciones se desarrollan a nivel bilateral y en el plano multilateral.

El nivel multilateral se orientó fundamentalmente al MERCOSUR y UNASUR. En el caso del MERCOSUR, se llevaron adelante acciones de mejoramiento de la calidad de los programas de tercer o cuarto nivel, la formación de recursos humanos y la consolidación de un espacio educativo común<sup>3</sup> (Morresi y otros, 2018). En cuanto a la UNASUR, hacia 2010

<sup>3</sup> En el primer aspecto, se encuentra la Acreditación Regional de Carreras Universitarias del Sur (ARCUSUR) y el Sistema integral de fomento para la calidad de los posgrados del MERCOSUR; en el segundo, el Programa MARCA, el Programa de intercambio Académico de Portugués y Español, los Programas de asociación universitaria para la movilidad de docentes de grado del MERCOSUR y Programa MARCA para la movilidad

se constituyó el Subgrupo de Educación Superior del Consejo Suramericano de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología e Innovación de la UNASUR; a partir de principios como la búsqueda de la calidad y equidad, el objetivo de esta creación fue generar una instancia de coordinación para promover la integración solidaria y la superación de las asimetrías regionales (Morresi y otros, 2018). Por su parte, la cooperación bilateral tuvo como socios estratégicos a Brasil, Francia, Alemania y España; también en el período se identifican lazos con Cuba, Italia, Chile, Rusia y Ecuador (Perrotta y Sharpe, 2020)<sup>4</sup>.

En 2006, como parte del PIESCI, la SPU creó el Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) con la misión primordial de promover la actividad universitaria argentina en el exterior, no sólo como receptor de políticas de otros países, sino también a partir de la generación de políticas propias de inserción internacional. Para ello, promovió la creación de nuevas redes y/o consorcios de las universidades del MERCOSUR y la organización de misiones de instituciones nacionales en el exterior, con el objeto de lograr asociaciones para la investigación, intercambiar estudiantes y profesores, diseñar desarrollos tecnológicos conjuntos, incorporar estudiantes extranjeros, y difundir las producciones culturales del país, en coordinación con el Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto y, eventualmente, con las Embajadas Nacionales (Abba y otros, 2010; Morresi y otros, 2018).

En términos generales, en el marco de una orientación latinoamericanista de la política exterior, los objetivos del período abierto en 2003 para la internacionalización, fueron la promoción de la integración en la región de América del Sur, la acreditación regional y reconocimiento de

de docentes de grado de las carreras acreditadas; y, en el tercero, el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR, el Programa de apoyo de la Unión Europea al programa de movilidad del MERCOSUR y el Programa Pablo Neruda (Morresi y otros, 2018).

<sup>4</sup> Entre otros convenios de cooperación multilateral se destacan el Programa de Cooperación en Educación Superior 2007-2013: Erasmus Mundus External Cooperation Window y el Proyecto ALFA Tuning América Latina. Los acuerdos de cooperación bilateral alcanzados con Brasil, Francia, España, Cuba, Alemania, Chile, México entre otros países, en su mayoría están orientados a fortalecer la formación de recursos humanos mediante la realización de cursos y/o estancias de investigación en instituciones extranjeras. En tanto que, otros acuerdos, tienen como finalidad la implementación de carreras de doble titulación (Morresi y otros, 2018).

títulos, la movilidad de recursos humanos y la asociación académica a nivel de posgrados (Larrea y Astur, 2011). En este contexto, se advierte que la experiencia del NEIES permitió generar un tejido de cooperación solidaria vinculado al trabajo en torno de problemáticas endógenas, dando espacio a dinámicas de internacionalización alternativas a la globalización neoliberal (Oregioni, 2021).

De esta manera, en términos generales, las acciones del período buscaron promover acciones de cooperación simétrica en el espacio latinoamericano. En el caso de relacionamientos con países de diferente grado de desarrollo relativo, el foco estuvo colocado en socios europeos y, aunque se continuaron programas con destinos tradicionales como Estados Unidos, los mismos no ocuparon un rol central (Perrotta y Sharpe, 2020).

Por su parte, tras la llegada de M. Macri al gobierno nacional a fines de 2015, las políticas destinadas al nivel universitario sufrieron cambios drásticos. Específicamente, con una retórica en detrimento de lo público, se buscó legitimar la política de desfinanciamiento, los procesos de privatización y la mercantilización educativa promovidas (Del Valle y otros, 2021). En lo concerniente a la internacionalización, el “giro a la derecha” de la región y de la Argentina, afectó la continuidad político institucional de las iniciativas mencionadas previamente y la apertura de nuevas convocatorias, priorizando el vínculo con países del Norte, según una lógica de internacionalización hegemónica (Oregioni, 2021).

Como medidas que destacan dentro de este panorama, se encuentra la autoevaluación que en materia de internacionalización propuso el PIES-CI a las Oficinas de Relaciones Internacionales de las universidades argentinas, correspondiente a los años 2018 y 2019 (Pazos y Puppo, 2021). Asimismo, se encuentra la realización del “Primer seminario sobre gobernanza lingüística en el sistema universitario argentino” el 24 de junio de 2019, organizado conjuntamente por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, la Embajada de Francia en Argentina, el CIN y el CRUP, temática fundamental para pensar la internacionalización universitaria<sup>5</sup>. Además, cabe señalar la realización de la convocatoria de Fortalecimiento de procesos de Internacionalización Universitaria 2019.

5 Allí se firmó la Declaración “Hacia la formulación de políticas plurilingües al servicio de los objetivos de la universidad argentina”, firmado por CIN y CRUP. También cabe resaltar la constitución de la “Red Universitaria de Lenguas” (RULen).

#### 4. Políticas universitarias e internacionalización en la Argentina durante la pandemia

La irrupción de la pandemia ocurrió transcurridos unos tres meses de la asunción de un nuevo presidente argentino, A. Fernández, proveniente de un distinto signo político respecto de la gestión neoliberal anterior. En el tiempo sucedido entre la asunción del nuevo gobierno nacional y la llegada de la pandemia, se identifican algunos lineamientos para la ciencia, la tecnología y la universidad: (re)jerarquización del sistema científico-tecnológico; fortalecimiento del vínculo entre universidad, comunidad y sector productivo para el desarrollo territorial; y articulación con otros ámbitos de política pública (Miranda, 2020). Cuando en marzo de 2020, se dio la irrupción de la emergencia del COVID-19, se desplegó la potencialidad acumulada en los distintos organismos e instituciones, en una articulación inédita entre Estado, sistema científico-tecnológico, organizaciones sociales y sectores de la producción para el enfrentamiento de la crisis (Miranda, 2020).

Tal como se mencionó más arriba, en el área de educación superior, la primera acción de urgencia fue la suspensión de clases y la propuesta de dar continuidad al ciclo académico de manera virtual; además, se dieron un conjunto de acciones de mejoramiento de las condiciones materiales y socioemocionales de contención, con el objetivo de garantizar la educación entendida como un derecho (Miranda, 2020; Zelaya, 2020). En este sentido, se anunció la liberación del uso de datos en los sitios web de las universidades y se acordó con compañías de telefonía celular el acceso de forma gratuita a plataformas y aulas virtuales de dominio edu.ar (Del Valle y otros, 2021). Por su parte, se desarrollaron propuestas de capacitación y disponibilidad de recursos educativos para docentes, y se creó una línea de créditos con tasa bonificada para la adquisición de computadoras personales (Zelaya, 2020).

Desde el MEN también se trabajó y aprobó un protocolo marco y lineamientos generales para el retorno a las actividades académicas presenciales en universidades e institutos universitarios (MEN, 7/7/2020). Además, en octubre de 2020 se lanzó la convocatoria del “PlanVES” (Plan de Virtualización de la Educación Superior), dirigida a universidades de gestión pública y consistente en la presentación de planes de fortalecimiento de las estrategias de virtualización para garantizar la continuidad de sus actividades. Estos planes podían incluir capacitaciones en el uso

de tecnologías, acompañamiento de estudiantes, suministro de software y hardware, mejora de la conectividad y adecuaciones edilicias, entre otros (MEN, 14/10/2020).

En materia de internacionalización, el equipo del PIESCI realizó un análisis de movibilidades salientes en Argentina para el año 2020, relevando datos sobre la situación de estudiantes, docentes e investigadores argentinos en el exterior en el marco de la pandemia por COVID-19 (Pazos y Puppo, 2021). Según datos del informe, en el momento que se declaró la pandemia en 2020, cerca de 2 mil movibilidades se vieron afectadas debido a la suspensión de actividades presenciales, el cierre de los campus universitarios y las políticas de aislamiento mundial (MEN, 18/5/2021). En este marco, las universidades se ocuparon de la contención de alumnos extranjeros en suelo argentino, y del monitoreo de argentinos en el exterior (Didou Aupetit, 2020). Más aún, recuperaron a universitarios de Argentina que estaban en el extranjero, identificando y acompañando a los provenientes de zonas de circulación del COVID-19; como contracara, también garantizaron el retorno de extranjeros a sus países (Bernal y Falcón, 2020; Astur y otros, 2020; Del Valle y otros, 2021).

Pazos y Puppo (2021) advierten que entre los meses de agosto y septiembre de 2020, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y la SPU, a través del PIESCI, llevaron a cabo el “Ciclo de Capacitación y Actualización”. El mismo consistió en una serie de seminarios y talleres virtuales, dirigidos a representantes de instituciones universitarias del sistema argentino, con orientación particular hacia a sus oficinas de relaciones internacionales. En dichos encuentros se buscó debatir las transformaciones de la Educación Superior y la planificación de la internacionalización universitaria en el contexto de la pandemia de COVID-19, así como brindar herramientas para la promoción de la internacionalización en general y del currículo en particular.

El ciclo de capacitación y actualización contó con 9 encuentros, que versaron sobre las siguientes cuestiones: “¿Cuán internacionalizada están las universidades argentinas?” (28 de agosto); “La internacionalización del currículum, sus componentes, actores y procesos involucrados” (22 de septiembre); “Movilidad virtual de alumnos en contexto de pandemia” (9 de octubre); “Hacia la internacionalización del currículum: Experiencias de universidades argentinas” (16 de octubre); “Evaluación de la internacionalización universitaria: Buenas prácticas en Europa y América”

(22 de octubre); “Internacionalización del currículum: experiencias de universidades argentinas” (6 de noviembre); “Internacionalización de la investigación, la innovación y la transferencia de tecnología” (12 de noviembre); “Desafíos de la gobernanza lingüística a nivel universitario: perspectivas de la docencia y la investigación” (19 de noviembre); y Ciclo de cierre “Política lingüística e internacionalización en las instituciones universitarias argentinas” (4 de diciembre).

A lo largo de estos encuentros se presentaron informes y análisis desarrollados entre 2018 y 2020 desde instancias gubernamentales y desde las propias universidades argentinas acerca de su proceso de internacionalización y la movilidad internacional en contexto de pandemia, reconociendo la importancia y la necesidad de realizar relevamientos periódicos que sustenten la elaboración de estrategias de fortalecimiento. Asimismo, se destacó la urgencia de generar indicadores comunes y consensuados de evaluación del proceso de internacionalización (Pazos y Puppo, 2021).

Por su parte, se trabajó sobre las experiencias y desafíos en la internacionalización del currículo de las universidades argentinas, apostando a una mirada estratégica, crítica e integral, a partir de la planificación e impulso institucional, con involucramiento de toda la comunidad académica. También se resaltó el intercambio virtual como posibilidad de democratizar el acceso a intercambios estudiantiles, atendiendo a los desafíos que esto implica, por ejemplo, en términos de la certificación de competencias internacionales y aseguramiento de la calidad. Cabe señalar que se presentaron experiencias desarrolladas en distintos países como Canadá, Alemania, Brasil, Francia, Colombia, Estados Unidos y Australia (Pazos y Puppo, 2021).

Entre los aspectos trabajados durante el ciclo, se indicó además la función central de la enseñanza de idiomas y la necesidad de darle impulso a la gobernanza lingüística, para expandir y reforzar el proceso de internacionalización, basado en plurilingüismo, la erradicación del etnocentrismo inglés y la mirada regional latinoamericana. Otros principios mencionados durante estos encuentros fue la federalización, la sustentabilidad socio-ambiental y la formación en materia de género (Pazos y Puppo, 2021).

Por otra parte, en 2021, la SPU invitó a universidades públicas y privadas a participar de la iniciativa de “Apoyo al Desarrollo de Estrategias Virtuales de Internacionalización Integral” en tres ejes: Intercambios virtuales, Internacionalización del currículum y Reconocimiento académico,

con el objetivo de sensibilizar sobre la importancia de articular estrategias de digitalización, internacionalización y flexibilidad curricular con vistas al desarrollo de procesos de internacionalización integral; acercar a las universidades argentinas hacia experiencias concretas de utilización de formatos virtuales en acciones de cooperación internacional; y poner en marcha propuestas de internacionalización del currículum, intercambio académico virtual y reconocimiento académico en el contexto argentino. Más precisamente, los destinatarios fueron instituciones con proyectos vigentes en los programas de movilidad gestionados por la SPU: Programa MARCA, ARFITEC, ARFAGRI, INNOVART, MAGA y Programa de Apoyo a la Internacionalización de Escuelas Agrotécnicas Preuniversitarias. El cierre de inscripciones fue a fines de mayo de 2021.

Como fundamento de esta convocatoria se reconoce que, si bien el proceso de internacionalización presentó un desarrollo decisivo en los últimos tiempos, consistió fundamentalmente en programas de movilidad tradicional. Ante la suspensión de éstas por la crisis sanitaria mundial, se espera repensar las estrategias de internacionalización, incorporando herramientas virtuales que complementen y amplíen las tradicionales estrategias presenciales (MEN, 18/5/2021).

Entre las iniciativas puestas en marcha, esta vez hasta junio de 2021, el PIESCI convocó a las universidades argentinas a la presentación de proyectos de fortalecimiento de los procesos de internacionalización, conforme a sus Planes de Desarrollo Institucional y/o Planes Estratégicos de Internacionalización, así como a los criterios de calidad y pertinencia, las prioridades definidas en las Declaraciones de las Conferencias Regionales de Educación Superior de América Latina y el Caribe 2008 y 2018, y las metas de desarrollo de la Agenda 2030 de Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Las acciones esperadas fueron el fortalecimiento, capacitación y profesionalización de recursos humanos en temáticas referidas a la dimensión internacional de la educación superior; el fortalecimiento institucional, el desarrollo de un Plan Estratégico de Internacionalización y/o la elaboración de normativas o instrumentos específicos para el área; el despliegue de instrumentos de medición, estadísticas e indicadores para monitorear las actividades internacionales de la institución; la mejora de los aspectos de difusión y comunicación institucional, tanto de la oficina de relaciones internacionales con su comunidad, como con el resto del mundo; la promoción de la internacionalización en casa y el desarrollo

de programas conjuntos de formación, investigación, extensión y vinculación tecnológica; el desarrollo de movibilidades internas, en el marco de instituciones multicampus; y el fortalecimiento de soportes para la virtualización, como el pago de licencias y equipamiento para la realización de actividades de forma remota o híbrida.

Asimismo, la convocatoria proponía, junto a la inscripción, completar un relevamiento sobre la internacionalización de las universidades argentinas en el año 2021, de manera de continuar con la recolección de datos concretos que permitan delinear futuras políticas y planes de acción debidamente fundamentados y apropiados.

## Reflexiones finales

La irrupción de la pandemia significó la emergencia de nuevas problemáticas, así como la profundización de otras preexistentes en distintos ámbitos de las sociedades, entre los que se encuentra la vida universitaria. A su vez, esta crisis se presentó como un punto de inflexión para generar reflexiones y respuestas novedosas y alternativas, sustentadas en los principios de solidaridad e inclusión a nivel educativo y de internacionalización en la educación superior, o más bien profundizar tendencias anteriores, relacionadas con un acceso desigual y una perspectiva mercantilista. Como se ha visto, los procesos de internacionalización de las instituciones universitarias no fueron la excepción ante los impactos acarreados por la crisis multidimensional del COVID-19.

En Argentina, la Secretaría de Políticas Universitarias puso en marcha una serie de medidas que pretendieron contribuir a revisar las prácticas de internacionalización más tradicionales, así como fortalecer la virtualización de los sistemas de educación superior en contexto de pandemia. Entonces, se generó un plan de virtualización de la educación superior para apoyar la continuidad de la actividad universitaria, que va más allá del proceso de internacionalización en sí, pero lo contiene, buscando capacitar en el uso de tecnologías o suministrar *software* y *hardware*, entre otros. A su vez, se realizó un mapeo y un acompañamiento de los estudiantes argentinos en el exterior, y una repatriación de los mismos. Por su parte, se realizaron capacitaciones en distintos aspectos de la internacionalización en el marco de la crisis de la pandemia, como es la cuestión de la internacionalización del currículum, la movilidad virtual o la

gobernanza lingüística, cuestiones que también resultan relevantes para el contexto de pospandemia.

Asimismo, a través de un programa de Apoyo al Desarrollo de Estrategias Virtuales de Internacionalización Integral, se promovieron los intercambios virtuales, la internacionalización del currículum y el reconocimiento académico, aunque en esta oportunidad se destinó a instituciones con proyectos vigentes en programas de movilidad gestionados por la SPU. Finalmente, el PIESCI convocó a las universidades argentinas a la presentación de proyectos de fortalecimiento de los procesos de internacionalización, con el objetivo de generar Planes de Desarrollo Institucional y/o Planes Estratégicos de Internacionalización en aquellas instituciones en las cuales no los hubiera.

Como desafíos, se han destacado las asimetrías en términos de acceso a tecnologías, la existencia de problemas más acuciantes en la vida universitaria que pueden haber opacado la cuestión de la internacionalización (asociada tradicionalmente a la movilidad física de unos pocos actores) y las capacidades existentes para internacionalizar el currículum. En este último caso, se espera que la internacionalización vaya más en la línea de presentar la diversidad de miradas sobre los objetos de estudio que en la dirección de un currículum uniformado, sometido a los designios del mercado, con una visión monocultural y anglocéntrica (Beneitone, 2014). A su vez, se ha dado cuenta de los vaivenes que signan las políticas de educación superior en general y de internacionalización en particular, en el marco de la asunción de gobiernos con distinto signo político, entrando en contradicción con las condiciones requeridas por políticas de largo plazo como son las mencionadas.

Este es una primera sistematización de las iniciativas puestas en marcha, que será complementado en futuros trabajos con actualizaciones e indagaciones acerca de los resultados de las convocatorias, así como con la perspectiva de las instituciones y actores involucrados en ellas, atendiendo a los distintos intereses, lógicas y problemáticas propias de cada una de ellas.

## Referencias bibliográficas

- Astur, A.; Flores, E.; Isasmendi, G. y otros (2020). "Políticas de educación superior en la pandemia: repertorios para la contingencia". *Integración y conocimiento*, Vol. 9, N° 2, pp. 131-147.
- Beneitone, P. J. (2020). "Reconfiguración de la internacionalización de la educación superior. Alternativas de la internacionalización del currículum y los sistemas de créditos". Exposición realizada en el *Foro Internacional de Educación Superior*, Sector Educativo del Mercosur, junio de 2020.
- Bernal, M. y Falcón, P. (2021). "La respuesta de las universidades públicas argentinas frente al COVID 19". 1991. *Revista de Estudios Internacionales*, Vol. 2, N° 2, pp. 1-33.
- Bortz, G. y Gázquez, A. (2020). "Políticas CTI en Argentina durante la pandemia: ¿oportunidad para nuevas redes participativas en I+D+i?". *Debates sobre innovación*, Vol. 5, N° 1, pp. 16-23.
- Causa, M. y Lastra, K. F. (2020). "Universidades públicas de la Región Metropolitana: algunas líneas estratégicas de acción para garantizar la inclusión en el contexto de la Pandemia Covid-19". *Trayectorias Universitarias*, Vol. 6, N° 10, pp. 1-17.
- Cuenca, A. y Schettini, P. (2020). "Los efectos de la pandemia sobre la metodología de las ciencias sociales". *Escenarios. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, N° 32, pp. 1-12.
- Del Valle, D.; Perrotta, D. y Suasnábar C. (2021). "La Universidad Argentina pre y post pandemia: acciones frente al COVID-19 y los desafíos de una (posible) reforma". *Integración y conocimiento*, Vol. 10, N° 2, pp. 1-20.
- Didou Aupetit, S. (2020). "Internacionalización de la educación superior y riesgo sanitario en América Latina: ¿reconfiguración o descomposición?". *Pensamiento Universitario*, Año 19, N° 19, pp. 28-37.
- Fairlie, A.; Potocarrero, J. y Herrera, E. (2021). *Desafíos de digitalización para la internacionalización de la educación superior en los países de la Comunidad Andina*. Fundación Carolina y Cooperación Española.

Fanelli, A.; Marquina, M. y Rabossi, M. (2020). “Acción y reacción en época de pandemia: la Universidad argentina ante la COVID-19”. *ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina*, N° 8, pp. 3-8.

Fuente, S. (2020). “Mujeres, asistencia y demandas educativas ante la suspensión de la presencialidad escolar en la Argentina”. En: CEPAL, *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID 19. La experiencia en la Argentina* (págs. 127-150). Santiago: CEPAL.

Gacel-Ávila, J. (2020). “COVID-19: riesgos y oportunidades para la internacionalización de la educación superior en México”. *ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina*, N° 8, pp. 37-40.

Gómez López, P. (2020). “¿Qué sucederá con la internacionalización de la educación superior y la movilidad estudiantil después del COVID-19?”. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, Vol. 14, N° 2, pp. 1-31.

Larrea, M. y Astur, A. (2011). “Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria”. Disponible en: <https://pep.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2017/02/Pol%C3%ADticas-de-internacionalizaci%C3%B3n-de-la-Eduaci%C3%B3n-Superior-Larrea-M-y-Astur-A.pdf>.

Miranda, E. M. (2020). “Políticas de educación superior en Argentina. Entre la COVID-19 y la deuda externa heredada”. *Universidades*, N° 85, pp. 194-213.

Morresi, S.; Elías, S. y Quartucci, E. (2018). “Políticas de Internacionalización de la Educación Superior: un análisis comparado para América Latina”. *Revista Gestión de las personas y tecnología*, N° 31, pp. 39-55.

Oregoni, M. S. (2016). “Aportes conceptuales sobre internacionalización universitaria. Una mirada desde América Latina”. En: Oregoni, M. S. y Piñero, F. J. (Comp.), *Herramientas de Política y Gestión para la internacionalización Universitaria. Una mirada Latinoamericana* (págs. 31-48). Tandil: CEIPIL-UNICEN.

Oregoni, M. S. (2021). “Internacionalización Universitaria y Redes de Cooperación Sur-Sur”. *Revista Ciencia, Tecnología y Política*, Año 4, N° 6, pp. 1-10.

Oros, L. B.; Vargas Rubilar, N. y Chemisquy, S. (2020). “Estresores docentes en tiempos de pandemia: un instrumento para su exploración”. *Revista Interamericana de Psicología*, Vol., 54, N° 3, pp. 1-29.

Pazos, N. J. y Puppo, C. (2021). “Desafíos de la internacionalización universitaria. Ciclo de capacitación y actualización”. *Integración y conocimiento*, Vol. 1, N° 10, pp. 288-298.

Peccoud, L. C. (2021). “Investigar en tiempos de aislamiento social. Decisiones metodológicas en una investigación en curso”. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, N° 4, pp. 112-117.

Perrotta, D. (2015). “La región sudamericana como arena política para la internacionalización de la universidad”. En: Araya, J. M. (Comp.), *Aportes para los estudios sobre internacionalización de la educación superior en América del Sur* (págs. 23-49). Tandil: CEIPIL-UNICEN.

Perrotta, D. y Sharpe, A. S. (2020). “Política exterior y procesos de internacionalización del sistema científico y universitario: Argentina y Brasil (2003-2019)”. *Sociologías*, Año 22, N° 54, pp. 88-119.

Portiansky, E. (2020). “Analecta Veterinaria en tiempos de pandemia”. *Analecta Veterinaria*, Vol. 40, N° 1.

Sebastián, J. (2006). “Ámbitos de la cooperación internacional universitaria”. En: Sebastián, J. *Cooperación e internacionalización de las universidades* (págs. 33-76). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.

Theiler, J. C. y Rodríguez, S. (2018). “La cooperación e integración universitaria en América Latina y el Caribe. Principales acciones y tendencias”. En: Gacel-Ávila, J. (Coord.), *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Balance regional y prospectiva* (págs. 187-250). Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: UNC.

Unzué, M. (2020). “La universidad argentina resiliente, ¿nuevos escenarios en el horizonte?”. *Universidades*, N° 85, pp. 65-80.

Walker, V. (2020). “Notas sobre la experiencia universitaria en tiempos de pandemia: sentidos, relaciones y condiciones de trabajo y estudio”. *Argonautas Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Vol. 10, N° 15, pp. 16-30.

Zabalgoitia Herrera, M. (2020). “Géneros, equidad y violencias en tiempos de COVID-19: ¿dónde quedan la educación y la universidad?”.

En: IISUE, *Educación y Pandemia. Una mirada académica* (págs.174-182). Ciudad de México: UNAM.

Zelaya, M. (2020). “Las políticas públicas universitarias en el contexto de pandemia en la Argentina: Apuntes para reseñar la situación”. *Revista de Educación Superior del Sur Global-RESUR*, N. °9-10, 2020, pp. 172-200.

#### *Documentos oficiales consultados*

MEN (18/5/2021). “Se lanzó una convocatoria para reformular la internacionalización universitaria durante la pandemia”. Comunicado de prensa del 18 de mayo de 2021.

PIESCI (2021a). Convocatoria “Iniciativa de apoyo al desarrollo de estrategias virtuales para la internacionalización integral”. Disponible en: [https://drive.google.com/file/d/11Ae1E9d9XK\\_p-am17LZ9GS9rI6pWc\\_w1/view](https://drive.google.com/file/d/11Ae1E9d9XK_p-am17LZ9GS9rI6pWc_w1/view)

PIESCI (2021b). “Convocatoria Fortalecimiento de los procesos de internacionalización de las universidades”. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1dPTFSBkpb3bBQ43QS8H43otBbIVNL3iw/view>.

MEN (7/7/2020). “Acuerdo unánime del protocolo universitario para el regreso a las actividades académicas”. Comunicado de prensa del 7 de julio de 2020.

MEN (14/10/2020). “Apoyo a las universidades en sus ‘Estrategias para la Virtualización’”. Comunicado de prensa del 14 de octubre de 2020.

## CAPÍTULO 7

# La internacionalización hegemónica y su incidencia sobre la producción de conocimientos en la universidad, a partir de un caso de estudio

GERARDO LECLERCQ\*

### Introducción

La investigación que sustenta el trabajo se propone indagar sobre cómo influye la vinculación internacional de los distintos grupos de investigación de la Facultad de Ingeniería de Olavarría (FIO), de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) en las características del conocimiento que estos producen. Dicha tarea se enmarca dentro del proceso de internacionalización de la universidad y en un contexto de capitalismo cognitivo, donde el conocimiento es concebido como una mercancía y la internacionalización de la educación superior hegemónica profundiza las diferencias existentes en el sistema internacional, ya que reproduce y acentúa las características de la estructura educativa a nivel

\* Licenciado en Relaciones Internacionales FCH – UNICEN / [gerardoleclercq@gmail.com](mailto:gerardoleclercq@gmail.com)

Capítulo desarrollado en base a la tesis de Licenciatura en Relaciones Internacionales, titulada: La globalización, la dependencia y su influencia en la producción e conocimiento. El caso de la Facultad de Ingeniería de Olavarría (FIO). Recuperado de: <https://www.ridaa.unicen.edu.ar>

global, esto es, consolidar como referencia y epicentro a las instituciones educativas de los Estados centrales.

El desafío se centra en analizar cómo la FIO, generadora de conocimiento científico y tecnológico, se vincula con el entorno internacional y qué características adquiere el conocimiento generado, asimismo entender la complejidad del proceso desde una perspectiva situada demanda profundizar en estudios de caso, consecuentemente se abordara una de las dimensiones de la internacionalización universitaria como es la internacionalización de la investigación, tomando como abordaje la internacionalización desde una perspectiva multidimensional, que contemple los aspectos sociales, cognitivos y político institucionales.

La investigación buscó analizar de qué manera incide la vinculación internacional respecto de la producción de conocimientos en la Facultad de Ingeniería de Olavarría (FIO), de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), tomando como casos de estudio a 2 (dos) de los Grupos de Investigación de dicha Institución. Los Grupos seleccionados fueron: el Grupo de Investigación en Materiales (IN-MAT), cuya tarea se centra en el análisis Físico y Químico de los cementos y sus derivados, la selección de tal espacio se sustenta en que a entender de quien redacta estas líneas es uno de los Grupos más representativos del “espíritu FIO”, además de ser un Grupo con una larga trayectoria, una gran cantidad de investigadores y contar con reconocimiento Nacional y Regional. El otro espacio seleccionado es el Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales (GIDCE), y su elección se sustenta en que realiza sus investigaciones en la temática Enseñanza de las Ciencias, o sea que es un Grupo que desarrolla su tarea de investigación en un área más próxima a las Ciencias Sociales, generándose así, la posibilidad de comparar y contrastar los efectos del vínculo internacional sobre la producción de conocimiento.

En tal sentido, el efecto de la participación de la Universidad en el ámbito internacional es algo transversal a sus principales funciones, esto es, la docencia, la extensión y la investigación, y la forma en que el aspecto internacional influye depende de una serie de múltiples factores tanto internos como externos. En este trabajo se puntualizó en el análisis de la internacionalización de la investigación, a partir de entender que en el caso de la producción de conocimiento, la internacionalización de las funciones de la Universidad se manifiesta bajo la forma de “vínculos de cooperación internacional”, y dichos vínculos responden a diversas motivaciones

e incluso necesidades, las cuales pueden ser técnicas, por la falta de insumos, económicas o incluso cognitivas. En este sentido se parte de la premisa que la vinculación internacional no es neutral y responde a lógicas vinculadas con las estructuras existentes a nivel Internacional, las cuales están organizadas en forma jerárquica, siendo las instituciones científicas de los Estados centrales las que cuentan con una mayor preponderancia o atractivo para los investigadores de los Estados periféricos o semiperiféricos.

Se trabajó a partir de la metodología de análisis de tipo cualitativo, y a fin de encauzar esta tarea se recurrió a una serie de entrevistas semi estructuradas a informantes clave dentro de la estructura de la FIO, entre ellos, el responsable de la Secretaría de Vinculación y Transferencia, la responsable de la Secretaría de Relaciones Internacionales, los Directores de los Grupos de Investigación seleccionados, y los Investigadores de dichos espacios. Todo esto a fin de poder extraer información y caracterizar la visión o perspectiva, que cada uno de los entrevistados tienen respecto de la tarea que llevan adelante.

### **Internacionalización y dinámicas de producción de conocimiento en América Latina**

Desde un punto de vista estrictamente comercial, el conocimiento y las tecnologías aplicadas a la industria, fomentan la innovación de los procesos productivos otorgando ventajas comparativas a los sectores que en ellas invierten, ya sea un privado o el Estado en cualquiera de sus estamentos. Diferentes economistas, teóricos del comercio internacional y referente de la política, resaltan la importancia de este tipo de vinculación (Salvarezza 2019).

Como por ejemplo lo hace Raymond Vernom en su obra “ciclo de vida del producto y ciclo del comercio internacional”, en ella busca explicar la internacionalización de la producción y su vinculación con la Inversión Extranjera Directa (IED). Vernom nos plantea que los insumos productivos mutan desde que se produce un nuevo bien, lo cual otorga una innovación oligopólica, hasta que se da su estandarización. Este proceso se da de esta forma ya que la estandarización requiere de una abundante mano

de obra no calificada, mientras que la innovación, por definición, requiere trabajadores altamente calificados.

La teoría del ciclo del producto explica algunas características de la economía moderna, como la deslocalización, el rol de la empresa multinacional y fundamentalmente el papel del desarrollo y la difusión de la tecnología industrial como determinante del comercio y la producción (Vernom, 1966).

De esta forma coincidimos con López Segrega (2016), en el papel central que deberían tener las universidades sobre todo en regiones tan desiguales como la nuestra, donde la matriz productiva de los Estados históricamente estuvo orientada al mercado internacional y fundamentalmente concentrado en sectores primarios, ya sea en recursos naturales como el gas y el petróleo o en el sector agropecuario y ganadero, primando una lógica extractivista por sobre una productiva.

Teniendo en cuenta las características estructurales de nuestra región y asumiendo también, la importancia del rol de la universidad como generadora de conocimiento, se plantea un desafío para Latinoamérica, el de coordinar políticas que favorezcan una articulación entre la sociedad y el conocimiento generado desde las instituciones de educación superior (Hurtado y Zubeldia 2017).

En un contexto de capitalismo cognitivo en donde el conocimiento es concebido como mercancía, la internacionalización de la educación superior hegemónica (Botto, 2016.; Oregioni, 2015; Perrotta, 2016; Oregioni y Piñero, 2017; Daddario, 2018; Leal, 2019; entre otros) profundiza las diferencias existentes entre centro y periferia (Kreimer, 2006; Kreimer Levin, 2011, entre otros).

Adentrarnos en esta cuestión implica hacer referencia a la etapa actual del Sistema Internacional, que se caracteriza cómo “capitalismo cognitivo” (Zukerfeld, 2006; 2013). Ahora bien, para ello es necesario diferenciar distintos momentos del capitalismo, una primera etapa de Capitalismo Mercantil o Comercial, relacionado con el desarrollo y consolidación de las burguesías de artesanos y mercaderes en las incipientes Ciudades Estados de Europa Occidental y Central, una segunda etapa de un Capitalismo Industrial, desarrollado en Inglaterra en el S.XVIII con su epicentro en la industria textil, y una tercera etapa denominada como “Capitalismo Cognitivo o Informacional”, el cual está marcado por la presencia de las tecnologías como un elemento crucial en la producción de saberes.

Esta diferenciación de las “etapas o momentos” del capitalismo nos resulta útil para plantear un segundo concepto a desarrollar, el rol del conocimiento.

En la teoría Marxista clásica, el conocimiento es concebido como un medio y se encuentra objetivado en el capital fijo (maquinaria). Para el capitalismo cognitivo, el conocimiento está en la interacción de las personas, en cómo estas aprenden y como se traspasa dicho conocimiento, apropiándose de ese saber, por lo tanto el conocimiento no es solo un medio, sino que se transforma en un producto (Miguez, 2013). De esta manera, dentro del capitalismo cognitivo el Derecho de Propiedad Intelectual y el sistema de patentes, son un medio para garantizar la acumulación, a través de generar una “escás artificial del producto conocimiento”, tal y como lo señala Pablo Miguez en su texto del 2013 “Del general intellect a las tesis del capitalismo cognitivo: aportes para el estudio de capitalismo del S.XXI”.

En el capitalismo cognitivo, la propiedad intelectual es reforzada porque es el único mecanismo que permite la apropiación privada del conocimiento crecientemente social y su control es estratégico para la valorización del capital (Miguez 2013,39).

Otro aspecto interesante a remarcar es la mercantilización de las relaciones sociales. El sistema capitalista tiende a producir objetos o bienes con un alto grado de valor de cambio y cuyo valor de uso es relativo. En tal situación la producción de bienes para el intercambio borra las particularidades del trabajo y hace parecer a los objetos como dotados de un valor intrínseco (Pulleiro, 2009). La globalización profundiza las desigualdades existentes y propias de un sistema basado en la sobre explotación de recursos naturales y la apropiación del excedente generado por el trabajo del hombre. Al tiempo que el sistema capitalista sobredimensiona la valoración de bienes con un alto grado de valor de cambio, en detrimento del valor de uso.

Aplicando estas ideas al proceso de producción de conocimiento podemos observar la existencia de una “división internacional del trabajo científico” (Kreimer,2006), donde al igual que en términos económicos y productivos, encontramos que los Estados centrales o poderosos realizan un tipo de tarea científica y/o investigación más ligado con el desarrollo de nuevas técnicas y procesos, mientras que en los estados periféricos, se

delegan tareas más rutinarias que por lo general ya fueron establecidas en los centros tradicionales de referencia.

Hay una división del mundo entre países que consumen el conocimiento producido por los países que dominan económica y culturalmente la globalización, quienes a su vez reasignan a las instituciones universitarias de la periferia una función económica para entrenar “recursos humanos” (Mollis, 2006).

De esta forma, la dependencia estructural de América Latina y la mercantilización de las relaciones sociales, se reflejan a nivel internacional como una concepción hegemónica de la internacionalización universitaria, la cual se presenta como homogeneizadora mediante la utilización de estándares de calidad, tales como: rankings universitarios, criterios de evaluación, parámetros de excelencia, entre otros métodos de calificación. Del mismo modo, las prácticas de internacionalización hegemónicas orientan el conocimiento hacia los problemas cognitivos planteados en países centrales que poseen mayor cantidad de recursos y consideran el conocimiento como “neutral” y “universal” y con pocos márgenes de negociación de los problemas cognitivos sobre los que trabajan, en este contexto el criterio de “excelencia” de la investigación se fija de acuerdo a parámetros de los centros de referencia (Oregioni, 2017).

Asimismo, es posible identificar otro tipo de prácticas no hegemónicas, que entienden a la internacionalización desde una perspectiva endógena (en la medida que la estrategia de internacionalización se elabora acorde a la planificación de la universidad, orientada por organismos nacionales y regionales), solidaria, colaborativa, y que entiende a la educación como derecho. Esta se transforma en contra-hegemónica en la medida que encuentra instrumentos para la acción en pos de fomentar características de internacionalización diferentes a las tendencias dominantes a nivel internacional. (Oregioni y Piñero, 2017).

En este sentido, resultan relevantes los aportes del Pensamiento Latinoamericano en Ciencia Tecnología y Desarrollo (PLACTED), el cual surgió en la década del 50, como un área de reflexión crítica respecto de la concepción hegemónica de las actividades de Ciencia y Técnica, que además propuso desplazar el centro de gravedad de los debates hacia el terreno de la ideología, el sentido económico y social de los laboratorios y las políticas científico-tecnológicas para los países de la región (Oregioni, 2021).

Si nos centramos en dos de sus referentes argentinos más visibles, la diferencia de posiciones y enfoques es elocuente. Mientras que Jorge

Sabato no cree que la “estructura económica” imposibilite la implementación de estrategias para aumentar la autonomía tecnológica de forma incremental, Oscar Varsavsky sostiene que sólo un cambio de sistema puede dar a la ciencia y la tecnología un lugar legítimo en la región.

En la obra *“La producción de tecnología autónoma o transnacional”* de 1982 Jorge Sábato se concentra en aspectos específicos del subdesarrollo, como las consecuencias de lo que llama “importación ciega” de tecnología. Al conceptualizar la tecnología como mercancía, Sábato sostiene que el modo de producción dominante en el laboratorio es similar al de una fábrica, donde también existe una división del trabajo. Sábato llamó la atención sobre la complejidad y la diversidad de actores que intervienen en el “drama tecnológico”: “políticos, empresarios, obreros, burócratas, científicos, tecnólogos, consumidores, etc.”.

Sosteniendo que:

La tecnología no es neutra: con ella se transmiten los valores y las relaciones de producción imperantes en la sociedad donde se origina. Por lo tanto, su importación sin una previa fijación de criterios –particularmente dentro del actual sistema de propiedad industrial y sin una adecuada legislación sobre inversión extranjera– conduce a una concentración de poder económico y político en los países exportadores y a una alienación social y cultural de los países importadores a través de la ‘reproducción’ de los valores importados. (Sábato, 1982, p.220)

Por su parte la perspectiva de Varsavsky es más revolucionaria. Su libro *“Ciencia, Política y Cientificismo”* del año 1969, tuvo como motivación la crítica de las representaciones del campo científico consolidadas en el CONICET y las universidades. Si bien el objetivo de Varsavsky es delinear una “ciencia revolucionaria”, una ciencia para “el cambio de sistema social”, está claro que el blanco de su crítica es la ciencia académica, que reclama libertad de investigación y es representada a partir de valores como “el carácter universal, absoluto y objetivo”. Afirmando que “En pocos campos es nuestra dependencia cultural más notable”. Esto lleva al “libre-emprendismo” como actitud dominante en el aspirante a científico: “Elige algunos de los temas allí en boga “en la Meca del Norte” y cree que eso es libertad de investigación”. De acuerdo con el autor en la Argentina, el CONICET “siguió casi siempre esa política: el dinero va a los equipos que ya son fuertes y por lo tanto dan seguridad de resultados (...) Pesa menos la necesidad que puede tener el país que la falta de ‘garantía’ para la inversión”. La

producción de *papers* como meta final es una consecuencia de este panorama. La crítica de Varsavsky se centra contra las prácticas de los científicos, como queda explicitado en el siguiente párrafo:

Lo que es verdad en Nueva York también es verdad en Buenos Aires. Pero, lo que ocurre es que la verdad no es la única dimensión que cuenta (...) hay otra dimensión del significado que no puede ignorarse: la importancia. (...) Basta una diferente asignación de recursos humanos, financieros y de prestigio para que las ramas de la ciencia se desarrollen con diferente velocidad (...) Eso da una ciencia diferente. (Varsavsky, 1969, p.18).

En un contexto de capitalismo cognitivo, donde el conocimiento es concebido como una mercancía, la internacionalización de las funciones de la universidad en particular, y de la educación superior en general, profundizan las diferencias entre el centro y la periferia, al tiempo que la globalización hace que el conocimiento sea reconocido como una de las principales fuerzas productivas, y en tanto mercancía, los Estados buscan venderlo y comprarlo (Botto, 2016).

### El caso de la Facultad de Ingeniería (FIO) de la UNICEN

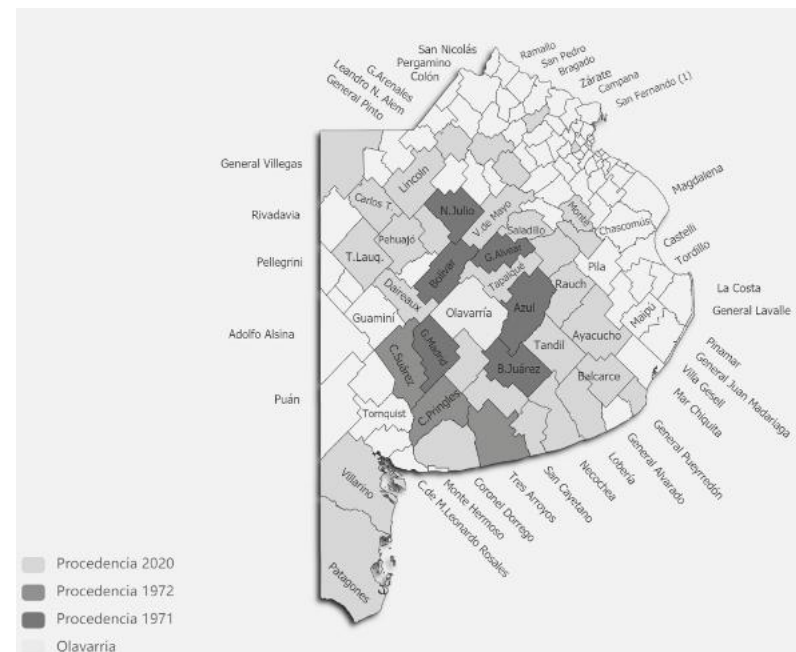
El desafío se centra en analizar cómo la FIO, generadora de conocimiento científico y tecnológico, se vincula con el entorno internacional y local – regional, qué características adquiere el conocimiento generado, asimismo entender la complejidad del proceso desde una perspectiva situada demanda profundizar en estudios de caso, consecuentemente se abordará una de las dimensiones de la internacionalización universitaria como es la internacionalización de la investigación, tomando como abordaje la internacionalización desde una *perspectiva multidimensional*, que contemple los aspectos sociales, cognitivos y político institucionales. (Oregioni, 2014).

Es importante remarcar que la vinculación del entorno y la casa de altos estudios no es algo que se dé en forma automática, sino que debe desarrollarse y alimentarse desde ambas partes, por lo que a la hora de definir qué tipo de institución se va a emplazar en una región, el entorno socio-productivo es importante.

En el caso de la presente investigación, el siguiente mapa muestra la expansión y el alcance de la Facultad de Ingeniería, medido a través de las

ciudades de procedencia de los ingresantes, dejando en claro que su rol y vinculación con el entorno productivo Bonaerense no ha ido más que en aumento.

Evolución del lugar de procedencia del Ingreso de la FIO



Fuente: elaboración propia en base a datos oficiales de la UNICEN

Cabe aclarar que solo se tomaron en consideración las localidades de procedencia dentro de la Provincia de Buenos Aires, las cuales representan la gran mayoría del ingreso, pero se registran ingresantes procedentes de: La Pampa, Río Negro, Chubut y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Hecha esta aclaración el mapa se muestra de la siguiente forma, en amarillo se destaca la ciudad de Olavarría, en azul la procedencia del primer ingreso (1971), en fucsia la procedencia del segundo ingreso (1972), finalmente, en verde se marcan las ciudades de procedencia del ingreso 2020.

Queda en evidencia que la influencia en el entorno socio – productivo Bonaerense de la Facultad de Ingeniería de Olavarría no ha ido más que en aumento, situación que es un reflejo de lo que sucede a nivel UNICEN,

donde la consolidación de la Universidad, en sus distintas sedes, la posicionan como un espacio de referencia Académica, y en la cultura popular.

Muestra del aumento de la influencia y la consideración que la UNICEN en general, y la Facultad de Ingeniería de Olavarría en particular, han sabido construir, son las declaraciones que una graduada de la Facultad de Ingeniería y vecina de la localidad arroja al ser consultada sobre conocimiento que el mundo de la empresa tenía de la UNICEN:

En energía soy reconocida como persona, me costó muchísimo insertarme como FIO, imagínate que ni siquiera existían las siglas “UNICEN”, así que cuando yo tenía que decir mi Universidad, primero que si no eras de la UBA medio que..., yo como tenía el posgrado de la UBA me miraban con otra cara, pero cuando empecé a interactuar en organizaciones Internacionales, a ser miembro, a viajar, a estar en Europa y Estados Unidos, cuando vos decías “UNCPBA”, te decían “¿eso dónde queda?”, pero siempre me acuerdo, que por suerte ya hace bastantes años, en una reunión de Directorio dicen, “queremos darle el resumen de lo que vamos a invertir, porque realmente la prueba que hicimos de logística, del programa desarrollado en Tandil, en la UNICEN”, entonces todos dijeron, “¿en la que?”, entonces yo ahí me pare, llena de orgullo, diciendo, “se acuerdan, que no sabían dónde me recibí yo, ahí me recibí, esa es mi Universidad”, así que sí, empezó a ser reconocida por ese tipo de cosas, cosas chiquitas en principio (Entrevista Analía Acosta – 3/2/2020).

Nótese cómo el cambio en la denominación, de UNCPBA (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires) a UNICEN (Universidad Nacional del Centro) colaboró con la consolidación de la referencia de ésta. Situación que representa un atesoramiento del capital simbólico, que en la educación se refiere al prestigio de las instituciones tradicionales (Ortiz Renato 2017).

Dado que en el presente trabajo se focaliza en una de las dimensiones de la internacionalización universitaria, como es la internacionalización de la investigación y su incidencia en las dinámicas de producción de conocimiento, se da paso a la descripción de los Grupos de Investigación. Los cuales son el foco del objeto de estudio, ya que se entiende que las características que adquieren tensionan en gran medida las dinámicas de producción de conocimiento, o al menos, las evidencian. A continuación, se describe en forma breve lo que es un grupo de investigación y cuál es su misión dentro de la estructura de una Facultad.

El grupo de investigación es una unidad ejecutora dentro de la estructura de la Facultad, lo es en tanto que realiza una tarea o función que una unidad académica en cuestión requiere o demanda, constituye la “mínima unidad espacio-temporal de producción de conocimiento, de carácter colectivo” (Bianco y Sutz, 2005: 25) se caracteriza por la realización de un trabajo conjunto, coordinado y colaborativo por parte de sus integrantes -investigadores, becarios, personal técnico y de apoyo- en torno de líneas o proyectos de investigación sostenidos a lo largo del tiempo. (Bianco y Sutz, 2005 en López, Piñeiro, Oregioni y Di Meglio: 2012).

Consecuentemente, se seleccionaron los siguientes grupos de investigación como casos de estudio, por un lado, encontramos al Grupo GIDCE cuya tarea se centra en hacer investigación en el campo de la Enseñanza de las Ciencias, su particularidad y motivo de elección gira en torno a que dicho Grupo hace Ciencias Sociales en una Facultad de Ingeniería, lo cual resulta interesante a la hora de generar un contraste con otros Grupos más “tradicionales” del campo de la Ingeniería. El otro espacio seleccionado como objeto de estudio es el Grupo INMAT, el cual se desempeña en el ámbito de investigación y desarrollo de materiales para la construcción, con un fuerte desarrollo en cementídeos, además de contar con un importante desarrollo en el área Química (orgánica e inorgánica), su elección se basa en ser, ante la mirada de quien redacta estas líneas, uno de los Grupos más representativos del espíritu de la FIO, ya que no solo es de los grupos más grandes en cantidad de investigadores, sino que también es de los más antiguos de la institución, contando con un recorrido que lo hace un referente internacional en su campo de investigación.

En tal sentido, se parte de entender que la internacionalización de la universidad va más allá de los vínculos aislados de los investigadores, sino que forman parte de un proceso complejo, multidimensional y no neutral, en el que intervienen factores muy variados, ya que la tarea del investigador está permeada por su contexto socio – histórico, situaciones políticas desprendidas del accionar de los Estados, ya sean centrales o periféricos, y del funcionamiento cotidiano de la propia Universidad. (Oregioni, 2017) Dentro de los aspectos comunes que atraviesan a la sociedad, podemos mencionar la inserción asimétrica de América Latina, y cuestiones vinculadas al desarrollo cognitivo.

Debemos contemplar que no todas las áreas de la ciencia se perciben de una misma manera, en los últimos años ha ganado lugar el paradigma de la preeminencia de las “Ciencias Numéricas” por sobre el resto, esta

visión, de acuerdo con Rento Ortiz (2017), la podemos identificar a partir de la homogeneización de los criterios de evaluación que, por ejemplo, ponen en desventaja las dinámicas de producción de conocimiento de las Ciencias Sociales o Humanas. Asimismo, a nivel global hay una valorización de la interdisciplinariedad y del trabajo en equipo, sujetos capaces de resolver los problemas que se presenten, con manejo de diferentes técnicas y el uso de distintas herramientas, el trabajo científico no escapa a esto (Kreimer, 2010). Las palabras de una graduada de la FIO y vecina de Olavarría que desarrolló toda su carrera profesional en el ámbito privado así lo reflejan:

(...) hoy en día los trabajos en equipo son cada vez más importantes, pero el trabajo en equipo no es de que “somos todos ingenieros y técnicos”, sino que hoy en día trabajas con un Geólogo, un Licenciado en Relaciones Internacionales o porque necesitas trabajar con políticas públicas y entonces viene alguien con una formación humanística, etc., y ahí se nota mucho el corte generacional, terriblemente se nota, la gente con más años y que menos flexible fue su formación no soporta eso, al punto de irse de una reunión, o no escucharlo porque es el tema de otro; es tajante, y eso no puede ser. (Entrevista a Analía Acosta – 3/2/2020).

En el caso de las ciencias Exactas, Naturales, Biológicas, de la Salud e Informáticas, se observa un elemento común, la dependencia de los vínculos con el exterior a partir de utilizar instrumentos costosos y sofisticados para llevar adelante investigaciones, lo que incide en aspectos cognitivos de la investigación, dado que para publicar en revistas internacionales es necesario dominar técnicas de investigación específicas, que a su vez tornan necesaria la utilización de equipos que no siempre están disponibles en el país, lo que genera un círculo de vínculos mutuamente dependientes (Oregioni, 2015).

Para el caso de las Ciencias Sociales o Humanas, el insumo tecnológico requerido para el desarrollo de las investigaciones, en términos relativos es menor, por ende la dependencia de los centros tradicionales del poder no se expresa en la misma forma que para las llamadas “Ciencias Numéricas”, pudiéndose identificar distintos circuitos de producción y difusión de conocimiento en vinculación con los Estados de América Latina que generalmente no son identificados y mucho menos valorados, por los indicadores de internacionalización (Beigel 2019).

Esta situación lleva a la aparición de una situación dual, en términos cognitivos, para los investigadores de las llamadas “Ciencias Numéricas” o Exactas de los Estados periféricos o semiperiféricos, por un lado nos enfrentamos al deseo o necesidad de reconocimiento y visibilidad internacional que puede tener un individuo o grupo de investigación (Vessuri, 2013), situación que es totalmente válida y que en muchos casos se torna prácticamente inevitable, dados los insumos necesarios requeridos a la hora de realizar una investigación, evidenciando otro aspecto de la dependencia para con los centros tradicionales del poder, la dependencia tecnológica.

El investigador de un medio no Europeo que se incorpora a una subcultura (científica) Europea, y por lo general termina en una subordinación cultural (Vessuri, 2013), ya que debe adaptarse y responder a prácticas que le son ajenas cultural e históricamente. Pero, ¿Por qué se da esta situación? Porque la fuerza de la ciencia internacional es centrípeta, o sea, que ejerce una fuerte atracción hacia los centros tradicionales del poder (Europa – Estados Unidos), los cuales son los lugares que cuentan con mayores recursos económicos y tecnológicos (Vessuri, 2013), por lo general este tipo de investigaciones responden más a las necesidades de los centros de poder que a las realidades de procedencia de los investigadores (Valor de cambio). Entendiendo que los Estados centrales o desarrollados despliegan un tipo de prácticas y políticas que tienden a absorber a una gran cantidad de investigadores y científicos de todo el mundo, situación que acentúa el atraso relativo de distintas regiones en general y de América Latina en particular.

Y por otro lado encontramos la aplicación social / local del conocimiento generado por un individuo o grupo de investigación, este tipo de conocimiento se aleja de las necesidades de los centros tradicionales del poder y responde a un anclaje territorial (valor de uso) y a una visión crítica de generación de conocimientos, esto implica una lógica diferente de vinculación del grupo o centro de investigación (Oregioni, 2015).

Como ya he mencionado antes, en América Latina encontramos un alto grado de concentración y desigualdad económica, técnica y social, en donde no toda la sociedad accede a la tecnología y donde la globalización profundiza dichas diferencias, es por esto que para sociedades como la nuestra se torna imprescindible que los sectores de la ciencia y la educación superior mantengan un anclaje con el territorio, retribuyendo a la sociedad el conocimiento generado por ellos, cosa que debe ser

comprendido como un recurso estratégico e invaluable para alcanzar un desarrollo justo y equitativo (Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, Tecnología y Sociedad, 2018).

En este punto resulta interesante retomar los conceptos de internacionalización exógena e internacionalización endógena, que presenta Oregioni (2012, 2013, 2014). La internacionalización exógena, orientada por la lógica del mercado, guiada por los agentes financieros, y adoptadas acríticamente por los estados nacionales; y la internacionalización endógena, orientada por políticas públicas nacionales, debatida en el marco de planes estratégicos nacionales y de los planes estratégicos de la propia universidad.

Con la intención de evidenciar las lógicas de funcionamiento en relación con la vinculación local e internacional, y entendiendo también, que cada Grupo desarrolla su tarea en un área temática distinta, se proponen una serie de dimensiones de análisis, las cuales están orientadas en dos sentidos, por un lado, describir las particularidades de cada uno de ellos, y por otro, contrastar dicha información a fin de realizar un análisis comparativo, sobre cuál es la relación entre la internacionalización y las dinámicas de producción de conocimiento, en consecuencia se indagó sobre las siguientes dimensiones de análisis:

1. *La misión del Grupo de investigación.* Se pretende dar cuenta sobre cuál es la visión que tienen los integrantes del Grupo de la tarea o misión que tiene el espacio, en función del compromiso social de su investigación, ¿Lo internacional aleja a los investigadores de los problemas del entorno?
2. *Vinculación con la Tecnología.* Se busca identificar cómo y de qué forma influye la tecnología en la tarea cotidiana del Grupo de investigación, ¿La tecnología limita o dinamiza las capacidades de la investigación? ¿Contribuye a incrementar la dependencia para con los centros tradicionales de producción de conocimiento?
3. *Mecanismos para generar vínculos.* ¿Cuáles son los lugares o espacios que el Grupo aprovecha para concretar un vínculo internacional / local?

## Resultados obtenidos

### *La Tecnología como una herramienta*

En el caso de los integrantes del Grupo INMAT, el insumo tecnológico se presenta como un factor que actúa en dos facetas de la investigación. Por un lado, se manifiesta acercando a las partes y facilitando la comunicación. Pero producto de las asimetrías existentes en la comunidad científica internacional, se desempeña como limitante y dinamizador. Es un limitante en tanto y en cuanto que la dificultad de su acceso, dado su elevado costo, pone un freno al desarrollo de las investigaciones, y este mismo punto es el que actúa como dinamizador, ya que la imposibilidad del acceso a la tecnología hace que la búsqueda del vínculo que permita acceder al insumo tecnológico, sea una necesidad para el Grupo, cosa que lleva al desplazamiento de científicos que buscan desarrollar “conocimiento de frontera” (Hubert y Spivak 2009), pudiendo afirmar que en este caso el insumo tecnológico actúa como un círculo de vínculos mutuamente dependientes (Oregioni, 2015).

Tal y como lo señala una investigadora del espacio:

Con Alemania tenemos un vínculo muy fluido, y mandamos paquetes con muestras y ellos las analizan, sucede que lo que no podemos hacer, lo hacen ellos porque tienen más acceso a recursos, y ellos hacen el ensayo y se quedan con la medida, nosotros lo exprimimos al máximo al ensayo, literalmente, como nos cuesta tanto hacerlo, le sacamos mucho más jugo, entonces eso es una ventaja porque nos hace muy habilidosos en el análisis de resultados. (Entrevista a Alejandra Tironi – 5/8/2020).

También resulta interesante destacar que la necesidad de generar un vínculo que permita acceder al insumo tecnológico, desarrolla las capacidades de análisis del Grupo, ya que, al no contar con la tecnología necesaria para desarrollar los análisis, el Grupo desarrolla capacidades en otro aspecto de la investigación.

En el Grupo GIDCE la relación con la tecnología es diametralmente opuesta al caso del INMAT, al tratarse de un espacio que investiga sobre la Enseñanza de las Ciencias, el insumo tecnológico es una herramienta más dentro del abanico de herramientas pedagógicas con las que cuenta el docente.

El principal impacto de la tecnología en el funcionamiento del Grupo pasa por la aceleración de la comunicación (Kreimer 2006 en Beigel 2019).

Como lo evidencian las investigadoras en los siguientes fragmentos de la entrevista.

(...) en términos relativos es bajo el requerimiento tecnológico, para nosotros la tecnología es más para la comunicación, y en ese sentido nos acercó muchísimo, en el contacto cotidiano, el acceso a otras investigaciones y cosas por el estilo (Entrevista a Magdalena Roa – 5/8/2020).

Yo creo que la tecnología, en nuestro grupo, ha facilitado la interacción con otros grupos, con las fuentes de información, por ejemplo cuando se inició el grupo hacerse de un trabajo de investigación, hace 25 o 30 años, era mandarle un correo al investigador y esperar a que conteste y recibir la respuesta, a veces en formato papel, y hoy en día el acceso a la información y al conocimiento que se ha generado a partir del desarrollo tecnológico nos permite estar en contacto, casi de forma cotidiana (Entrevista a Ana Stoessel – 11/8/2020).

Ahora bien, si indagamos en el campo de acción del Grupo, los fenómenos ocurridos dentro del aula, la situación es sensiblemente diferente, ya que entra en juego el rol del docente y su vinculación con la tecnología como herramienta pedagógica, en tal sentido es interesante observar cómo el contexto de pandemia (originada por el COVID-19), aceleró la incorporación de la virtualidad en el proceso de aprendizaje, y es ahí donde el docente debe adaptarse a las nuevas formas o métodos de transmitir el conocimiento.

En lo que respecta a la vinculación internacional del Grupo GIDCE, el periodo de pandemia y la aceleración de la incorporación de la virtualidad se manifestó de la siguiente forma:

(...) hoy en día el acceso a la información y al conocimiento que se ha generado a partir del desarrollo tecnológico nos permite estar en contacto, casi de forma cotidiana, mira, el año pasado se realizó un encuentro de investigadores, y uno de los investigadores que abrió el encuentro estaba en España, y otra de las conferencias la dio otro investigador que estaba en otro lugar de España, entonces digo, en nuestro caso la tecnología, más que limitación ha sido una oportunidad de acceso y de interacción con otros grupos, con otros investigadores, cosa que antes era más complejo, y que creo que

ahora en el contexto de pandemia también, antes viajábamos dentro de Argentina, y yo creo que ahora el hecho de las video conferencias también no va a dar más soltura para interaccionar por estos medios. (Entrevista a Ana Stoessel – 11/8/2020).

Con lo expuesto anteriormente queda en evidencia que el campo de la Ciencia en que cada Grupo se desenvuelve, direcciona la relación que éste tiene con el equipamiento tecnológico empleado en las investigaciones.

### *La Vinculación como mecanismo de cooperación en Ciencia y Técnica*

En ambos casos los integrantes de los Grupos remarcan la importancia de la vinculación como mecanismo de cooperación para alcanzar nuevos desarrollos dadas las propias limitaciones. No obstante, para cada Grupo la vinculación toma una dinámica propia la cual responde al tipo de trabajo científico que desarrolla, en relación al campo disciplinar, ya que los distintos campos de conocimiento tienen distinto grado de desarrollo y estructuración, lo cual incide en las características de la trayectoria académica (Clark 1991 en Chiroleu 2003).

Para el Grupo GIDCE, el cual desarrolla su investigación en el campo de la Enseñanza de las Ciencias, un área más próxima a las Ciencias Sociales, la vinculación con otros Centros de Investigación y/o instituciones dedicadas a tal fin, pasa por adquirir una experiencia nueva dentro de su campo, ya que los contextos de emergencia de cada sociedad impregnan con una fuerza particular el tipo de conocimiento que producen las Ciencias Sociales, e incluso el modo en que el mismo se produce, resultando frecuentemente difícil extrapolar categorías de análisis, investigaciones e interpretaciones de un contexto a otro. De esta manera, resulta difícil “universalizar” los conocimientos producidos por las Ciencias Sociales (Kreimer, 2011).

Por otro lado, los integrantes del Grupo INMAT reconocen que la vinculación es fundamental en la tarea que llevan adelante, ya que el insumo tecnológico empleado a la hora de encauzar y concretar las investigaciones es de difícil acceso dado su elevado costo, por ende, la vinculación pasa por garantizar el acceso a la tecnología especializada (ej. Microscópicos), ya que mediante colaboraciones y trabajos conjuntos es que se llevan adelante los desarrollos y las investigaciones (Oregioni 2015).

Tal y como se expresa el siguiente fragmento de la entrevista a una integrante del Grupo:

(...) nosotros no tenemos todos los recursos, más que recursos, son los equipos, porque lo más costoso es contar con los equipos, por ejemplo, en el laboratorio tenemos un microscopio electrónico de barrido, que no hay muchos en el país, pero en este momento está roto y es un equipo que se usa mucho, entonces cuando no contamos con el equipo, la colaboración con otros grupos de trabajo es fundamental para no estancarse. Además porque no todos los grupos se especializan en lo mismo y siempre se da una sinergia mayor cuando el grupo tiene más contactos con grupos que trabajan en un campo similar, y bueno, dentro del país todo lo que es partículas, nosotros tenemos muy buena relación y mucho contacto con la gente de Bahía Blanca, a raíz de que hice el doctorado allá, además, hay un grupo que se formó de micro partículas entonces trabajamos continuamente con ellos, cuando mandamos muestras ellos mandan acá y eso nos permite avanzar a pesar de las dificultades que podamos tener (Entrevista a Cecilia Paulo – 31/7/2020).

Por otro lado, respecto de la vinculación con el ámbito Internacional es interesante retomar las declaraciones efectuadas por la secretaria de Relaciones Internacionales de la FIO, la cual reflexiona sobre la división internacional del trabajo científico (Kreimer 2006) y la vinculación existente entre los Estados que ocupan un lugar privilegiado dentro del capitalismo moderno, y las regiones periféricas o semiperiféricas como América Latina.

(...) desde un lugar de la geopolítica, y claramente las oportunidades de cooperación que hay en el mundo están direccionadas por intenciones, hay una intencionalidad en la cooperación y en este sentido es verdad que la cooperación está orientada por los intereses de los cooperantes (...) no obstante de estar establecida y condicionada por quienes son los donantes, de todas maneras está abierta a la región por el status de conocimiento en la región latinoamericana, y sobre todo en Argentina el nivel de la educación superior pública es altamente reconocido en el mundo, y esto hace que estén mirándonos y que sean cooperantes que nos consideran como destinatarios. Es decir, esta direccionada la cooperación pero están buscando acá un conocimiento que necesitan, entonces los procesos de cooperación terminan siendo favorables para nuestros investigadores, termina habiendo un rédito que es positivo, porque se accede a algún conocimiento de afuera

que sirve para potenciar el proceso de construcción del conocimiento acá, incluso la transferencia a veces (Entrevista a Julia Igoa – 15/9/2020).

Nótese como la responsable del Área, de forma implícita reconoce la existencia de una división internacional del trabajo científico (Kreimer 2006), al tiempo que reivindica la calidad de la educación pública nacional, afirmando que los Estados centrales buscan al profesional argentino producto de la calidad en su formación.

En una línea similar se expresa el director del Grupo INMAT, el Ingeniero Fabián Irazar, cuando sostiene que:

(...) para hacer tecnología, que es distinto que hacer ciencia, porque hoy ciencia se hace con una computadora y alguna cosa más, pero para hacer tecnología no alcanza con una computadora, llegas a la simulación y después hay que probarlo “in situ” y ahí es donde nosotros no estamos, y ahí la única forma es asociarse con alguien que ponga la plata, sino no hay forma, te quedas en un modelo, y eso no es tecnología, porque la tecnología pasa a ser tecnología en el momento en que alguien se la apropia, sino es una buena idea. (Entrevista a Fabián Irazar – 27/11/2019).

Con dicho ejemplo el Director del Grupo manifiesta la necesidad de generar un vínculo para consolidar el desarrollo de una investigación.

En resumen, los Grupos de Investigación, en esencia, lo que buscan a la hora de generar un vínculo internacional es un aporte al desarrollo de la investigación que están llevando adelante (incrementar sus capacidades), teniendo en cuenta que, para los casos seleccionados en este estudio, la lógica de la vinculación responde al tipo de trabajo científico que desarrollan. Lo cual influye en la intensidad de la vinculación internacional, de esta forma se espera que el intercambio internacional sea mayor en los casos que se requiere compartir los costos del equipamiento y el acceso a recursos, más que en los casos en que se prioriza la puesta en común de colecciones/datos o la exposición de una teoría crítica a los pares (López, 2016).

Pero se puede afirmar que, si bien la búsqueda y el resultado de la vinculación varían en función de la tarea científica desplegada, los motivos o estímulos para la vinculación dependen de las políticas desplegadas por el Estado Nacional, las líneas de financiamiento disponibles y la propia trayectoria del Grupo de Investigación. Pudiendo encontrar diferentes niveles de internacionalización que se expresan fundamentalmente en la

densidad de relaciones que tienen con equipos del exterior (Ugartemendia, 2007).

Como lo confirma la siguiente afirmación del Director del Grupo INMAT:

(...) hay distintos puntapié digamos, están los propios becarios que fueron en algún momento y mantienen los vínculos, después están aquellos que fueron a través de proyectos de los ministerios, que lo único que hacen es pagarte los pasajes y van y vienen, hacemos algo juntos y seguimos trabajando, y después hay otros que tienen que ver con integrar Redes, que eso hay distintos grupos en función de las Redes, como ser, con México hemos tenido toda la vida convenios, y eso dependió mucho de que una compañera nuestra era investigadora en México y entonces, es decir, siempre los vínculos tienen una pata muy personal y después se van ampliando (Entrevista a Fabián Irazar 27/11/2019).

#### *La vinculación internacional/local y su impacto en las funciones del Grupo de Investigación*

En el caso de Grupo GIDCE, es posible confirmar que el efecto de la vinculación internacional no tiene incidencia en la práctica cotidiana, pero si se expresa en la capacitación de los docentes investigadores, no obstante, producto de investigar en el campo de la Enseñanza de las Ciencias, las técnicas y los procedimientos desarrollados responden a lógicas propias del entorno, aunque se debe reconocer que si hay una línea general y un marco conceptual que puede entenderse como similar y compartido (Ortiz 2017). En resumen para el Grupo GIDCE el efecto de la vinculación internacional puede aportar un lineamiento y un marco conceptual, tomado las experiencias extraídas de investigaciones realizadas en Europa u otros países de Latinoamérica, cosa que se reflejada en la formación del docente, pero dadas las características de la investigación, cada caso responde a una lógica propia de su entorno. Así lo reflejan las palabras de una investigadora del Espacio:

El GIDCE tiene vinculación muy fuerte con los docentes de la ciudad, lo cual está muy bueno y es una característica que no tienen otros grupos, entonces en algunos casos, hay docentes o grupos de docentes o escuelas, o grupos de directores que se acercan con algún interés, por ejemplo, “queremos enseñar tal o cual tema”, entonces más allá de colaborar con ese grupo de

docentes o escuelas, tratamos que nos sirva para desarrollar una investigación. Lo mismo sucedió con un grupo de la facultad, el grupo de electrónica, que se acercaron por un tema particular y nosotros lo utilizamos para hacer una investigación, entonces la demanda viene de ese lugar, no se acercan a pedir una investigación, partimos de una demanda puntual, de un problema que un grupo de docentes o instituciones tenga, y desde ahí se desarrolla una investigación, porque en realidad todas nuestras investigaciones están vinculadas con la práctica, o sea, tienen un encuadre teórico, pero todas parten de problemas concretos, investigamos la planificación del docente, lo que pasa en el aula y con eso, que tiene un bagaje de conocimiento teórico, se hace una divulgación, no es una divulgación masiva pero que si tiene impacto en el campo que trabajamos (Magdalena Roa – 20/10/2020).

En lo que refiere al Grupo INMAT la situación es distinta y se torna un tanto más compleja, ya que la vinculación responde a una necesidad técnica, y en muchos casos estas necesidades técnicas no solo impiden el desarrollo de investigaciones vinculadas con las necesidades del entorno, sino que también, influyen en otra de las tareas de los investigadores como en las publicaciones en revistas internacionales.

En este punto es interesante reflexionar sobre la situación que se da con las publicaciones en revistas internacionales, ya que estas no necesariamente pueden responder a las necesidades del entorno productivo local y regional, pero son las publicaciones las que permiten al Grupo dar a conocer el espacio y los lineamientos que trabajan, cosa que a su vez permite abrir nuevas puertas a nuevas investigaciones y en consecuencia, a nuevos desarrollos.

En conclusión para el Grupo INMAT el efecto del vínculo internacional tiene un impacto más considerable dado el campo científico en el que desarrollan su tarea, y puede que el vínculo influya en mayor medida en las investigaciones y los desarrollos del Grupo (Kreimer 2006), pero basándose en los encuentros mantenidos con los integrantes del mencionado espacio, se puede afirmar que todas las investigaciones y desarrollos del Grupo INMAT, se realizan en función de responder a las necesidades del entorno productivo, como lo demuestran las siguientes declaraciones de los integrantes del Grupo.

Siempre que pensamos un trabajo científico y académico, lo pensamos en función de la transferencia al sector productivo y en el aporte a la sociedad,

desde el instante cero hay que pensarlo, esa es la política del grupo, cuando nasce se piensa como algo que genere un aporte social, sino no se trabaja en el tema (Alejandra Tironi – 5/8/2020).

(...) creo que si la Facultad es un edificio en el que se produce conocimiento, y a la gente de Olavarría que pasa por ahí le da lo mismo ese edificio que el “tanque de agua”, no tiene sentido, a nosotros el Estado nos paga para hacer algo, y está bien medirte a nivel internacional, ver hasta donde llegas, eso está muy bueno, pero los que no estamos en esa carrera que es publicar y publicar, que hacemos vinculación y transferencia (...) creo que nos debemos mucho a la sociedad, nos debemos mucho al lugar donde estamos, y también es bueno tener el reconocimiento del lugar donde uno está (Oscar Cabrera – 6/8/2020).

Es interesante de destacar el rol social del trabajo científico que presentan los Grupos de Investigación, es claro que para los Investigadores de los Grupos seleccionados el trabajo que realizan debe tener una vinculación con el entorno socio productivo, tanto local como regionalmente. Pero dada la dinámica de producción de conocimiento tendiente a explorar la frontera tecnológica, cuando los investigadores se guían desde una perspectiva competitiva en base a la lógica internacionalización hegemónica, resulta difícil lograrlo.

¿Cómo se da el proceso de internacionalización para los grupos de investigación de la FIO, y al mismo tiempo, como afecta o induce dicho proceso al grupo de investigación?

El proceso de internacionalización se expresa en la participación de las funciones del Grupo en el ámbito internacional (Oregioni 2010 en Daddario 2018) En tal sentido estas funciones pasan por las tareas de investigación, la formación de recursos humanos, la participación en congresos y jornadas especializadas, como también las publicaciones en revistas y espacios de difusión específicos.

Respecto del Grupo INMAT, un Grupo que requiere insumos tecnológicos para desarrollar sus investigaciones y realizar publicaciones, es interesante observar como la tecnología incide en forma directa en las características de la investigación y a su vez en la dinámica del Grupo, como ya se ha manifestado antes, la carencia del insumo tecnológico limita la investigación, pero a su vez dinamiza al Grupo que debe salir en búsqueda de vínculo que le permitan avanzar en sus investigaciones. Con las publicaciones sucede algo similar ya que para publicar en determinadas

revistas se requieren realizar determinadas prácticas con los insumos tecnológicos adecuados, y en relación a participaciones en congresos y jornadas internacionales es en esos espacios donde el Grupo se da a conocer y genera nuevos vínculos.

En lo que tiene que ver con el Grupo GIDCE cuya tarea de investigación está más próxima a las Ciencias Sociales, la internacionalización de las funciones del Grupo no incide en una forma tan directa en su dinámica cotidiana, al no haber un insumo tecnológico que condicione o dirija de alguna forma la investigación (Kreimer 2006 en Beigel 2019), y como el ámbito de acción del Grupo es la Enseñanza de las Ciencias, no existe receta o modelo transferible, lo que sí existe y se da es el compartir experiencias en conjunto a fin de enriquecer el desarrollo propio

## Reflexiones finales

La investigación realizada permite establecer una relación entre la globalización, como fenómeno de aceleración e interconexión global, la dependencia la cual es característica del sistema internacional vigente y la producción de conocimientos, en donde las universidades juegan un rol central.

El estudio de caso propuesto permitió observar de qué forma los acontecimientos antes mencionados impactan en el funcionamiento cotidiano en dos de los Grupos de investigación de la FIO-UNICEN, así mismo para comprender dicho impacto se tornó necesario profundizar en las prácticas científicas y el tipo de tarea que cada Grupo desarrolla, ya que estas condicionan el modo de vinculación internacional del espacio.

La incorporación de las TICs y las plataformas digitales al proceso de producción de conocimiento fomenta la vinculación internacional de un Grupo de Investigación, ya sea, mediante el acercamiento de las partes dada la inmediatez, como en el caso del Grupo GIDCE, o por la necesidad del acceso al insumo tecnológico, como en el caso del Grupo INMAT. Este fomento a la vinculación internacional hace que el Grupo se internacionalice, en la medida en que se consolidan y diversifican los lazos con Grupos de investigación de otras regiones. Es por estos motivos las TICs y plataformas digitales actúan como un canal o medio para la expansión de la globalización, generándose así un doble efecto sobre el Grupo de investigación, por un lado el acercamiento, la inmediatez y el acceso

a insumos tecnológicos, resultan positivos ya que permite conocer otras experiencias, metodologías de trabajo y tecnologías, pero a su vez la Globalización consolida y acentúa el rasgo más característico del Sistema Internacional, la dependencia estructural para con los centros tradicionales del poder, esto se refleja en la preponderancia cognitiva que adquieren determinados Centros de Investigación, principalmente Europeos y/o Norteamericanos, a la hora de que los investigadores nacionales decidan continuar con sus estudios o realizar estadías en el exterior.

Vemos así el papel de la Tecnología como articulador entre la Globalización, la consolidación de la dependencia, y la producción de conocimiento científico en el ámbito académico.

## Bibliografía

- Bianco, M; Sutz, J (2005) “Las formas colectivas de la investigación universitaria”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, vol. 2, núm. 6, pp. 25-44.
- Botto, M; (2016) “La política de educación superior en el Mercosur ¿un modelo contra hegemónico?”. *Integración y Conocimiento*. Universidad Nacional de Córdoba: Argentina. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/14696>
- Daddario, M; (2018) *Internacionalización de la Universidad Argentina. La Universidad Nacional de Rio Negro como caso de Estudio (2007-2015)*. (Tesis de Licenciatura). UNICEN, Tandil, Argentina.
- Hurtado, D; y Zubeldia, L; (2017) “Rol de las Universidades públicas argentinas en el desarrollo económico”. *Universidad y Políticas Científicas*. Federación Nacional de Docentes Universitarios. Instituto de Estudios y Capacitación. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/77299>
- Kreimer, P; (2006) “Dependientes o integrados, la ciencia latinoamericana y la nueva división internacional del trabajo”; *Nómadas* (Colombia), núm. 24, abril, 2006, pp. 199-212 Universidad Central Bogotá, Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/53503>.
- Kreimer, P; (2010) “¿Dos culturas o múltiples culturas? Ciencias duras, ciencias blandas y science studies”; Editorial Medicina (Buenos Aires).
- Kreimer, P; (2011). “La evaluación de la actividad científica; desde la indagación sociológica a la burocratización. Dilemas actuales”. *Propuesta educativa* (36), 59-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041707007>.
- Leal, F. y Oregioni, M. (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, (p, 1-19), fev. 2019.
- Leclercq G. (2021) La globalización, la dependencia y su influencia en la producción e conocimiento. El caso de la Facultad de Ingeniería de Olavarría (FIO). (Tesis de Licenciatura) UNICEN, Tandil. Recuperado de: <https://www.ridaa.unicen.edu.ar>
- López, M.; Di Meglio, F.; Oregioni, M.; Piñero, F. (2012) “Capacidades de investigación de la universidad pública argentina. Los grupos de investigación de Ciencias Veterinarias y Exactas en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires”. *IX Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, del 5 al 8 de junio de 2012. Ciudad Universitaria, UNAM: México.
- López Segrega, F; (2016). “América Latina: crisis del posneoliberalismo y ascenso de la nueva derecha”. *Cuadernos de Economía Crítica*, vol. 4, núm. 8, pp. 211-216. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5123/512357697002/html/index.html>
- Miguez P; (2013) *Del general intellect a las tesis del capitalismo cognitivo: aportes para el estudio del capitalismo del S.XXI*. <http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/bevol/article/view/1470>.
- Mollis, M; (2006) “Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas”. *Universidad e investigación científica*. CLACSO: Buenos Aires. Noviembre 2006.
- Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS) (2018) Universidades como pilares estratégicos en América Latina. <https://observatoriocts.oei.org.ar/2018/05/16/las-universidades-pilares-de-la-ciencia-y-la-tecnologia-en-america-latina-2/>.

- Oregoni, M. (2013) “Aspectos Político-Institucionales de la Internacionalización de la Universidad Nacional de La Plata”. *Revista Argentina de Educación Superior*. 5(6), 97- 118.
- Oregoni, M. S; (2014). “Dinámica de la Internacionalización de la Investigación en la Universidad Nacional de La Plata (2005-2012)” (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/120>
- Oregoni, M. S; (2015). “Aspectos sociales de la internacionalización de la investigación: una propuesta de abordaje”, 10 (30), pp. 199-229.
- Oregoni, M. S; (2017). “Internacionalización de la Investigación. Unidades de Investigación de la Universidad Nacional de La Plata”. *Trilogía Ciencia, Tecnología y Sociedad*; pp. 113-132. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/59553>.
- Oregoni, M. S.; Piñero, F.; “Las redes como estrategia de internacionalización universitaria en el Mercosur. El caso de la RIESAL (2013-2017)”; *Revista Integración y Conocimiento*. Universidad Nacional de Córdoba. pp. 114-133. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/17121>
- Ortiz, R; (2017). “La internacionalización de las Ciencias Sociales: una reflexión” en: *Cuestiones de Sociología*, nº 17.
- Perrotta, D; (2016). “MERCOSUR, regionalismo regulatorio y gobernanza de la educación superior”. *Relaciones Internacionales*, 25(51). <https://revistas.unlp.edu.ar/RRII-IRI/article/view/2953>.
- Pulleiro, A; (2009) “Universidad y Mercantilización, una mirada a las condiciones de producción del conocimiento” en *Periferias* Nº 18.
- Sábato, J; Mackenzie, M; (1982) *La producción de tecnología autónoma o transnacional*. Coedición por Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales (ILET) y editorial Nueva Imagen, 1982
- Salvarezza, R; (2019) “La Ciencia estará de pie y volverá a ser una política de Estado”. *Diario Página 12*, (12 de diciembre de 2019). <https://www.pagina12.com.ar/235918-roberto-salvarezza-la-ciencia-estara-de-pie-y-volvera-a-ser->.
- Ugartemendia, V; (2006) “Reproducción de equipos de investigación en ciencias biomédicas e internacionalización de prácticas científicas” (Tesis Maestría) Facultad de Ciencias Sociales, UBA: Argentina.

- Varsavsky, O; (1969) “Ciencia, Política y Cientificismo”, 11 (41), 157-160. Doi: 10.2307/3466190
- Vernon, R; (1966) “Teoría del Ciclo de Vida del Producto” en; *Storm Over the Multinationals: The Real Issues*.
- Vessuri, H. (2013). “El nuevo “mantra” de la diplomacia científica internacional: ¿Co-diseño de conocimiento? ¿Investigación integrativa?”. *Universitas Humanística*, 76 (76). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/5905>
- Zukerfeld, M; (2006) “Bienes Informacionales y Capitalismo Cognitivo. Conocimiento, información y acceso en el siglo XXI”. *Razón y Palabra*, núm. 54, diciembre-enero, Universidad en los Hemisferios Quito, Ecuador. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520736006.pdf>.

#### *Documentos, páginas web institucionales y anexos*

- Municipalidad de Olavarría, Resolución 099-19 (2019) “Interés legislativo, programa de actividades en el 50 aniversario de la Facultad de Ingeniería”
- Organigrama FIO (2017) “Resolución Consejo Académico Facultad de Ingeniería. 005/17”
- Secretaría de Investigación y Posgrado FIO, “Gestión 2016 – 2020”
- Sitio web institucional de la Facultad de Ingeniería [www.fio.unicen.edu.ar](http://www.fio.unicen.edu.ar)
- Sitio web institucional de la UNICEN [www.unicen.edu.ar](http://www.unicen.edu.ar)

#### *Listado de entrevistados*

- Lic. Julia Igoa – Secretaria del Área de Cooperación y Relaciones Internacionales (28/9/2020)
- Ing. Analía Acosta – Graduada de la FIO (3/2/2020)
- Ing. Isabel Riccobene – Integrante del Grupo de Investigación TECSE (22/11/2019)
- Ing. Fabián Irazar – Director del Grupo INMAT (27/11/2019)
- Ing. Oscar Cabrera – Investigador Grupo INMAT (6/8/2020)

Ing. Alejandra Tironi – Investigadora Grupo INMAT (5/8/2020)  
Dra. Cecilia Paulo – Investigadora Grupo INMAT (31/7/2020)  
Dra. Adriana Rocha – Directora Grupo GIDCE (28/11/2019)  
Mg. Ana Stoesell – Investigadora Grupo GIDCE (11/8/2020)  
Msc. Magdalena Roa – Investigadora Grupo GIDCE (5/8/2020)

## CAPÍTULO 8

### Hacia una diplomacia científica para América Latina

NEVIA VERA Y LUISA F. ECHEVERRÍA KING

#### Introducción: Los debates y definiciones *mainstream* de la Diplomacia Científica

Como práctica, la intersección entre ciencia, tecnología y política exterior se remonta a siglos atrás (Ruffini, 2017; Melchor, Lacunza, Elorza, McGrath, Rungius, Flick y Aukes, 2021), aunque en general, su estudio ha tendido a centrarse en los sucesos registrados a partir de la Segunda Guerra Mundial (SGM) (Gamito-Marques, 2020). Este hecho no debería sorprender ya que ha sido justamente la introducción de un arma de destrucción masiva como la nuclear la que trajo a la tecnología al centro de la escena internacional, pero también al de las agendas de estudios sociales (Buzan, 1987; Krige y Barth, 2006; Vera, 2021). Los eventos desatados por la SGM implicaron además el reconocimiento de los científicos, tecnólogos e ingenieros como actores con incidencia en decisiones militares y políticas (Krige y Barth, 2006). De esta forma, como menciona Ruffini (2017: 21) “la cuestión atómica fue testigo vívido del anclaje de las consideraciones científicas en la política de defensa y exterior”.

Algunos años más tarde, durante la Guerra Fría (GF) la ciencia y tecnología (CyT) jugaron un papel ambivalente: por un lado, como indicadores del *hard power* (poder material, económico y militar) de los Estados, cristalizado en avances tecnológicos armamentistas; la proliferación

nuclear y misilística tiene su origen en esta concepción de la CyT. Por otro lado, Krige y Barth (2006), Ruffini (2017) y Almeida y Ribeiro (2017), entre otros destacan dimensión persuasiva de la CyT como elementos de la política exterior, recurriendo al concepto de *soft power* –definido como el poder de cooptación, seducción o persuasión– en base a la definición desarrollada por Nye (2008). Poniendo en práctica las dimensiones de *soft power* de su política exterior, un país busca influir en otros para que adopten sus valores y reproduzca sus modelos, movilizandolos recursos tales como “su imagen, reputación, prestigio, capacidades de comunicación, atractivo de su cultura, su perfil en ciencia y tecnología, etc.” (Ruffini, 2017: 13). Los avances en materia espacial como ámbito de cooperación y generación de puentes entre las dos superpotencias enfrentadas son un ejemplo de ello. Por último, desde la década de 1970 y con mayor énfasis luego de la GF, la comunidad científica como actor transnacional ganó posiciones al efectuar un llamamiento colectivo para combatir cuestiones ambientales como el agujero en la capa de ozono y los gases de efecto invernadero (Milner, 1992; Zacher, 1992).

Sin embargo, como campo disciplinar perteneciente a los estudios internacionales, el análisis de la intersección entre las políticas científicas y tecnológicas, y la política exterior comenzó a definirse recién en el siglo XXI, a partir de la difusión del término de Diplomacia Científica (DC) (Vera y Colombo, 2020). Ello, a pesar de la existencia de estudios previos en torno a la cooperación internacional en CyT, provenientes tanto del campo de las Relaciones Internacionales como de los Estudios Sociales en Ciencia y Tecnología (ESCyT). Como práctica, fue también durante el presente siglo que comenzaron a proliferar posiciones oficiales en gobiernos y embajadas como los de diplomáticos científicos, o agregados científicos, a pesar de ser una tarea que ha sido realizada de manera sistemática desde hace siglos, como demuestran Minor García y Vargas (2015, 2017), Gamito-Marques (2020), o Vera (2020). Es probable que la reciente preeminencia del análisis de esta intersección haya recibido un mayor impulso a partir de la aparición de varios estudios abocados a recuperar y desenrañar la relación entre CyT y relaciones internacionales como los de Wagner<sup>1</sup> (2002) –que recupera los de Skolnikoff (1993)–, Weiss (2005, 2015) y Krige y Barth (2006).

1 De hecho, Caroline Wagner fue una de las primeras en plantear una taxonomía de las prácticas que se encuentran en la intersección entre las políticas de CyT y la política

Como Melchor et al., (2021) comentan, el término de DC es polisémico y engloba una variedad de definiciones, dependiendo del país y el profesional del que se trate, al punto tal que el concepto se ha convertido en un paraguas que encubre un rango muy amplio de prácticas formales e informales consistentes en diversos intercambios, políticas educativas, y de relacionamientos.

El término fue oficialmente reconocido y definido en 2009 por la *Royal Society* de Londres y la *American Association for the Advancement of Science* (AAAS) a partir de la creación de una taxonomía que en principio contempla tres prácticas: i) la “ciencia en la diplomacia”, cuando la ciencia es utilizada para proporcionar asesoramiento en temas de política exterior (por ejemplo, en negociaciones que requieren el input de la comunidad científica, como aquellas para mitigar el cambio climático; ii) la “diplomacia para la ciencia”, cuando la diplomacia facilita la cooperación científica entre Estados (como en el caso de megaproyectos como el CERN<sup>2</sup> o la Estación Espacial Internacional); y iii) la “ciencia para la diplomacia”, cuando la cooperación en materia científica y tecnológica entre dos o más países contribuye a mejorar las relaciones internacionales (como en el caso de las relaciones entre Estados Unidos y Medio Oriente durante la presidencia de B. Obama<sup>3</sup> o como el caso del SESAME<sup>4</sup>). Aunque es cierto que esta clasificación es la más difundida y la más utilizada en el marco de diversos debates teóricos y académicos, en la práctica ha sido criticada debido

exterior, que ella denominó “los aspectos científicos de la política exterior” y los “aspectos de política exterior de la CyT”.

2 CERN: *Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire* u Organización Europea para la Investigación Nuclear es un consejo que opera el laboratorio de físicas de partículas más grandes del mundo, con sede en Suiza y conformado por más de 22 países (todos países europeos a excepción de Israel) más países asociados como la India, Turquía, Lituania, Pakistán, Ucrania y Croacia.

3 En el año 2009, el presidente Obama, en una visita oficial en El Cairo, Egipto, reafirmó su compromiso con la implementación de un programa de cooperación científica y tecnológica con países de Medio Oriente (Almeida y Ribeiro, 2017). Este discurso fue tomado por varios analistas como la piedra basal de la adopción de una política exterior que apostaba de forma seria a la DC.

4 SESAME: *Synchrotron-light for Experimental Science and Applications in the Middle East* es un laboratorio ubicado en Jordania, emplazado allí desde 2017 (aunque el proyecto data de 1999), ya que en ese momento Jordania era el único país que mantenía relaciones con todos los otros países miembros: Egipto, Chipre, Bahrein, Israel, Irán, Turquía, Pakistán y Palestina.

a que estas tres acciones presentan límites más bien difusos, por lo que no pueden ser identificadas de forma tan taxativa.

Para autores como Flink y Schreiterer (2010), otra forma de clasificar las prácticas de DC es aquella que se centra en sus propósitos estratégicos: i) el acceso (es decir, que permita a investigadores acceder a resultados de investigación, a recursos naturales o a financiamiento, de manera tal de servir al objetivo de mejorar la capacidad de innovación nacional y la competitividad); ii) la promoción (como parte de un esfuerzo de promover las capacidades científico-tecnológicas de un país, de forma tal de atraer los mejores estudiantes de otros países y para conseguir la colaboración de otros centros de investigación) y iii) la influencia (para incidir en la opinión pública de otros países, recurriendo a la faceta persuasiva de la política exterior).

Por su parte, Gluckman (2016) ofrece una taxonomía alternativa centrada en la forma en que se ofrece asesoramiento científico, clasificación que puede ser aplicada tanto a nivel local como transnacional: i) asesoramiento técnico (cuando departamentos y ministerios gubernamentales demandan asesoramiento formal por parte de técnicos y científicos); ii) asesoramiento regulatorio (aquél que se desarrolla en el seno de agencias regulatorias locales e internacionales); iii) asesoramiento deliberativo (cuando un gobierno demanda a la comunidad científica, generalmente a través de las academias de ciencia nacionales, la conformación de un panel de expertos que responda a determinadas problemáticas); iv) asesoramiento informal y, v) asesoramiento científico en momentos de crisis y urgencia.

Ruffini (2017), uno de los mayores especialistas en la materia, propone una definición de la DC -extensamente inspirada en la taxonomía elaborada en 2009- según la cual ésta puede concebirse como “todas las prácticas en las cuales las acciones de los investigadores y los diplomáticos interactúan” (Ruffini, 2017: 16). Estas prácticas pueden implicar el impulso y promoción directos de los intereses de los gobiernos a través de sus diplomáticos al promover la cooperación entre científicos de distintos países; o por el contrario, pueden buscar impulsar la cooperación científica y tecnológica entre países de forma tal de tender puentes de colaboración más amplios y que se extiendan a otras áreas, reservando para los científicos el rol de *avant-garde* diplomática. Por último, pueden involucrar la asistencia científica para informar la política exterior en cuestiones

altamente técnicas como regulación y control de armamentos o las políticas para enfrentar el cambio climático.

En este contexto, algunas de las políticas que para Ruffini buscan implementar los Estados son: i) la atracción (donde los países compiten por atraer talento –científicos y estudiantes-, generando procesos de *brain drain*, o fuga de cerebros, que pueden afectar a los países en desarrollo y menos desarrollados, y elevando el potencial científico y tecnológico de los países receptores); ii) cooperación (a través de la cual los diversos países comparten y potencian sus recursos intelectuales y materiales, en un proceso que a diferencia del anterior, *a priori* beneficia a todas contrapartes) y iii) influencia (si bien esta es la acción más difusa, se manifiesta a partir del atractivo generado por el sistema nacional de CyT, cristalizado a través de la participación y protagonismo en organismos internacionales, la *expertise* como vehículo de influencia y validación / legitimación, y al ser anfitrión de organizaciones científicas internacionales y de enormes infraestructuras científicas).

Desde una mirada pragmática y crítica hacia las definiciones que se concentran con discusiones teóricas y abstractas pero alejadas de la gestión cotidiana de la DC, Turekian, Gluckman, Kishi y Grimes (2017) proponen una definición utilitaria (Melchor et al., 2021) de la práctica efectiva de la DC: i) acciones diseñadas para promover los intereses nacionales (lo cual engloba el ejercicio del *soft power*, satisfacción de necesidades de seguridad nacional y respuesta de emergencia, la potenciación de la dimensión económica y el impulso a la propia infraestructura científico-tecnológica nacional); ii) acciones diseñadas para abordar intereses transfronterizos y tender puentes entre países con relaciones tensas; y iii) acciones orientadas principalmente a afrontar necesidades y desafíos globales (pandemias, cambio climático, polución marítima, contaminación, los objetivos de desarrollo de las Naciones Unidas).

Luego del repaso en torno a aquellas definiciones es posible aislar e identificar algunos rasgos generales y comunes a todas ellas, que permiten llegar a una conceptualización más parsimoniosa. Así, puede decirse que la DC implica como rasgo principal y definitorio, la interacción de las políticas científicas y tecnológicas de los países con la política exterior, en respuesta a y satisfaciendo intereses nacionales, pero también abordando problemáticas de alcance global. El diseño de las políticas de DC que emergen de la definición de estos intereses y de la delimitación de las problemáticas globales a enfrentar, se sirven de diversos medios (haciendo

uso de herramientas de persuasión, cooperación, influencia), aplicando diferentes prácticas y formas de asesoramiento, e involucrando a actores políticos nacionales y transnacionales.

Por último, es necesario mencionar que para Ruffini (2017) la DC es responsabilidad del Estado, y por lo tanto, involucra directa o indirectamente diversas agencias, ministerios, departamentos del Estado, para promover sus intereses, y que es esto específicamente lo que para algunos autores diferencia a la DC del término aún más amplio de cooperación internacional en CyT, la cual puede involucrar intereses comerciales y privados que no siempre tienen como contraparte interesada al Estado y que no necesariamente buscan impulsar sus objetivos de política exterior<sup>5</sup>. Así, podría decirse que la DC está contenida dentro de la práctica más envolvente y abarcadora de la cooperación internacional en CyT.

No obstante, se debe remarcar que los llamados *stakeholders* (actores interesados) de la DC se han ido ampliando y diversificando a medida que la CyT han ido permeando cada vez más facetas de nuestras vidas cotidianas. Mientras que en un principio los actores fundamentales de la DC incluían científicos, políticos, diplomáticos, y organismos e instituciones internacionales y reguladores, en la actualidad ese abanico se ha ampliado para incluir a empresas, ONGs, organizaciones científicas inter y transnacionales, universidades, centros de investigación, fundaciones, actores subnacionales, etc. (Melchor et al., 2021). Sin ir más lejos, como se verá en los próximos apartados, en regiones como la latinoamericana, la DC es puesta en práctica principalmente por actores subnacionales y universitarios, y los pertenecientes a organismos científico-tecnológicos específicos, que si bien generalmente son parte de las estructuras estatales, no siempre ni necesariamente enmarcan sus políticas dentro de proyectos más abarcativos a nivel nacional.

En cuanto a la gestión concreta y oficializada, la DC ha adoptado varias formas: desde la creación de figuras como la de Asesor Científico del Secretario de Estado en Estados Unidos, hasta la creación del *Newton Fund* en Reino Unido, en el marco del Departamento de Negocios, Energía e Estrategia Industrial, pasando por la incorporación de estas prácticas en varias naciones desarrolladas como las europeas, norteamericanas y Nueva Zelanda, China, Japón e Israel. De hecho, la importancia creciente de la DC no solo quedó restringida a las políticas nacionales, sino que

<sup>5</sup> Para una posición levemente diferente, ver Vera y Colombo (2020).

en 2016 Estados Unidos, Nueva Zelanda, el Reino Unido y Japón establecieron una Red de Asesores de CyT de sus Cancillerías, con el objetivo de incrementar la participación de tales áreas en la diplomacia, extendiendo, en línea con Vera y Colombo (2020) al ámbito científico y tecnológico, las alianzas estratégicas que estos países mantienen en otros ámbitos de las relaciones internacionales.

Pero independientemente de la definición o taxonomía en la que se haga foco, o de si se escoge centrar el análisis en los actores o en los métodos, lo cierto es que la dimensión científico-tecnológica de la política exterior está cobrando cada vez más relevancia, en especial en un contexto donde se avizora una transición hegemónica en la que Estados Unidos y Occidente comienzan a perder terreno frente a una Asia -o más bien China- re-emergente. No hay que olvidar que algunos de los conflictos que más resonancia han tenido entre ambos polos han estado centrados en la CyT, como aquél generado en torno a la tecnología de quinta generación, o 5G, o en la provisión de semiconductores. Por lo tanto, nada de lo dicho en párrafos anteriores debe hacer perder de vista que las CyT siguen siendo consideradas como elementos de poder, y que históricamente han sido utilizadas no solo para tender puentes e incrementar la colaboración (dimensión de *soft power*), sino también para reforzar jerarquías internacionales y mantener relaciones pseudo-coloniales, como han demostrado las posturas más críticas de autores como Chase-Dunn y Reiffer (2001), De Greiff (2014) o más recientemente Yao (2021)<sup>6</sup>. En esta situación es necesario preguntarse ¿cuál es la posición de América latina en esta discusión? ¿Qué rol está jugando la DC en la región? ¿Qué obstáculos enfrenta y qué oportunidades se le presentan?

### Enfoques latinoamericanos de Diplomacia Científica

En general, los estudios analizados en párrafos anteriores se han abocado a generar clasificaciones y tipologías de prácticas de DC para países

<sup>6</sup> Si bien ninguno de estos autores hablan específicamente de la DC, sí tratan de estudios de casos donde o bien, el monopolio del dominio de un avance tecnológico específico acompaña la emergencia del país en cuestión en su ascenso en la jerarquía del sistema internacional, o bien, donde negociaciones y procesos científicos que han sido publicitados como ejemplos de colaboraciones pacíficas, han servido en realidad para mantener y reforzar jerarquías internacionales.

desarrollados. De esta forma, por ejemplo, Flink y Schreiterer (2010) analizan las políticas nacionales de Francia, Reino Unido, Japón, Suiza, Estados Unidos y Alemania; por su parte, Ruffini (2017) estudia países europeos (Francia, Alemania, Italia, Suiza y Reino Unido), países no europeos (Estados Unidos, Canadá y Japón) y países emergentes (China, India y Rusia). Ninguno de ellos centra su mirada por ejemplo en países africanos o latinoamericanos. Sin embargo, otros autores como Hornsby y Parshotam (2018), Thompson (2018), Patman y Davis (2017) exponen particularidades de la DC desde perspectivas del Sur Global. Estos autores indican que la DC en el Sur se ve marcada por actuaciones de actores no tradicionales de la diplomacia como las universidades y otros actores no estatales como las comunidades epistémicas. También los explican los diferentes tipos de prácticas y esquemas de DC existentes en el Sur como la creación de alianzas para apalancar los sistemas de CyT, la inserción de los países del Sur en la economía del conocimiento y alianzas para afianzar y mejorar las relaciones en especial entre Norte y Sur, que favorezcan el balance de capacidades.

También es posible encontrar estudios latinoamericanos que aunque no mencionan el término DC, abordan varias prácticas que hoy podrían ser englobadas dentro del concepto, en temáticas tan diversas como: la participación de científicos y de políticos en la constitución y refuerzo de diversos regímenes internacionales de control de tecnología nuclear o misilística (Colombo, Guglielminotti y Vera, 2017; Patti y Specktor, 2020); sobre diversas políticas impulsadas por cuerpos diplomáticos para fortalecer la cooperación científica, como en el caso la participación de delegaciones científicas en organismos como la Agencia Internacional de Energía Atómica (Minor García y Vargas, 2015, 2017); y también, sobre el acercamiento entre Brasil y Argentina, históricos rivales, a partir de la firma de acuerdos de cooperación en materia nuclear, que a su vez evolucionaron al punto de transformarse en simples medidas de *confidence building* hasta materializarse en instituciones innovadoras como la ABACC (Alcañiz, 2004; Vera y Colombo, 2014).

En los últimos años, el análisis de la DC ha ganado de a poco la agenda de investigación de América Latina. Echeverría King (2020) analiza el rol de universidades y redes de científicos como espacios de fomento al desarrollo de esquemas de DC, favoreciendo el trabajo conjunto de cara a la solución a problemas complejos que afectan la región latinoamericana. La DC en este sentido puede apoyar en la reafirmación del rol de la universidad ante retos globales, enfocándose en la proyección social e impacto ya sea en comunidades nacionales como internacionales. Por su parte, las

autoras Echeverría King et al. (2020a) han investigado el rol de la DC en América Latina, en especial ante retos globales, incluyendo un análisis sobre los diferentes roles de los actores de la DC en América Latina. Las autoras proponen que los gobiernos deben adelantar agendas de DC y generar espacios que favorezcan la interlocución entre los diferentes actores de estas prácticas en los países. Resaltan asimismo, algunas iniciativas de DC para América Latina de cara a la Agenda 2030, como lo son la Alianza por el Cambio Climático entre Colombia y Reino Unido firmada en 2019 para contrarrestar los efectos del cambio climático, la deforestación y apoyar a Colombia en los procesos de transformación hacia energías más limpias o la Alianza para la reducción de Vulnerabilidades firmada entre Argentina y Uruguay firmada en 2017 para abordar soluciones de cara a la adaptación del cambio climático y acciones de conservación de la biodiversidad marina. Vera (2020) por su parte, busca explicar la tecnodiplomacia involucrada en el acercamiento nuclear entre Argentina y Brasil en el siglo XX y el rol que en ella jugó la comunidad científica.

También merece la pena mencionar las investigaciones realizadas por autores sobre la diplomacia de vacunas y su relación con la DC, como tópicos que ha ganado relevancia dada la pandemia del Covid-19 y el interés de alcanzar esquemas internacionales que permitan la salud mundial. Pérez Valerino et al. (2020), exponen el caso de Cuba como agente internacional en la diplomacia de vacunas y de la salud, apalancándose por medio de sus desarrollos de CyT. Según los autores, el sector bio-farmacéutico en Cuba y el intercambio de conocimiento con otros países especialmente ubicado en el Sur Global, hace parte de la estrategia de política exterior cubana; actualmente se resalta el desarrollo de vacunas propias cubanas frente al Covid-19 y el intercambio y cooperación favorecido por medio de misiones cubanas a diversos países del mundo. Por su parte autores como Valderrama et al. (2021), indican la relevancia no sólo de acciones lideradas por el gobierno federal de México de cara a procesos de diplomacia de vacunas, sino que también afirma el rol de actores subnacionales, como las acciones adelantadas por el gobierno de la ciudad de México. Según estos autores, la ciudad de México D.F. organizó en conjunto con la UNESCO una convocatoria dirigida a instituciones de investigación y entidades de gobierno para favorecer el trabajo conjunto en el desarrollo de soluciones de cara a la pandemia del Covid-19. También las autoras Echeverría King et al. (2020b) han expuesto la relevancia de la DC como respuesta a emergencias nacionales e internacionales y la necesidad de aprovechar

no sólo alianzas bilaterales, sino también multilaterales, que permitan el apoyo e intercambio de conocimientos, en especial en tiempos de crisis.

Desde la comunidad embrionaria de investigadores de la DC en América Latina y el Caribe se presiona hacia la búsqueda de acotaciones, concepciones, casos y buenas prácticas con sabor latinoamericano. Se ha comprendido que los esquemas de DC dependen ampliamente de aspectos culturales y contextuales que no se pueden desconocer. Echeverría y Figueroa (2021), Directora Ejecutiva y Presidente respectivamente de la Red de Diplomacia Científica de Latinoamérica y el Caribe resaltan la importancia de los bloques regionales para articular esfuerzos de DC, donde se observa cómo estos procesos de integración regional como el MERCOSUR, Alianza Pacífico y el Sistema de Integración Centroamericana (SICA) han creado esquemas de trabajo colaborativo entre los países que los componen para favorecer el desarrollo de CyT y la movilidad de científicos. Estos autores indican que la DC en América Latina y el Caribe deberá adoptar lógicas descolonizantes, proactivas y situadas, comprendiendo igualmente la diversidad de métodos y formas de generar conocimiento.

También se ha explorado en la región latinoamericana la vinculación de la DC con la apertura de oportunidades para mujeres científicas, desde perspectivas centroamericanas. Bonilla et al. (2021) resaltaron en el marco de su investigación el rol de organizaciones categorizadas como ejemplo de DC como es el caso de la Organización para las Mujeres en Ciencia en el Mundo en Desarrollo (OWSD), como iniciativa que articula a investigadoras de la región centroamericana de diversas áreas de conocimiento, en especial de las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés), favoreciendo el trabajo conjunto, desarrollo de capacidades y una mayor visibilidad científica internacional. Desde el contexto centroamericano también es menester nombrar una investigación realizada por Jarquin-Solis y Mauduit (2021), la cual realizó un mapeo de las capacidades institucionales de los países centroamericanos frente a la CyT. Este mapeo resaltó la heterogeneidad de las condiciones para la CyT en la región centroamericana, observándose por medio de la fragmentación de funciones de las diversas entidades, las brechas existentes entre agencias, consejos científicos y ministerios. Esta investigación dejó la puerta abierta para profundizar en el tema de la vinculación necesaria entre las diferentes instancias en los países para favorecer a la DC.

Los autores Polejack y Coelho (2021) han publicado sus reflexiones sobre la DC de los océanos y su relación con el desarrollo al acceso de

tecnologías marítimas en América Latina y el Caribe. Según estos autores, dadas las situaciones de monedas fluctuantes en la región, baja inversión en CyT y la necesidad de contar con capacidad instalada, se marginaliza a investigadores de la región que trabajan en las ciencias del mar. Se requiere según estos autores, esquemas de DC que apoyen el cierre de brechas entre investigadores del Norte y del Sur y la implementación de acuerdos transnacionales de fomento al intercambio y transferencia de tecnología en esta área de conocimiento.

Por su parte Moronta-Barrios et al. (2021) han indagado sobre la relación de la DC con la comunicación científica para el contexto latinoamericano. El rol de redes regionales para la divulgación científica se resalta, así como la vinculación de la comunicación científica principalmente a dos objetivos diplomáticos: dar a conocer a nivel internacional la participación en proyectos transnacionales de gran escala y el conocimiento, en especial por parte de actores políticos y de la sociedad civil, del trabajo investigativo realizado por científicos de la región.

La autora Gual Soler (2020) expone en un informe publicado para la UNESCO sobre el estado del arte de las prácticas y las perspectivas de la DC en América Latina y el Caribe, la necesidad que tienen los países de esta región de incursionar en la DC apalancándose en la ciencia para alcanzar el desarrollo sostenible. Igualmente, esta autora expone la importancia de incursionar desde las universidades y otras entidades de formación, para enseñar y generar campos de estudio y discusión sobre la DC en América Latina. Esto es afirmado también por la autora Cuellar-Ramírez (2021), quien indica que en especial los investigadores en formación y al inicio de sus carreras (incluso desde el pregrado), requieren de la formación en DC no solo para insertar a los científicos en el área de las relaciones internacionales, sino también para fomentar el involucramiento de científicos en el diseño y ejecución de políticas públicas.

Por su parte los autores Echeverría King et al. (2021) exponen que la DC para economías emergentes como las latinoamericanas, requiere de esquemas de gobernanza que permitan ajustar o crear instrumentos de fomento que puedan ser distribuidos entre los diferentes actores y sus roles. Los autores recomiendan que el paquete de instrumentos deberá apoyar principalmente la vinculación de actores no tradicionales de la diplomacia, como por ejemplo comunidades indígenas, el establecimiento de puentes y alianzas entre científicos del norte y sur y sur-sur, así como el desarrollo de directrices *ad hoc* para el fomento de la DC desde las embajadas y representaciones de

un país determinado en todo el mundo. Por último, estos autores exponen que la DC en economías emergentes en especial aquellas ubicadas en el contexto latinoamericano, puede tener tres enfoques:

Figura 1. Enfoques de la DC para el contexto latinoamericano



Fuente: Elaboración propia con base a Echeverría King et al., 2021

### Desafíos y oportunidades: hacia una Diplomacia Científica para América Latina

De acuerdo a Feld y Kreimer (2020) los cinco países de América Latina más dinámicos en CyT son Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México. Debido a la limitación propia del capítulo, este análisis tomará como ejemplo tres de ellos: Argentina, Brasil y Colombia, con el objetivo de identificar posibles similitudes y diferencias tanto en sus políticas en CyT en general, como en sus prácticas de DC en particular con respecto a lo registrado en Europa, y entre ellos.

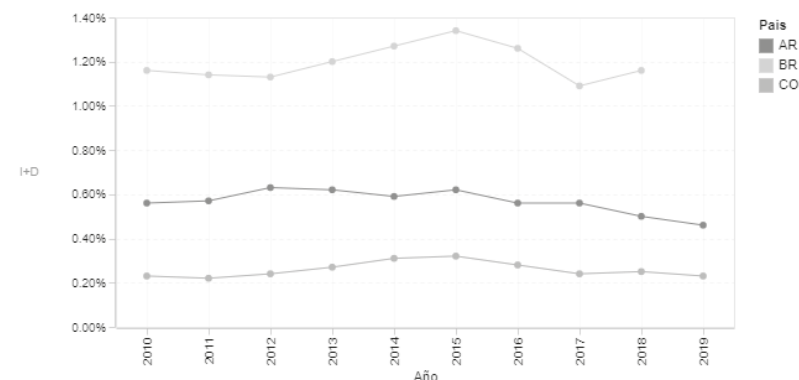
En cuanto a las políticas de CyT de estos países, puede apreciarse en la Tabla 1 que el gasto en I+D (investigación y desarrollo) en relación al PBI es muy baja y no solo se ha mantenido escasa en la última década, sino que en general, ha descendido. Mientras en Europa el gasto en I+D en relación al PBI es de más del 2%<sup>7</sup>, y en Estados Unidos, de casi el 3% (Banco Mundial, 2021), en estos tres países la proporción es ínfima (apenas en Brasil la inversión en esta área supera el 1% del PBI).

<sup>7</sup> A pesar de ser un porcentaje inferior al objetivo planteado por la Unión Europea, ciertamente es un porcentaje que está muy por encima del promedio latinoamericano (Douine, 2021).

Lo anterior es por demás preocupante si se tiene en cuenta que, según indica el último informe de RICyT (Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Interamericana e Iberoamericanas), los valores de inversión en I+D en América latina aún no alcanzan a recuperar los del año 2013. Asimismo, resaltan que a diferencia de lo que ocurre en países del norte, el grueso de la inversión en I+D en América latina corre por cuenta del Estado (con un promedio del 56% para la región frente a un 37% por parte de privados). Estos datos contrastan con el crecimiento de la cantidad de investigadores latinoamericanos y con el incremento de su producción científica en la base SCOPUS, donde lideran Brasil, México y Chile (RICyT, 2021).

Los vacíos de financiación propios de países en desarrollo, muchas veces son cubiertos por la cooperación internacional (ver por ejemplo, Alcáñiz, 2016), o empresas y fundaciones. La falta de marcos programáticos más generales de política exterior detrás de los cuales puedan alinearse las colaboraciones científico-tecnológicas, es sustituida a través de acciones concretas de actores subnacionales o descentralizados, principalmente organismos científico-tecnológicos y universidades. Estas últimas, sobre todo, tienen especial importancia ya que de acuerdo a datos de RICyT, el 74% de los investigadores y las investigadoras de América latina se encuentran radicados/as en casas de altos estudios.

Tabla 1. Gasto en I+D de Argentina, Brasil y Colombia como porcentaje del PBI



Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores en CyT

Es cierto que los países latinoamericanos comparten multiplicidad de acuerdos bilaterales, multilaterales y redes de cooperación científico-tecnológicas para complementar las capacidades nacionales (Gual Soler, 2021). Pero también es verdad que los obstáculos mencionados en párrafos anteriores impiden diseñar una política en CyT general, y lineamientos de DC que respondan a intereses nacionales a largo plazo, que organicen y encaucen esfuerzos académicos y científicos desarticulados y que permitan avances sustanciales de los Estados latinoamericanos. Mientras en países europeos o norteamericanos las políticas CyT y las prácticas de DC suelen estar contenidas en marcos programáticos más amplios, en regiones en desarrollo o semiperiféricas como América latina, éstas suelen estar sujetas a los vaivenes y fluctuaciones políticas y económicas -que convierten a las partidas presupuestarias destinadas a la CyT en las primeras variables de ajuste-, y las prácticas en DC son irregulares y heterogéneas en sus desarrollos. Indicativo de ello es que, a pesar de compartir un contexto restrictivo en materia presupuestaria, los tres países considerados han tomado distintas medidas concernientes a las prácticas de la DC, en algunos casos, como en el de Colombia, reconociéndolas y diseñándolas de forma explícita, en el de Argentina, de forma menos articulada, y en el de Brasil, de forma un tanto híbrida.

En el caso de Argentina, Gual Soler (2020) destaca el ejemplo de cooperación con Reino Unido a pesar de la tensión en las relaciones bilaterales a raíz del reclamo argentino por las Islas Malvinas (ver por ejemplo Grimes, 2018). También resalta el primer encuentro sobre DC organizado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MIN-CyT) en 2017 y la firma de un convenio con el Instituto de Servicio Exterior de la Nación al año siguiente para entrenar a los aspirantes y candidatos a diplomáticos acerca de cuestiones referidas a CyT. Además, hay iniciativas interesantes como la del laboratorio ANDES, entre Argentina y Chile, que llevan en desarrollo varias décadas con un final aún abierto. Barañao, ministro de CyT de Argentina entre 2007 (año de creación del MINCyT) y 2018 (cuando en medio de la crisis el ministerio fue degradado a secretaría) afirmó que la ciencia juega un rol fundamental en la integración regional y en el mantenimiento de relaciones regulares y estables, destacando que el MINCyT ha sido el único que ha conservado el mismo personal aun con cambios de administraciones, y que eso mismo puede brindar regularidad a las relaciones exteriores (Barañao, 2016), sobre todo en países propensos a la inestabilidad política y económica. También

cabe mencionar que algunas áreas científicas nacionales han destacado desde hace décadas por su intensa labor cooperativa en la región, como ha sucedido con la diplomacia nuclear (Vera y Colombo, 2018; Vera y Guglielminotti, 2019) o con la diplomacia espacial. De hecho, en el 2020 Argentina y México anunciaron la creación conjunta de la Agencia Latinoamericana y Caribeña del Espacio (ALCE), cuyo convenio constitutivo fue firmado por el país el 18 de septiembre de 2021 (Cancillería Argentina, 2021) en el marco de la cumbre de la Cumbre de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC). En el comunicado de prensa de Cancillería se enfatizó que la consolidación de la agencia “[...] constituye un nuevo paso en la integración regional y traerá beneficios a todos los habitantes de América Latina y el Caribe.” Asimismo, en los últimos años se ha puesto en marcha el proyecto Pampa Azul para el conocimiento y desarrollo del Mar Argentino, articulando el trabajo de siete ministerios entre los que se cuentan el de CyT y Cancillería (Gual Soler, 2020), además de los de Agricultura, Ganadería y Pesca, Turismo y Deporte, Defensa, Seguridad, y Ambiente y Desarrollo Sostenible.

Brasil, por su parte, comparte algunas similitudes con Argentina: en 2017 se celebró la primera reunión sobre política y DC, organizada por el Ministerio de CyT. Pero a diferencia del país vecino, éstas han tenido mayor continuidad. Además, cuenta con un departamento específico de CyT dentro del Itamaraty (Ministerio de Relaciones Exteriores) así como un programa de Diplomacia de la Innovación implementado tanto a nivel nacional como subnacional, especialmente en Sao Paulo (Gual Soler, 2020). De hecho en agosto de 2021 se llevó a cabo la tercera edición de la “Escuela de Sao Paulo de Diplomacia Científica y de la Innovación”, en la cual quienes suscriben tuvieron la oportunidad de participar. Al igual que Argentina, Brasil presenta una rica trayectoria en diplomacia nuclear y espacial, destacando en esta última área por ejemplo, la fuerte cooperación con China. En tal sentido, Brasil también desarrolla una multiplicidad de actividades que si bien pueden calificarse como prácticas de DC, no están explícitamente reconocidas como tales -como sucede en Argentina-, o que solo recientemente están adoptando esta terminología, formalizando incluso la figura de “agregado científico” (Gual Soler, 2021).

Colombia, por su parte, presenta un rico abanico de iniciativas de DC, tanto a nivel nacional como desde actores subnacionales. Desde inicios del siglo XX, Colombia ha adelantado denominadas “misiones” adelantadas de la mano de expertos nacionales e internacionales, así como el

apoyo de organismos multilaterales. Algunos ejemplos de misiones consideradas casos de DC han sido la Misión Kemmerer (1923), la cual investigó las realidades de Colombia en la época y realizó recomendaciones (Banco de República, 2021). Más tarde vendrían otras misiones emblemáticas como la Misión Currie adelantada en 1949 con el apoyo del Banco Mundial y que buscó aperturar a Colombia a nuevos mercados nacionales e internacionales (Sandilands, 2015) o la Misión Alesina que desarrolló diferentes documentos de trabajo sobre aspectos económicos; resalta uno sobre lineamientos de cara a la descentralización fiscal en Colombia (Alesina et al., 2000). En el actual gobierno del presidente Iván Duque (2018-2022) se han realizado igualmente diferentes misiones de relevancia para el desarrollo de la CyT y la inserción de Colombia en la economía del conocimiento. Resalta la Misión para la Transformación Energética (2019-2020), la Misión de Internacionalización (2020-2021) y la Misión de Sabios (2019), la cual ha trazado una hoja de ruta para los próximos 25 años en CyT. A diferencia de los otros dos países, la creación de un Ministerio de CyT en Colombia es muy reciente (2019); sin embargo, el país acaba de presentar sus avances de cara a una estrategia nacional de DC e internacionalización de la ciencia, la tecnología y la innovación. Asimismo, Colombia cuenta con una Mesa Intersectorial de Diplomacia Científica, e incluso incluyó en la Ley 2136 de 2021, la cual establece lineamientos sobre política migratoria colombiana, en su artículo 88 a la DC como motor articulador con la diáspora científica colombiana, así como la necesidad de articular las misiones diplomáticas y política exterior colombiana con los intereses en CyT. Estas acciones definitivamente pueden categorizarse como de avanzada en la región sudamericana.

## Reflexiones finales

De acuerdo a los objetivos planteados originalmente para este capítulo y respondiendo a las preguntas efectuadas al final del segundo apartado, puede afirmarse que en América Latina las discusiones sobre DC son en su mayoría embrionarias, pero que están cobrando un impulso importante, sobre todo al momento de destacar los desafíos que estas prácticas enfrentan en el contexto regional, y al ilustrarlo con prácticas específicas.

De esta forma, entre los primeros se destacan las grandes heterogeneidades en financiamiento de CyT en general, las diversas políticas de DC,

que en algunos países como Colombia son de avanzada y son diseñadas de forma explícita, mientras que en Brasil poseen un cariz más híbrido que oscila entre lo implícito (plasmado en las actuaciones tradicionales e históricas de su diplomacia nuclear y espacial) y lo explícito de sus iniciativas específicas en DC, y en Argentina son iniciativas más bien implícitas que recién en los últimos años han comenzado a buscar visibilizarse pero que -al igual que Brasil-, se inclinan por los relacionamientos tradicionales de sus sectores tecnológicos pujantes. Estas prácticas, asimismo, deben ser situadas en un contexto inestable política y económicamente, de gran fluctuación monetaria y baja capacidad instalada, lo que sumado a la tendencia a girar el timón con cada cambio de administración, implica que los planes de políticas públicas en CyT y en política exterior -cuando existen- no son implementados en el largo plazo, impidiendo la generación de horizontes programáticos claros y estables.

Así, si bien este capítulo se han expuesto casos y enfoques de la DC desde y para el contexto latinoamericano, se requiere desde los diferentes países de la región, de definiciones no sólo de políticas claras e instrumentos de fomento, sino también de esquemas de gobernanza que permitan una interlocución entre los diversos actores y el desarrollo de los enfoques de construcción de capacidades, colaboraciones para retos globales y movilización de recursos para CyT. Definitivamente apuntarle a una ciencia excelente y el acceso a tecnologías e innovaciones de punta es una de las prioridades regionales, en especial siguiendo lo planteado en la Agenda 2030, pero la existente heterogeneidad en las políticas CyT nacionales, los distintos grados de financiamiento y la centralidad en las agendas de políticas públicas y las capacidades institucionales tan diversas de los países de la región son aspectos que amenazan la efectiva ejecución de esquemas de DC en la región.

Por otra parte, la actual fragmentación regional les ha puesto un freno a los avances de políticas conjuntas impidiendo que estas prácticas de DC. Como reto, desde la región de América Latina y el Caribe no solo se debe comprender la importancia de la DC de cara a procesos de política exterior, de CyT y pública, sino también sus potencialidades como herramienta de influencia ante el mejoramiento y afianzamiento de relaciones entre los países. Está pendiente igualmente, un mejor apalancamiento de las iniciativas de DC desde los bloques regionales y otros organismos multilaterales regionales y el desarrollo de una agenda conjunta latinoamericana con intereses propios de la región, a ser avanzados por medio de la DC.

En este sentido, es perentorio que América Latina y el Caribe adopten políticas de DC con lógicas descolonizantes, proactivas y situadas, que tomen en cuenta tanto la diversidad de métodos y formas de generar conocimiento, como los distintos actores en ellas involucradas. Esto implica que los instrumentos diseñados tendrán que prever la vinculación con actores no tradicionales de la diplomacia, como por ejemplo comunidades indígenas, el establecimiento de puentes y alianzas entre científicos no solo en dinámicas norte y sur, sino también sur-sur, y el desarrollo de lineamientos *ad hoc* para el fomento de la DC desde las embajadas y representaciones que tengan en vistas los intereses nacionales y regionales con todas las particularidades propias del subcontinente.

En cierta forma, al tratarse de esfuerzos embrionarios que recién están comenzando a tomar forma, es posible ver una oportunidad real para comenzar a superar la fragmentación regional actual a través de la cooperación en CyT y la implementación de prácticas de DC, que tiendan puentes en la región, que potencien las oportunidades y capacidades y que generen espacios de producción mancomunada de conocimiento para las necesidades propias de las sociedades latinoamericanas.

## Referencias bibliográficas

- Alcañiz, I. (2004). *Ideas, Epistemic Communities and Regional Integration: Splitting the Atom in Argentina. and Brazil*. PhD diss., Northwestern University.
- Alcañiz, I. (2016). Transgovernmental Network and Cooperation in the Global South. *Revista de Ciencia Política* 36(3): 679-703.
- Alesina, A., Carrasquilla, A., Echavarría, J. (2000). *Decentralization in Colombia*. Working papers. Fedesarrollo. [https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/824/WP\\_2000\\_No\\_15\\_ing.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/824/WP_2000_No_15_ing.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Almeida Domingues, A. y Ribeiro Neto, P. (2017). Science diplomacy as a tool of international politics: the power of 'soft power'. *Brazilian Journal of International Relations* 6(3): 608 - 629.
- Banco de la República (2021). *La Misión Kemmerer*. <https://www.banrep.gov.co/es/el-banco/historia/mision-kemmerer>
- Banco Mundial (2021). Gasto en Investigación y Desarrollo (% del PBI) Estados Unidos. Disponible en <https://datos.bancomundial.org/indicador/GB.XPD.RSDV.GD.ZS?locations=US>
- Barañao, L. (2016). Educación Científica Regional e Integración de América Latina. *Science & Diplomacy*. Disponible en <https://www.sciencediplomacy.org/perspective/2016/educacion-cientifica-regional-e-integracion-de-america-latina>
- Bonilla, K., Cabrera, J., Calles-Minero, C., Torres-Atencio, I., Aquino, K., Renderos, D. y Alonzo, M. (2021). Participation in Communities of Women Scientists in Central America: Implications From the Science Diplomacy Perspective. *Front. Res. Metr. Anal.* 6(661508). doi: 10.3389/frma.2021.661508
- Buzan, B. (1987). *An Introduction to Strategic Studies: Military Technology and International Relations*. Reino Unido: MacMillan Press.
- Cancillería Argentina. (2021). *La Argentina firmó el Convenio Constitutivo de la Agencia Latinoamericana y Caribeña del Espacio (ALCE)*. Comunicado de Prensa. 18/09/2021. Disponible en <https://cancilleria.gob.ar/es/actualidad/noticias/la-argentina-firmo-el-convenio-constitutivo-de-la-agencia-latinoamericana-y>
- Chase-Dunn, C. y Reiffer, T. (2002) US Hegemony and Biotechnology: The Geopolitics of New Lead Technology, *Working paper N° 9*, Institute for Research on World Systems, University of California.
- Colombo, S., Gulgielminotti, C. y Vera, N. (2017). El desarrollo nuclear de Argentina y los regímenes de no proliferación. *Perfiles Latinoamericanos* (49): 119 - 139.
- Cuellar-Ramirez, P. (2021). Science Diplomacy for Climate Action and Sustainable Development in Latin America and the Caribbean: How Important Is the Early Career Perspective to New Governance?. *Front. Res. Metr. Anal.* 6(657771). doi: 10.3389/frma.2021.657771
- De Greiff, A. (2014). La norteamericanización de la tecnociencia en América Latina: diplomacia científica y hegemonía cultural. En Kreimer, P.; Vessuri, H.; Velho, L. y Arellano, A. (coords.). *Perspectivas latinoamericanas en el estudio social de la ciencia, la tecnología y la sociedad*. Siglo XXI Editores. Pp.: 194-207.

- Douine, H. (2021). La investigación en Europa, muy lejos de sus objetivos. Diario El País, 05/03/2021. Disponible en <https://elpais.com/internacional/2021-03-05/la-investigacion-en-europa-muy-lejos-de-sus-objetivos.html>
- Echeverría King, L.F. (2020). Diplomacia científica e internacionalización de la investigación: Nuevos horizontes de trabajo colaborativo con base en dos experiencias de Colombia. *Revista Educación Global*, 24, 11-21. <http://obiret-iesalc.udg.mx/es/revista/revista-educacion-global>
- Echeverría King, L. F., Aquino Valle, K. E. y Widmaier Müller, C. N. (2020a). El rol de la Diplomacia Científica frente a los retos mundiales: iniciativas en América Latina para el desarrollo sostenible. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 7(1), 166-179. DOI 10.21500/23825014.4570
- Echeverría, L. F., Aquino Valle, K. E., & Widmaier Muller, C. N. (2020b). Science Diplomacy and South-South Cooperation for Emergency Response: The Case of COVID-19 pandemic in Latin America. *Sos-pol: Jurnal Sosial Politik*, 6(2), 168-182. <https://doi.org/10.22219/sospol.v6i2.11647>
- Echeverría, L. y Figueroa P. (2021, Junio 7). La Diplomacia Científica desde una perspectiva endógena: enfoques y desarrollos [Web log post]. *Blog Diplocientífica*. <https://diplomaciacientifica.org/la-diplomacia-cientifica-desde-una-perspectiva-endogena-enfoques-y-desarrollos/>
- Echeverría King, L.F., González D.A. y Andrade-Sastoque, E. (2021). Science Diplomacy in Emerging Economies: A Phenomenological Analysis of the Colombian Case. *Front. Res. Metr. Anal.* 6(636538). doi: 10.3389/frma.2021.636538
- Feld, A. y Kreimer, P. (2020). Latinoamericanos en Proyectos Europeos: asimetrías en la cooperación científica. *Ciencia, Tecnología y Política* 3(4): 31-43.
- Gamito-Marques, D. (2020). Science for Competition among Powers: Geographical Knowledge, Colonial-Diplomatic Networks, and the Scramble for Africa. *Ber. Wissenschafts Gesch* 43 (2020): 473 – 492.
- Gluckman, P. (2016). Science Advice to Governments: An Emerging Dimension of Science Diplomacy. *Science & Diplomacy* 5(2).

disponible en <http://www.sciencediplomacy.org/article/2016/science-advice-governments>

- Grimes, R. (2018) Strengthening the UK-Argentinian Science Relationship. *Global Policy* 9(3): 42-44 .
- Gual Soler, M. (2020). *Diplomacia Científica en América Latina y el Caribe. Estrategias, mecanismos y perspectivas para fortalecer la diplomacia de la ciencia, tecnología e innovación*. UNESCO. <http://forocilac.org/wp-content/uploads/2020/11/PolicyPapers-Diplomacia-Cientifica-ES.pdf>
- Gual Soler, M. (2021). Science Diplomacy in Latin America and the Caribbean: Current Landscape, Challenges, and Future Perspectives. *Frontiers* 6. Disponible en <https://doi.org/10.3389/frma.2021.670001>
- Hornsby, D.J. y Parshotam, A. (2018). Science Diplomacy, Epistemic Communities, and Practice in Sub-Saharan Africa. *Glob Policy*, 9, 29-34. <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12565>
- Jarquín-Solis, M.E. y Mauduit, J-C. (2021) Institutional Capacity for Science Diplomacy in Central America. *Front. Res. Metr. Anal.* 6(663827). doi: 10.3389/frma.2021.663827
- Krige, J. y Barth, K. (2006). Introduction: Science, Technology, and International Affairs. *Osiris* 21(1), 1-21.
- Ley 2136 de 2021. Por medio de la cual se establecen las definiciones, principios y lineamientos para la reglamentación y orientación de la política integral migratoria del estado colombiano - PIM, y se dictan otras disposiciones. Agosto 4 de 2021. Diario Oficial No. 51.756.
- Melchor, L., Lacunza, I., Elorza, A., McGrath, P., Rungius, C., Flink, T., y Aukes, E. (2021). What Is Science Diplomacy?. In: *S4D4C European Science Diplomacy Online Course*, Módulo 2, Vienna: S4D4C.
- Milner, H. (1992). International Theories of Cooperation among Nations: Strengths and Weaknesses. *World Politics* 44(3): 466-496.
- Minor, A. y Vargas Domínguez, J. (2015). La incursión del científico diplomático en el siglo XX: dos experiencias mexicanas. *Revista Digital Universitaria. UNAM* 16(4): 1 – 16.

- (2017). Mexican scientists in the making of nutritional and nuclear diplomacy in the first half of the twentieth century. *HoST - Journal of History of Science and Technology* 11: 34-56.
- Moronta-Barrios, F., Vargas-Domínguez, S., Nuesch-Germano, M., Torres, V., Selvaggi, K., Di Prinzio, C., O'Brien, E., Hernandez, V. y Monteiro, M. (2021). Latin American Network for Scientific Culture (RedLCC): A Regional Science Communication Initiative. *Front. Res. Metr. Anal.* 6(654022). doi: 10.3389/frma.2021.654022
- Nye, J. (2008). Public Diplomacy and Soft Power. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 616: 94-109.
- Patman, R.G. y Davis, L.S. (2017). Science Diplomacy in the Indo-Pacific Region: A Mixed but Promising Experience. *Politics and Policy*, 45, 862-878. <https://doi.org/10.1111/polp.12228>
- Patti, C. y M. Spektor. (2020). 'We are not a nonproliferation agency': Henry Kissinger's failed attempt to accommodate nuclear Brazil (1974-1977). *Journal of Cold War Studies* 22(2): 58-93.
- Pérez Valerino, D.R., Sierra González, V. y Pastrana, S. (2020). Health, Science and Diplomacy: Necessity in Epidemic Times – A Cuban Perspective. *Science Diplomacy Review*, 2(3), 3-16. <https://www.ris.org.in/journals-n-newsletters/Science-Diplomacy-Review>
- Polejack, A. y Coelho, L.F. (2021). Ocean Science Diplomacy can Be a Game Changer to Promote the Access to Marine Technology in Latin America and the Caribbean. *Front. Res. Metr. Anal.* 6(637127). doi: 10.3389/frma.2021.637127
- Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Interamericana e Iberoamericana (2021). *Ya están disponibles los indicadores actualizados de RICYT*. Disponible en <http://www.ricyt.org/>
- Ruffini, P. B. (2017). *Science and diplomacy. A new dimension of International Relations*. Springer.
- Sandilands, R. (2015). La misión del Banco Mundial a Colombia de 1949, y las visiones opuestas de Lauchlin Currie y Albert Hirschman. *Revista de Economía Institucional* 17(32), 213-232. DOI: 10.18601/01245996.v17n32.07
- Skolnikoff, E. (1993). *The elusive transformation. Science, technology and the evolution of international politics*. Princeton: Princeton University Press.

- Turekian, V.; Gluckman, P. Kishi, T y Grimes, R. (2018). Science Diplomacy: A Pragmatic Perspective from the Inside. *Science & Diplomacy*. Disponible en <https://www.sciencediplomacy.org/article/2018/pragmatic-perspective>
- Thompson, E. H. (2018). Science Diplomacy within Sustainable Development: A SIDS Perspective. *Glob Policy*, 9, 45-47. <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12515>
- Valderrama, B., Islas, P., Tibaduiza, Y. y Gual Soler (2021). Vaccine Diplomacy and Political Diversification in Mexico's Science and Technology Stakeholders. *Science & Diplomacy*, 10(2). <https://www.sciencediplomacy.org/article/2021/vaccine-diplomacy-and-political-diversification-in-mexicos-science-and-technology>
- Vera, N. y Colombo, S. (2014). La política nuclear argentina y la cooperación con Brasil en el siglo XXI. *Revista Intellector* XI(21): 16-29.
- Vera, N. y Colombo, S. (2018). La agenda argentina de cooperación sur-sur en materia científica y tecnológica. El caso de la cooperación nuclear entre 2003 y 2015. *XVIII Jornadas Nacionales de Filosofía y Ciencia Política*. 14 a 17 de noviembre de 2018. Facultad de Derecho. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Vera, N. y Colombo, S. (2020). Reflexiones en torno a la Cooperación Internacional en Ciencia y Tecnología y la Diplomacia Científica: los casos de Estados Unidos y la República Popular China. En López, M. P. (comp.). *Perspectivas sobre la cooperación internacional en ciencia, tecnología y universidad: políticas, prácticas y dinámicas a principios del siglo XXI*. Pp.: 13 – 38. Tandil: UNICEN.
- Vera, N. y Guglielminotti, C. (2019). Cooperación nuclear argentina: agenda de cooperación sur – sur en el marco del giro a la derecha nacional y regional. *Primer encuentro de reflexión sobre las Relaciones Internacionales. Construyendo Comunidad: Un balance de las Relaciones Internacionales desde Argentina*. Organizado por AERIA. 23 y 24 de mayo de 2019. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://aeriargentina.files.wordpress.com/2020/05/vera-y-guglielminotti-aeria-cooperacion3b3n-nuclear-argentina.pdf>
- Vera, N. (2020). Tecnodiplomacia, o cuando la ciencia y la tecnología se convierten en herramientas de paz: el caso de la cooperación

nuclear entre Argentina y Brasil en el siglo XX. *Mural Internacional*. Vol. 11. E46364. Brasil

Vera, N. (2021). Ciencia, tecnología y Relaciones Internacionales: visibilizar la simbiosis. Colombo, S. (Comp.): *Desarrollo y políticas de ciencia, tecnología e innovación en un mundo en transformación. Reflexiones sobre la Argentina contemporánea*. Pp.: 181-214. Tandil: CEIPIL-UNICEN.

Wagner, C. (2002). The elusive partnership. Science and foreign policy. *Science and Public Policy*, 29(6): 409 - 417.

Weiss, C. (2005). Science, technology and International Relations. *Technology in Society* 27: 295–313.

Yao, J. (2021). An international hierarchy of science: conquest, cooperation, and the 1959 Antarctic Treaty System. *European Journal of International Relations*. Disponible en <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/13540661211033889>

Zacher, M. (1992). The Decaying Pillars of the Westphalian Temple: Implications for International Order and Governance. En Rosenau, J. y Czempel, E. O. (eds.): *Government without government: order and change in world politics*. Cambridge: Cambridge Studies in International Relations.

## ANEXO 1

### Cuadro 1. Área temática de las convocatorias

| CONVOCATORIA 2013                                                                                                                                     | CONVOCATORIA 2015                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Internacionalización de la educación superior, movilidad académica y redes de integración regional;                                                   | Internacionalización de la educación superior, movilidad académica y redes de integración regional;                                                   |
| Diversificación y diferenciación de la Educación Superior: nuevos modelos institucionales;                                                            | Evaluación de la calidad universitaria: impacto institucional                                                                                         |
| Vínculo universidad – sector productivo;                                                                                                              | Diversificación y diferenciación de la Educación Superior: nuevos modelos institucionales;                                                            |
| Extensión universitaria: políticas y prácticas;                                                                                                       | Vínculo universidad – sector productivo;                                                                                                              |
| Incorporación de la educación a distancia y no presencial en los programas universitarios de grado y posgrado: impacto en la calidad de la enseñanza; | Extensión universitaria: políticas y prácticas                                                                                                        |
| Reconocimiento de títulos y trámos académicos: iniciativas, dificultades y tendencias;                                                                | Incorporación de la educación a distancia y no presencial en los programas universitarios de grado y posgrado: impacto en la calidad de la enseñanza; |

| CONVOCATORIA 2013                                                                   | CONVOCATORIA 2015                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Democratización de la Educación Superior: Políticas, actores e Instituciones;       | Reconocimiento de títulos y tramos académicos: iniciativas, dificultades y tendencias;     |
| Desarrollo socioeconómico ambientalmente sustentable: rol de la educación superior. | Democratización de la Educación Superior: políticas, actores e instituciones;              |
| Evaluación de la calidad universitaria: impacto institucional                       | Desarrollo socioeconómico ambientalmente sustentable: rol de la educación superior;        |
|                                                                                     | Educación comparada;                                                                       |
|                                                                                     | Docentes universitarios                                                                    |
|                                                                                     | Seguimiento de graduados                                                                   |
|                                                                                     | Producción científica de las universidades                                                 |
|                                                                                     | Estudiantes universitarios: trayectorias académicas, expectativas y nuevos perfiles;       |
|                                                                                     | Aportes de las ciencias humanas, las ciencias sociales y el arte para el desarrollo social |

Fuente: elaboración propia en base a datos provistos por el NEIES

## ANEXO 2

### Cuadro 2: Redes NEIES seleccionadas

| NOMBRE DE LA RED                                                                                                                                                          | TEMA DE INVESTIGACIÓN                                                 | RROLES    | IE | UC      | UA                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------|----|---------|----------------------|
| Red de Estudios de IES en el marco de la Integración Regional.                                                                                                            | El proyecto busca problematizar el concepto de IES                    | CCoord. M | Si | UNCEN   | UNP, UESC, UBA       |
| Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los postgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la ES.          | Comparar la educación de posgrado en los países integrantes de la Red | 3F / 1M   | No | UNC     | UNCEN, UNICAMP, UNA  |
| La evaluación en proyectos de extensión en las universidades Públicas de Argentina, Brasil y Uruguay. Escenarios actuales y desafíos en la Construcción del conocimiento. | Evaluación de la extensión                                            | 3F / 1M   | Si | UNC     | UNLP, UFPPEL, Udelar |
| Red de Investigación Ambiental En Educación Superior (REDIAES)                                                                                                            | Desarrollo Sustentable                                                | 3F / 1M   | Si | UNCU-YO | UFPE, UCA            |

| NOMBRE DE LA RED                                                                                                                                                                           | TEMA DE INVESTIGACIÓN                       | RROLES  | IE | UC     | UA                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|---------|----|--------|------------------------------------------------------|
| El impacto de la movilidad de estudiantes universitarios en el MERCOSUR. Comparación de indicadores, definición de modelos comunes para la evaluación del impacto y análisis comparativos. | Movilidad                                   | 3M / 1F | No | UNL    | Unesp, UNA, Udelar                                   |
| IES y tendencias de política en el MERCOSUR                                                                                                                                                | IES                                         | 7F / 3M | Si | UNLP   | UNR, UNA2,UNGS, PUCRS, UCDB, UNE, Udelap, CLAEH, LUZ |
| Vinculación Universidad-Empresa: análisis de las posibilidades de transferencia tecnológica para la gestión del agronegocio.                                                               | Cadenas agroalimentarias                    | 1F / 1M | Si | UNS    | UFPEL                                                |
| Participación ciudadana y organizaciones sociales en el nivel territorial local: aproximaciones desde prácticas de extensión universitaria.                                                | Extensión universitaria                     | 1F / 1M | Si | UNRC   | UNEB                                                 |
| Red de integración regional para el español como lengua extranjera en el MERCOSUR.                                                                                                         | El español como lengua segunda y extranjera | 1M / 3F | Si | UNRC   | UNC, UFC                                             |
| Buenas prácticas en ES: un estudio comparado con IES de Argentina, Brasil y Uruguay, miembros plenos del MERCOSUR                                                                          | Inclusión educativa                         | 3 F     | Si | CLACSO | UFSCar, Udelar                                       |
| Estrategias de Internacionalización de las Universidades del MERCOSUR en la Globalización                                                                                                  | Internacionalización/ Globalización         | 3M / 1F | No | UBA    | USP, Udelar, UADE:                                   |

| NOMBRE DE LA RED                                                                                                                                                                                | TEMA DE INVESTIGACIÓN                                                                 | RROLES  | IE | UC      | UA                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------|----|---------|--------------------------|
| Red de articulación lingüístico cultural para la integración regional Mercosur: diseño gloto-político institucional español lengua segunda y extranjera                                         | Español como segunda lengua                                                           | 1M / 3F | Si | UNRC    | UNC, UNVM                |
| Desarrollo socioeconómico ambientalmente sustentable: rol de la ES                                                                                                                              | Desarrollo socioeconómico ambientalmente sustentable                                  | 2M      | Si | UNQ     | UFRJ                     |
| Internacionalización académica en el Cono Sur. Estudio comparativo de capacidades lingüísticas de académicos de universidades seleccionadas de Chile, Brasil, y Argentina.                      | Internacionalización académica                                                        | 3M / 2F | Si | UNCU-YO | UNLP, UNICAMP, UERJ, UAH |
| Producción científica de las universidades en el campo de la educación física y de la educación del cuerpo                                                                                      | Educación Físico                                                                      | 3F / 1M | Si | UNLP    | UNRC, Udelar             |
| Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los postgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la educación superior (segunda etapa) | Posgrados en el Mercosur                                                              | Todas F | Si | UNC     | UNICEN, UNICAMP, UNA     |
| Red de estudios sobre IES en América Latina (RIESAL)                                                                                                                                            | Internacionalización Universitaria                                                    | Todas F | Si | UNICEN  | UNP, UESC, UBA           |
| Red Temática de Medio Ambiente de Udelar.                                                                                                                                                       | Inclusión de la formación en Educación Ambiental para el desarrollo sustentable en ES | Todas F | Si | UNTDF   | Udelar                   |

| NOMBRE DE LA RED                                                                                                                                                                | TEMA DE INVESTIGACIÓN                                 | RROLES  | IE | UC       | UA                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|---------|----|----------|--------------------------|
| Red de investigación para el fortalecimiento e integración de la ES de grado y posgrado en temas de sustentabilidad de sistemas agropecuarios                                   | Sustentabilidad de Sistemas Agropecuarios             | 1F / 3M | Si | UNVM     | UNRC, UFC, UEA           |
| Red de Estudios Prospectivos de Posgrados de Comunicación MERCOSUR                                                                                                              | Comunicación en países del MERCOSUR                   | 1F / 3M | Si | UNC      | UNER, UFRO, CIESPAL      |
| Diversificación y diferenciación institucional de la formación de los docentes en el nivel superior del MERCOSUR. Hacia una perspectiva comparada para la construcción regional | Formación docente en el Mercosur                      | 4F / 1M | Si | UNIFE:   | UNC, UFMG, UPN, Udelar   |
| Internacionalización e integración: percepciones, concepciones y prácticas en las universidades de la región.                                                                   | Internacionalización                                  | 1F / 3M |    | UNCO-MA. | UNSAM, UNESP, UFRGS, UCT |
| Red de Investigación Ambiental en Educación Superior (REDIAES)                                                                                                                  | Desarrollo Sustentable                                | 3F / 1M | Si | UNCU-YO  | UFPE, UERJ, UNA          |
| Estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación.            | Democratización de la enseñanza en el nivel superior. | 2F      | Si | UNS      | Udelar                   |
| Responsabilidad social universitaria en desarrollo sostenible                                                                                                                   | Desarrollo Sostenible                                 | 2F / 1M | Si | UNVM     | PUCV, UCM                |

| NOMBRE DE LA RED                                                                                       | TEMA DE INVESTIGACIÓN    | RROLES  | IE | UC     | UA                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|---------|----|--------|----------------------------------|
| Red latinoamericana de estudios sobre el impacto de la evaluación y acreditación universitaria (RELIE) | Evaluación               | 3F / 3M |    | UNTREF | UNGS, UP, UNISINOS, USIL, Udelar |
| Experiencias y prácticas que promueven la democratización de la ES.                                    | Democratización de la ES | 2F      | Si | UNS    | Udelar                           |

Fuente: elaboración propia (2021)

**Referencias:**  
C: Coordinador/a  
M: Masculino  
F: Femenino  
IE: Interacción con el Entorno  
UC: Universidad Coordinadora  
UA: Universidad Asociada

## ANEXO 3

### Lista de siglas

|             |                                                             |
|-------------|-------------------------------------------------------------|
| ALC         | América Latina y el Caribe.                                 |
| Capes-PrInt | Programa Institucional de Internacionalização               |
| CEPAL       | Comisión Económica para América Latina.                     |
| CELAC       | Cumbre de Estados Latinoamericanos y Caribeños              |
| CIN         | Consejo Interuniversitario Nacional.                        |
| CLACSO      | Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.               |
| CMES        | Conferencias Mundiales de Educación Superior.               |
| CONICET     | Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. |
| 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.                                   |
| CyT         | Ciencia y Tecnología                                        |
| DC          | Diplomacia Científica                                       |
| ENLACES     | Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior.   |
| ES          | Educación Superior.                                         |

|           |                                                                                                |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| FIO       | Facultad de Ingeniería de Olavarría.                                                           |
| FOLEC     | Foro Latinoamericano de Evaluación Científica                                                  |
| GATS      | Acuerdo General sobre Comercio de Servicios.                                                   |
| IES       | Instituciones de Educación Superior                                                            |
| IESALC    | Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. |
| IsF       | Idiomas sem Fronteiras                                                                         |
| MERCO-SUR | Mercado Común del Sur.                                                                         |
| MINCYT    | Ministerio de Ciencia y Tecnología (Argentina)                                                 |
| NEIES     | Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior.                                    |
| OFI       | Organismo Financiero Internacional                                                             |
| OMC       | Organización Mundial de Comercio.                                                              |
| PICT      | Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica                                             |
| PLACTED   | Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología y Desarrollo.                               |
| PPUA      | Programa de Promoción de la Universidad Argentina.                                             |
| PRIESCI   | Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional.         |
| RedCIUN   | Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales.                              |
| 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.                                                          |
| UILA      | Universidad de Integración Luso Africana.                                                      |
| UNESCO    | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.                |
| UNILA     | Universidad Federal de Integración Latinoamericana.                                            |

## ANEXO 4

## Sobre las autoras y autores

**MARÍA SOLEDAD OREGIONI.** Es Doctora en Ciencia Sociales y Humanas, por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ-Argentina). Magíster en Ciencia Tecnología y Sociedad (UNQ-Argentina). Licenciada en Relaciones Internacionales por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN-Argentina). Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET-Argentina). Miembro de la Planta estable del Centro de Estudios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIL-UNICEN/CIC-Argentina) e integrante de distintas Redes de investigación, forma parte del Grupo de Estudios en Integración y Cooperación Regional en América Latina (GEICRAL-Universidad Nacional de Rosario-Argentina). Se desempeña como docente de posgrado en distintas universidades nacionales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5741-0428>. Correo electrónico: oregoni08@gmail.com

**FERNANDO JULIO PIÑERO.** Es Doctor en Sociología por la Universidad Estatal Paulista (UNESP), Magíster en Relaciones Internacionales y Profesor de Geografía (UNICEN). Secretario de Bienestar estudiantil de la UNICEN. Integrante del CEIPIL-UNICEN-CIC. Profesor Titular Regular del Departamento de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Humanas. Docente-Investigador Categoría I (SPU-ME). Correo electrónico: fernando.julio.pinero@gmail.com

**NERINA FERNANDA SARTHOU.** Es Licenciada en Relaciones Internacionales (UNICEN), Magíster en Estudios Latinoamericanos y Doctora en Ciencia Política (UNSAM). Docente del Departamento de Relaciones Internacionales (FCHUNICEN). Investigadora Adjunta del CONICET. Docente-Investigadora Categoría V del Programa de Incentivos de la SPU. Integrante de la Planta Estable del CEIPIL, FCHUNICEN. Co-directora del proyecto “Argentina y la inserción internacional en sectores estratégicos de ciencia, tecnología e innovación”, acreditado ante la SPU (Cód. 03/D313 B). Correo electrónico: nfsarthou@yahoo.com.ar

**MARÍA PAZ LÓPEZ.** Es Dra. en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP); Mag. en Ciencia, Tecnología y Sociedad por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ); Prof. en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Docente ordinaria del Departamento de Relaciones Internacionales (FCH-UNICEN) y del Departamento de Filosofía (Fac. Derecho-UNICEN). Integrante del CEIPIL-UNICEN-CICPBA. Correo electrónico: mpaz\_lo@yahoo.com.ar.

**MARÍA LAURA AVONDET.** Es Magister 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). Correo electrónico: laura.avondet84@gmail.com

**MARÍA SOL DURÁN.** Es 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). Correo electrónico: asolduran@gmail.com

**LAURA ROVELLI.** Es Politóloga y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y profesora adjunta en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en Argentina. Coordina el Foro Latinoamericano de Evaluación Científica (FOLEC) del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y es miembro del Consejo Ejecutivo de DORA. <https://orcid.org/0000-0001-7059-149X>. Correo electrónico: laurarovelli@gmail.com

**PABLO ARIEL VOMMARO.** Es Doctor en Ciencias Sociales y Profesor de Historia por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Integra el Equipo de Estudios de Políticas y Juventudes (EPoJu) dentro del Grupo de Estudios sobre la Protesta Social y la Acción Colectiva (GEPSAC, IIGG-UBA). Investigador Independiente del CONICET. Docente de grado y posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). FOLEC-CLACSO. <https://orcid.org/0000-0002-6957-0453> Correo electrónico: pvommaro@yahoo.com.ar.

**NEVIA VERA.** Es Licenciada en Relaciones Internacionales (UNCPBA). Magíster en Ciencias Sociales, mención Economía Política de las Relaciones Internacionales (UNCPBA). Doctora en Ciencia Política (UNSAM). Beca-ria doctoral CONICET. Ayudante simple en Teoría de las Relaciones Internacionales II en la Licenciatura en Relaciones Internacionales (UNCPBA). Abocada a la investigación de temas vinculados a la Ciencia, la Tecnología y las Relaciones Internacionales, especialmente desde países (semi) periféricos. Centrada en el análisis de programas como el nuclear / satelital en Argentina en forma particular, y en América latina de forma general. Correo electrónico: nevia\_vera@yahoo.com.ar

**LUISA FERNANDA ECHEVERRÍA-KING.** Es investigadora de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Unilibertadores (Bogotá, Colombia).

Consultora e investigadora en Educación Superior Internacional y Diplomacia Científica. Doctora en Educación de la Universidad de Murcia (España). Ha participado en diversos espacios de formación en diplomacia científica a nivel mundial. Es Vicepresidenta del Capítulo Nacional de Colombia de la Organización Mundial de Mujeres en la Ciencia en países en vía de Desarrollo de la UNESCO (OWSD). Miembro del Comité de Enlace del Punto Focal para la Región de América Latina y el Caribe del Consejo Internacional de la Ciencia (International Science Council). Ha participado en la construcción de la política nacional de internacionalización de la CTI y la diplomacia científica de Colombia durante el año 2022. Correo electrónico: [lecheverriaking@gmail.com](mailto:lecheverriaking@gmail.com)

**GERARDO LECLERC.** Es Licenciado en Relaciones Internacionales por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Colaborador del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIL). Correo electrónico: [gerardoleclercq@gmail.com](mailto:gerardoleclercq@gmail.com)

**CATALINA DOSIO.** Es Tesista de la Licenciatura en Relaciones Internacionales por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Colaboradora del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIL). Correo electrónico: [catalinadosio@gmail.com](mailto:catalinadosio@gmail.com)

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN DICIEMBRE DE 2022  
EN EL TALLER DE LA COOPERATIVA EL ZÓCALO LTDA.  
**IMPRENTA GESTIONADA POR SUS TRABAJADORES**  
VENEZUELA 1259, C.A.B.A.

***[www.cooperativaelzocalo.com.ar](http://www.cooperativaelzocalo.com.ar)***



En un sistema internacional en transición donde lo único seguro es la incertidumbre, se manifiesta la necesidad de luchar contra las inequidades y democratizar el conocimiento, a partir sostener a la educación como derecho y responsabilidad de los Estados, y a la universidad como agente de transformación. En este sentido, el libro presenta distintas aristas que buscan contribuir al debate sobre la relación internacionalización-dinámicas de producción y difusión de conocimiento, a partir de contemplar las políticas de cooperación y evaluación, desde una perspectiva de análisis situada, histórica y contextual.

El objetivo general de la obra consiste en visibilizar dinámicas de internacionalización que presenten alternativas a las lógicas de internacionalización que son hegemónicas en el contexto de globalización neoliberal. Consecuentemente, en una primera instancia, se profundizó en el abordaje de la política de promoción de redes de cooperación del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior (NEIES) del Sector Educativo del Mercosur (SEM); posteriormente se analizaron las políticas de ciencia abierta y, particularmente, en el programa Foro Latinoamericano de Evaluación Científica (FOLEC) de Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Además, se analizó la política de internacionalización implementada desde el Ministerio de Educación en el Contexto de COVID-19; también las particularidades que adquiere la Internacionalización de la universidad al cruzar las dimensiones institucionales y disciplinares. Por último, se presentan las potencialidades que tiene la Diplomacia Científica para la Región Latinoamericana.

En resumen, el libro resalta la importancia de **la política**, en diferentes niveles y dimensiones, como medio de transformación, analizada como **política pública** a nivel nacional y regional y como disputa de sentido.

