Dinámicas de Internacionalización Universitaria en América Latina

Ma. Soledad Oregioni /Ana María Taborga (Comp.)

RIESAL

Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina

Poyoaju Rupive

NUCLEO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES EN EDUCACION SUPERIOR DEL MERCOSUR

MERCOSUR EDUCATIVO

MERCOSUR

UNICEN Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

CEIPIL CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS EN PROBLEMÁTICAS INTERNACIONALES Y LOCALES

Dinámicas de Internacionalización Universitaria en América Latina

María Soledad Oregioni /Ana María Taborga
(Coordinadoras)

Autores

María Soledad Oregioni
Ana María Taborga
Fernando Piñero
María Paz López
Nerina Sarthou
Elizabeth López Bidone
Mauro Daddario
Vera Lúcia de Mendonça Silva
Fabio Dandrea
María Dolores Muñoz
Elida Duarte Sánchez
Ever Villalba
Claudia Pereyra
María Julieta Abba
Mercedes Victoria Andrés
Luisa Fernanda Echeverría King
Tania Isabel Lafont Castillo
Argelia Ramírez Ramírez

Oregioni, María Soledad
Dinámicas de internacionalización universitaria en América Latina / María Soledad Oregioni ; Ana María Taborga ; compilado por María Soledad Oregioni ; Ana María Taborga. - 1a ed . - Tandil : Grafikart, 2018.
241 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-987-4100-12-2

1. Universidades Públicas. I. Taborga, Ana María II. Oregioni, María Soledad, comp. III. Taborga, Ana María, comp. IV. Título.
CDD 378.05

Dinámicas de Internacionalización Universitaria en América Latina

Ma. Soledad Oregioni /Ana María Taborga (Coordinadoras)

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

Rector
Cr. Roberto M. Tassara
Vicerrector:
Dr. Marcelo Aba
Secretaria Académica:
Prof. Mabel Pacheco
Secretario de Ciencia, Arte y Tecnología:
Dr. Pablo Andrés Lotito
Subsecretario de Ciencia, Arte y Tecnología:
Dr. Fernando Julio Piñero
Secretario General:
Ing. Guillermo Corres
Secretario Administrativo:
Cr. José Luis Bianchini
Subsecretaria Económica Financiera:
Sra. Liliana Vélez
Secretario Legal y Técnico:
Dr. Osvaldo Ricardo Zarini
Secretario de Relaciones Institucionales:
Mag. José María Julio Araya
Secretario de Bienestar Estudiantil:
Dr. Rafael Curtoni
Secretario de Extensión:
MSc. Daniel Eduardo Herrero

Autoridades SPU-

Mag. Danya Tavela Secretaria de Políticas Universitarias- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Coordinadores del NEIES

Argentina:
Marina Larrea - Secretaría de Políticas Universitarias - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Anahí Astur - Secretaría de Políticas Universitarias - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Estela M. Miranda - Universidad Nacional de Córdoba

Brasil:
Célio Da Cunha - Universidad de Brasilia y Ministerio de Educación

Paraguay:
Daniel Alfredo Pérez Gonzalez - Ministerio de Educación y Ciencias

Uruguay:
Mercedes Collazo - Universidad de la República

Coordinador de la RIESAL

Dr. Fernando J. Piñero. CEIPIL. UNICEN, Argentina.

Autoridades CEIPIL

Director: Mag. José María Julio Araya
Vice Directora: Dra. Mariana Calvento

Comité de Referato

Dra. Ferloni de Veloso María Lucila.
Docente Investigadora. Universidad Nacional de Pilar. Paraguay.

Dr. Mário César Barreto Moraes
Universidades do Estado de Santa Catarina. Brasil.

Dr. Enrique Martínez Larrechea
Instituto Universitario Sudamericano. Uruguay.

Dra. Sandra Colombo
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina.

Mag. Gabriela Siufi
Universidad Nacional de La Matanza. Argentina.

Dra. Lia Varela
Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina.

Dra Gladys Lizabe
Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

Lic. Marcelo Monzón
Universidad Nacional de Moreno. Argentina.

Dr. Miguel Ángel Aguilar Aguilar
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Facultad de Economía. México.

INDICE

Introducción.
Ma. Soledad Oregioni y Ana María Taborga 11

Sección I: Políticas, instrumentos y lógicas de internacionalización universitaria hacia la integración regional.

Capítulo I: Redes de producción de conocimiento y dinámicas de cooperación sur-sur ¿Una alternativa a la internacionalización universitaria hegemónica? 19
María Soledad Oregioni

Capítulo II: Actores y lógicas en la internacionalización de la investigación. Una mirada desde y para las universidades latinoamericanas. 41
María Paz López y Nerina Sarthou

Capítulo III: Regionalización de la Educación Superior en Sudamérica como Estrategia Alternativa a La Internacionalización. 57
Mercedes Victoria Andrés

Capítulo IV: El Idioma como eje articulador de la Internacionalización orientada a la Integración Regional.
Fabio Dandrea y María Dolores Muñoz. 77

Sección II: Política y Gestión de la Internacionalización Universitaria Latinoamericana a partir de casos de estudios.

Capítulo V: Ciencia sin Fronteras: análisis de la experiencia académica internacional de los estudiantes de la Universidad Estadual de Santa Cruz. 93
Vera Lúcia de Mendonça Silva.

Capítulo VI: Política y Gestión de Internacionalización de la Educación Superior en Argentina y Paraguay.
Elida Duarte Sánchez, Ever Villalba y Claudia Pereyra 111

Capítulo VII: Estrategias de Gestión de la Internacionalización universitaria. Caso de Estudio UNICEN 2006-2014. 125
López Bidone, Elizabeth, Piñero, Fernando, Taborga, Ana María.

Capítulo VIII: La internacionalización de la Universidad Nacional de Rio Negro entre 2007 y 2015.
Daddario, Mauro y Oregioni, Ma. Soledad. 141

Capítulo IX: Retos y potencialidades de la movilidad académica estudiantil internacional: Caso Nodo Caribe de la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior. 157
Luisa Fernanda Echeverría King y Tania Isabel Lafont Castillo.

Capítulo X: El proceso de internacionalización en una institución de educación superior mexicana. El caso de la Universidad Veracruzana. 175
Argelia Ramírez Ramírez.

Capítulo XI: Contribuições Não-Hegemônicas Do Programa Escala Gestores y Administradores para a Universidade Federal De Santa Catarina. 197
Fernanda Leal.

Capítulo XII: Un análisis de la internacionalización de la educación superior "necesaria" a través del estudio de caso de dos universidades latinoamericanas María Julieta Abba. 221

Anexos

Anexo 1: Sobre las autoras y autores 237
Anexo 2: Lista de siglas 243

Introducción

Oregioni, María Soledad y Taborga, Ana María

Esta publicación es resultado del trabajo colectivo de la Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL) integrada por la Universidad Nacional de Pilar (Paraguay); la Universidad Estadual de Santa Cruz (Brasil), la Universidad de Buenos Aires (Argentina), la Universidad Nacional de Avellaneda (Argentina) y coordinada por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), desde el Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIL). Además, se han sumado a las actividades de la RIESAL la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Res. CD 377/16) y la Universidad Nacional de Lujan (Res. 212/16), como nodos observadores, dando respuesta así uno de los objetivos de la Red que es incrementar la participación, la investigación y las discusiones sobre Internacionalización Universitaria en la Región latinoamericana.

La RIESAL, forma parte de las Redes de investigación del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur, por Resolución SPU/CI379/13. Renovado en el año 2015 (Res SPU/CI N° 3335/15). El proyecto aborda dos aspectos de la internacionalización universitaria. Por un lado, problematiza el concepto de Internacionalización de la Educación Superior, ante la necesidad de realizar conceptualizaciones propias por partes de los investigadores del Sur. Por otro lado, problematiza aspectos prácticos sobre la temática, a fin de contribuir a la formación de investigadores y gestores de forma interactiva. De este modo, se da cumplimiento a uno de los principales objetivos de la RIESAL, tal es construir masa crítica con capacidad de describir y analizar cómo se presenta el proceso de Internacionalización de la Educación Superior en

América Latina teniendo en cuenta las diversidad y particularidad que presentan las instituciones de educación superior, pero también la identidad común que nos nuclea como región.

Esta es la cuarta publicación colectiva de la RIESAL. La obra aborda las dinámicas de internacionalización universitaria, partiendo de una perspectiva de análisis histórica y contextual, situada en la Región latinoamericana. Se conceptualiza aquí a la internacionalización universitaria como un *proceso multidimensional, complejo, no neutral y transversal a las funciones sustantivas de la universidad; espacio en el que intervienen diferentes lógicas, ligadas a actores y agentes de internacionalización, y mediante la promoción y/o ejecución de instrumentos o dispositivos específicos que en ocasiones entran en tensión*. En este sentido, los casos de estudio seleccionados proponen visibilizar prácticas de internacionalización universitaria que no se encuentran en consonancia con el concepto de internacionalización hegemónico (exógeno, mercantil, competitivo, que entiende a la educación como servicio), en la medida que buscan proyectarse endógenamente, a partir de prácticas solidarias, de beneficio mutuo y co-construcción de conocimiento, desde un marco que entiende a la educación como un derecho, pero teniendo en cuenta su carácter no neutral y las tensiones que generan los distintos estimulos que recibe.

Con todo, se aborda la internacionalización universitaria desde una perspectiva crítica y propositiva con el objetivo de discutir la importancia de orientar la internacionalización hacia la integración regional, entendiendo que la universidad contribuye a dar forma a este proceso mediante la planificación institucional, y el Estado promueve políticas e instrumentos que inciden en su orientación. Por lo tanto, resulta central discutir: ¿Hacia dónde se orienta la internacionalización universitaria? ¿Mediante que instrumentos? ¿Con qué objetivos? ¿Internacionalización para quién? ¿Internacionalización para qué?

Los aportes que reúne el libro, *Dinamicas de Interncionalización universitaria en América Latina*, se encuentran directamente vinculados a los seminarios dictados por la RIESAL

mediante la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Naciona del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en los años 2016 y 2017, cursados por más de 300 personas de América Latina, en tanto se busca generar conocimiento en forma interactiva, intra-red, extra-red, e inter-red, con articulación de actividades de docencia, investigación y extensión.

La primera sección: ***Políticas, Instrumentos y Lógicas de Internacionalización Universitaria hacia la Integración Regional***, reúne cuatro capítulos que abordan y profundizan el análisis sobre políticas, actores e instrumentos que pugnan por orientar el proceso de internacionaliación universitaria hacia el ámbito regional, dando cuenta de las motivaciones, actores y lógicas que entran en juego. Desde una perpectiva de análisis multidimensional, compleja y no neutral. En el capítulo I, se identifica a las redes de producción de conocimiento promovidas desde Sector Educativo del Mercosur y financiadas por la Secretaria de Políticas Universitarias Argentina (SPU), como un instrumento de política a escala regional, que permite orientar la internacionalización universitaria hacia la Región desde una perspectiva contrahegemonica al proceso de internacionalziación que plantea la globalización neoliberal, en este sentido se focaliza en las dinámicas de cooperación sur-sur a partir de agendas endógenas de producción de conocimiento. El capítulo II, presenta los actores y lógicas que inciden en la internacionalización de la investigación en las universidades latinoamericanas. El capítulo III, desde una perspectiva de análisis orientada desde el campo de estudios de Relaciones Internacionales, analiza la regionalización de la educación superior como una de las formas en que se manifestó positivamente la internacionalización en Sudamérica, argumentando *por qué* es mejor cooperar y destacando los beneficios obtenidos en este proceso. En el capítulo IV, se aborda al idioma en tanto eje que permite orientar la internacionalización universitaria hacia la integración regional a partir de examinar la gestión institucional de la lengua como dispositivo para la promoción de la Internacionalización de la Educación Superior, orientada por procesos locales de Integración Regional.

La segunda sección**:** ***Política y Gestión de la Internacionalización Universitaria Latinoamericana a partir de casos de estudio***, reúne trabajos que analizan la política y gestión de la internacionalización universitaria en distintas universidades de América Latina, a partir del estudio del proceso de internacionalización en universidades argentinas (UNICEN; UNRN; UBA); brasileñas (UESC; UNILA); mexicanas (UV); paraguayas (UNP); y colombianas (Red Caribe). En este sentido, se torna central el carácter situado de la internacionalización universitaria, a partir de contemplar la diversidad del panorama universitario pero también las características comunes como región. En cada uno de los casos de estudio los autores imprimen su impronta sobre la dinámica de internacionalización. En el capítulo V, se aborda las experiencias de internacionalización de estudiantes, mediante el Programa "Ciencias Sin Fronteras" en Brasil desde una perspectiva crítica. El capítulo VI, en base a la clase presentada en el Seminario, presenta líneas de análisis y reflexión sobre la política y gestión de la Educación Superior en Argentina y Paraguay. El capítulo VII, describe estrategias de internacionalización a partir del caso de estudio de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en el periodo 2006-2014. El capítulo VIII, presenta el caso de estudio de la internacionalización de la Universidad Nacional de Rio Negro entre 2007 y 2015, dando cuenta de las particularidades de la internacionalziación en una universidad de reciente creación. El capítulo IX, analiza el caso Nodo Caribe de la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior, puntualizando en el análisis sobre la movilidad académica internacional estudiantil como eje de fomento a la integración regional latinoamericana. El capítulo X, estudia el proceso de internacionalización de la Universidad Veracruzana, de México, con los objetivos de conocer cómo se ha desarrollado desde su implementación hasta la actualidad, y analizar cuáles han sido las fortalezas y limitantes de la institución. El capítulo XI, aborda las experiencias técnico-administrativas de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a partir del análisis de los programas de movilidad internacional de corta duración hacia

universidades latinoamericanas que promueve la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM). Por último, el capítulo XII, analiza los límites y potencialidades para el desarrollo de una internacionalización de la educación superior necesaria, a través del estudio de caso de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), situada en Brasil, y de la Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM), localizada en Cuba.

Con todo, la compilación buscó destacar estudios recientes de relevancia para comprender cómo se presenta el proceso de internacionalización universitaria en la Región, a partir del análisis de autores latinoamericanos. Cumpliendo con un de los principales objetivos de la Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior de América Latina, que consistió en ampliar la masa crítica que analice el proceso de internacionalización universitaria en toda su complejidad, destacando las particularidades de las universidades latinoamericanas, cuestionando los análisis lineales y simplistas y ofreciendo una mirada holística que contribuya a la planificación y proyección institucional.

Primera Sección:

Políticas, instrumentos y lógicas de internacionalización universitaria hacia la integración regional

Capítulo I
Redes de producción de conocimiento mediante dinámicas de cooperación sur-sur ¿Una alternativa a la internacionalización universitaria hegemónica?

María Soledad Oregioni

Introducción

Desde fines del siglo XX, la Región latinoamericana presenta cambios en las dinámicas de cooperación internacional, donde los programas de asistencia a países han dado lugar a programas de investigación e intercambio entre docentes, estudiantes e investigadores conectados en red a programas supra nacionales más amplios. En el ámbito de la Educación Superior, la ciencia y la tecnología, las dinámicas de vinculación internacional se han profundizado debido al proceso de *internacionalización universitaria* que, a diferencia de las dinámicas previas de vinculación internacional, es transversal a las funciones sustantivas de la universidad. Este proceso se encuentra orientado por agentes (promotores), actores (promotores-ejecutores) de carácter internacional, regional, nacional e institucional. Entre los que se identifican Organismos Internacionales; Regionales; Nacionales; Sectoriales; y las propias dinámicas de los académicos, cada uno con su lógica de internacionalización, dando cuenta de la complejidad y de su carácter no neutral (Oregioni, 2016).

El trabajo de investigación que se plasma en este capítulo, se propone reflexionar sobre *cómo* inciden las redes de cooperación sur-sur en orientación de la internacionalización, a partir de indagar en las dinámicas político-institucionales y socio-cognitivas que la constituyen. En este sentido, se analizan las políticas que promueven la internacionalización mediante programas de cooperación internacional y su orientación (norte-sur/sur-sur), y *como* afectan la dinámica del trabajo los actores y agentes que participan, a partir de contemplar: las agendas que manejan, las políticas de evaluación, la interacción con pares de la comunidad científica y extra-científica, etc. En este sentido, se destaca la relevancia que adquieren las redes de producción y difusión de conocimiento, como un instrumento de política que permite orientar el proceso de internacionalización universitaria hacia la integración regional. Por ejemplo,

en el Cono Sur, estás se han promovido desde diferentes espacios político-institucionales de orden regional, nacional, sectorial, etc. Podemos mencionar a modo de ejemplo: las convocatorias 2013 y 2015 del Sector Educativo del MERCOSUR (Redes NEIES), las Redes de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), con sus núcleos temáticos y disciplinarios; en el caso Argentino, desde el Ministerios de Educación, se promovió: el "Programa Redes", "Consensos del Sur para el desarrollo con Inclusión social", etc. Ahora bien ¿En qué medida las redes de cooperación sur-sur constituyen alternativas al proceso de internacionalización hegemónico[1]?

Se trabaja con la hipótesis que las redes de producción y difusión de conocimiento sur-sur, permiten crear espacios de interacción entre investigadores, instituciones y políticas a escala regional, a partir de ***agendas de investigación endógenas***, dando lugar a dinámicas de producción conocimiento a partir de la interacción de distintos tipos de actores y saberes, que logran generar un tejido de relaciones socio-cognitivas y político-institucionales a escala regional.

Así, en el contexto de internacionalización universitaria, las redes se presentan como instrumentos que contribuyen a orientar la internacionalización hacia la Región latinoamericana a partir de dinamizar los vínculos de cooperación sur-sur, contribuyendo a generar conocimiento pertinente y relevante a la sociedad, y a fortalecer la integración regional desde una perspectiva social, política y cultural. Es decir, desde una perspectiva *contra-hegemónica*[2] al modelo de internacionalización neo-liberal que se intenta instalar a escala global[3]. Teniendo en cuenta que "existe un proceso de internacionalización hegemónico que merece ser analizado, y dinámicas de internacionalización contra hegemónicas que pujan por la construcción de lazos de cooperación solidaria entre las universidades latinoamericanas" (Oregioni, 2015) La relación entre ambos modelos de internacionalización, lejos de ser lineal y simplista, es compleja y dialéctica, y consecuentemente es preciso analizarla en toda su

[1] Para profundizar sobre la definición consultar: Oregioni, 2015; 2016.

[2] En este sentido, en Oregioni (2015), se traslada el concepto de hegemonía al análisis de la *internacionalización universitaria*.

[3] A nivel global resulta hegemónica la internacionalización mercantil y competitiva, que entiende a la Educación Superior como un servicio, lleva a la competencia entre universidades a partir de criterios de calidad impuestos por rankings globales, y presenta criterios homogeneizantes basados en la lengua inglesa como idioma universal. En los últimos años se han incrementado las críticas a esta tendencia, por ejemplo, los trabajos publicados desde la RIESAL (2015, 2016); Leal, F., Stallivieri, L., & Moraes, M. (2017); Crisci y Apodaca (2017); entre otros.

complejidad. Partiendo del concepto gransciano de hegemonía, que es complejizado por Robert Cox quien hace referencia a la importancia de las capacidades materiales, ideas e instituciones en la configuración de estructuras hegemónicas y contra-hegemónicas que pugnan por imponer su forma de interpretar y direccionar los acontecimientos en determinado momento histórico (Cox, 1983).

Asimismo, la flexibilidad que presentan las Redes de producción y difusión de conocimiento, permitió que a lo largo de la historia adquieran diferentes características. En el caso de la Red de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM)[4], surge en la década de los noventa, como una alternativa *contra-hegemónica* al sentido mercantil que se le asignaba a la educación propio del modelo neoliberal (Oregioni; 2013). En cambio, en un contexto regional distinto, desde el Sector Educativo del Mercosur (SEM) en conjunto con la Secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación Argentino, se promueven las Redes NEIES, entendidas como un instrumento de internacionalización endógena orientadas a la integración regional (Oregioni, Piñero; 2017). Es de destacar que las convocatorias a Redes 2013 y 2015, se suetentan en el marco de la Nucleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del SEM, creado a partir del Plan Estratégico del SEM 2011-2015.

Con todo, entendemos que existen condiciones estructurales a nivel internacional que inciden sobre el proceso de internacionalización universitaria, pero también un poder de agencia relativo por parte del Estado a partir de instrumentos directos e indirectos de promoción, pero también un margen de maniobra relativo por parte de los investigadores que se desempeñan en las universidades, a partir de redes informales de cooperación. En este sentido, para comprender la **relación agencia-estructura** en el proceso de internacionalización universitaria, nos nutrimos del aporte de perspectivas criticas de las Relaciones Internacionales (Cox, 1981; 1983), del pensamiento latinoamericano en ciencia, tecnología y sociedad (Dagnino et. al; 1996) y sobre dependencia académica (Beigel, Sabea, 2014). Esto permitirá analizar la interacción de condiciones materiales, ideas e instituciones en la conformación de estructuras históricas, y a las redes de producción y difusión conocimiento, como instrumentos/dispositivos que contribuyen a dicha construcción, en la medida que permite desarrollar un poder de agencia relativo a las

[4] Para ampliar consultar: La universidad como actor de la cooperación sur-sur. El caso de la UNLP en la AUGM
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5893>

estructuras hegemónicas que orientan el proceso de internacionalización universitaria.

1. Redes de producción de conocimiento y dinámicas de cooperación internacional

A partir de la década del ochenta del siglo XX los acontecimientos ocurridos en el ámbito internacional, en el contexto de la revolución económica y tecnológica, han impactado en la forma de organizar la producción de conocimiento a partir de la ampliación de redes de producción y transmisión de conocimientos de carácter formal e informal (Velho, 2001). En el caso de las *redes formales* "existe un marco a través de acuerdos, convenios o contratos de diferente tipo, bien como consecuencia de inscribirse las redes en programas de oferta de cooperación de agencias y organismos internacionales o bien en convenios intergubernamentales o interinstitucionales" (Sebastian, 2007: 5). En cambio, en el caso de las *redes informales* no existe un marco explícito para gestionar la vinculación, sino que se basan en acuerdos voluntarios. De este modo: "Las redes crean espacios propios de cooperación que en muchos casos son independientes y autónomos con relación a las políticas nacionales e institucionales" (Sebastian, 2007: 10).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) contribuyen a fortalecer los lazos de colaboración entre investigadores de distintos países (Kreimer y Levin, 2011). Los científicos no solo comunican los resultados de sus trabajos a partir de la publicación de artículos o participación en jornadas o conferencias sino que existe una importante comunicación informal a partir del intercambio, en la fase experimental, de opiniones, técnicas y datos con pares. Es decir que la comunicación se encuentra presente en todas las etapas del proceso de producción de conocimiento, formalmente (a partir de la publicación de los resultados de la investigación en libros, revistas, congresos, conferencias) e informalmente (comunicación oral, correspondencia personal, etc.). Asimismo, en esta forma de organización del trabajo científico se observan diferencias entre los distintos campos de producción de conocimiento, las Ciencias Naturales y Exactas llevan recorrido un camino más largo en la producción de conocimiento colaborativa (Russell, et. al; 2007), en cambio las Ciencias Sociales se incorporaron posteriormente esta dinámica de trabajo (Casella y Calvi, 2009).

Internet influye en la trayectoria de los equipos de investigación en al menos dos formas: por un lado, favorece las relaciones con investigadores del exterior, permitiendo a los científicos llevar adelante discusiones a lo largo del tiempo y alimentando vínculos con emigrados; y por otro lado, posibilita generar nuevas relaciones. Tal como sostiene Sebastián (2007), existen múltiples interacciones entre científicos en espacios físicos internacionales y a través de Internet, que generan condiciones favorables para la colaboración informal, que en numerosas ocasiones se transforman en colaboraciones formales y estables. Esto puede ser mediante el desplazamiento físico del investigador o mediante el desplazamiento virtual. Consecuentemente, presenta a las redes de cooperación que existen en el ámbito de las Universidades como un instrumento para la Internacionalización de la Educación Superior y reconoce que la cooperación internacional se ha convertido en un componente intrínseco a la producción de conocimiento. El autor define una tipología de redes y diferencia a las redes de cooperación de otras organizaciones a partir de la existencia de objetivos comunes bien definidos y la existencia de un plan de acción que comprometa a los actores. Estos actores se vinculan a partir de relaciones horizontales de colaboración y corresponsabilidad en relación al plan de acción. Siguiendo a Jesús Sebastián, las redes se han transformado en un instrumento valorado por agentes y actores de la cooperación internacional, por su versatilidad y eficacia. Consecuentemente, se puede diferenciar entre redes de carácter horizontal, vertical, formal e informal.

Ahora bien, el autor no hace referencia a la ***pertinencia*** de las redes respecto a las problemáticas regionales, ni a las ***relaciones asimétricas de poder-saber*** que inciden en su dinámica y orientación. En este sentido, se han identificado miradas críticas, que sostienen que las redes de producción de conocimiento presentan problemas derivados de las asimetrías de poder entre los diferentes nodos, diferenciando centros y periferias del conocimiento.

Los *estudios sociales de la ciencia* han desarrollado varias contribuciones a esta problemática. Por ejemplo, Hebe Vessuri (1991) sostiene que si bien es la actividad científica es internacional desde sus orígenes, los científicos desarrollan sus investigaciones en contextos particulares. En tanto, Pablo Kreimer (2014) diferencia distintos momentos de la internacionalización de la investigación en América latina, y su contribución en la construcción de campos científicos, señalando que la negociación de los problemas cognitivos a trabajar, se tornó más

dependiente de los centros de producción de conocimiento, generando contratos cerrados, de tipo "tómalo o déjalo", a partir del surgimiento de mega-redes. En este contexto, "Europa y Estados Unidos han ingresado en una competencia global por el desarrollo de capacidades para la innovación e investigación científica dentro del contexto de una estrategia competitiva mucho más amplia" (Kreimer; 2014,153). Esto impacta en la integración subordinada que ha sufrido históricamente la investigación latinoamericana, a partir de: 1) restricción del margen de negociación por parte de los grupos periféricos; 2) proceso de división internacional del trabajo científico que asigna a los investigadores latinoamericanos un lugar fuertemente especializado, con alto contenido técnico, pero con poca incidencia en la definición de los problemas cognitivos a trabajar; 3) reproducción ampliada que permitirá incorporar nuevos métodos y técnicas que luego utilizaran al retomar a sus países. Con todo, de acuerdo al autor: "este nuevo tipo de internacionalización deja poco margen para reformular problemas sociales y locales como problemas del saber" (Kreimer; 2014, 158).

También se destacan los aportes de los estudios sobre *dependencia académica e intelectual*, que desde la década del sesenta han reunido a importantes investigadores de África, Asia y América Latina a partir de cuestionar el colonialismo y sus efectos (Pinhero & Martin, 2014) De acuerdo con Beigel (2014: 15), "el concepto de dependencia académica se refiere a la estructura desigual de producción y difusión del conocimiento construida históricamente en lo que conocemos como sistema científico internacional".

En la misma línea, De Sousa Santos plantea:

> Quien detenta el conocimiento tiene más poder, porque el conocimiento es poder y el conocimiento más válido corresponde al poder más fuerte. Hasta ahora ese conocimiento científico ha estado concentrado en los países del norte geográfico, o sea, América del Norte, y Europa. La posición de fuerza desde los tiempos coloniales del capitalismo moderno, sobre todo después del siglo XIX, parte de la idea de que donde está la frontera científica y el conocimiento científico es donde está el desarrollo más grande, y por tanto el más grande poder imperial en el mundo. (Sousa; Santos, 2018)

Las redes asimétricas Norte-Sur, generalmente llevan a investigar problemas que no responden al contexto social, político y económico donde se desarrolla la investigación, ya que los países "periféricos" integran redes muy amplias cuyos programas ya han sido sólidamente estructurados por quienes los financian, consecuentemente, en la división del trabajo científico los investigadores de la periferia tienen un rol sumamente técnico que en muchos casos consiste en recolectar y/o analizar muestras (Kreimer y Levin, 2013). Consecuentemente se cuestiona la presencia de objetivos compartidos y beneficios mutuos sin reconocer las asimetrías de poder que median el proceso de producción de conocimiento. De esta forma, mientras que Sebastián (2004) pondera la eficiencia y la eficacia de la cooperación, a partir de trabajos anteriores consideramos necesario trabajar en relación a la ***legitimidad*** y ***pertinencia*** de estas prácticas (Oregioni y Piñero; 2009). En este sentido, se destaca la importancia de las políticas públicas[5] que promovieron la creación de redes de producción y transmisión de conocimiento entre universidades latinoamericanas (en el periodo 2006-2015), e identificar a las actividades de movilidad (física y virtual) como el elemento que permite fortalecerlas y sostenerlas en el tiempo (Oregioni, Piñero; 2015). **Las redes de cooperación sur-sur, permitirían a los países del Sur generar un poder de agencia relativo, en un contexto internacional jerárquico.**

Desde una perspectiva de análisis situada en el Sur, Lea Veho (2001) analiza la importancia de las Redes de Cooperación en el ámbito regional en el contexto de globalización. Específicamente en el Mercosur, donde la articulación como bloque regional fortalece la capacidad de negociación a escala global. En Oregioni (2014) se destaca la relevancia de las redes para llevar adelante una estrategia de internacionalización *contra-hegemónica* que permitan revertir las dinámicas tradicionales de producción y difución de conocimiento. En este sentido, se hace referencia a la proyección integral de la universidad hacia la región latinoamericana, donde se articulan las actividades sustantivas de la universidad en función de problemas sociales relevantes. Ahora bien, es necesario profundizar en la discusión, y cuestionar: ¿Conocimiento relevante para qué? ¿Para quién? Ya que la producción e conocimiento no es lineal ni neutral, sino que se

[5] Tal como sostienen Pinheiro y Martin (2014: 13), "si bien en los países del sur se reconoce el debate teórico sobre clivajes internacionales en producción de conocimiento, son menos visibles la construcción de alternativas a la construcción de alternativas a cuadros teóricos, epistémicos y de práctica científica. No es fácil encontrar políticas concretas por parte de organismos de fomento o de acción organizada en grupos intelectuales para promoción de este debate en términos de política científica"

encuentra impulsada (y en disputa) por actores socialmente relevantes (desde empresarios hasta movimientos sociales).

2. Definición de políticas y agendas de cooperación internacional en el contexto de internacionalización universitaria.

A partir de entrevistas realizadas a investigadores provenientes de distintas áreas de producción de conocimiento[6], observamos que en el imaginario general se identifican las actividades de cooperación internacional e internacionalización universitaria, como espontaneas y desinteresadas. Sin embargo, a partir de analizarlas se destaca su ***carácter no neutral***, ya que existen estímulos que la orientan de manera directa e indirecta, afectando la dinámica y contenido de los vínculos internacionales y las características del conocimiento que genera.

Se identificarón ***estímulos directos,*** como: las políticas de internacionalización y de cooperación internacional, y ***estímulos indirectos,*** como: políticas de evaluación, necesidad de compartir recursos y obtener visibilidad en la comunidad científica internacional, etc.[7] Estos incide en la dinámica de producción de conocimiento y en los vínculos internacionales que genera. Consecuentemente, las políticas regionales, nacionales, e institucionales, deben promover mecanismos que permitan orientar las actividades de cooperación a generar un tejido de relaciones socio-cognitivas a partir de producir y difundir conocimiento en función de problemáticas situadas en la Región latinoamericana a partir de **agendas de investigación endógenas**.

Agenda: "conjunto de problemas, demandas, cuestiones y asuntos que los actores sociales han seleccionado y ordenado como objetos de su acción, y como objetos sobre los cuales han decidido que deben actuar o han considerado que tienen que actuar" (Aguilar Villanueva, 1993: 29, en Juárez y Castañeda, 2017: p 136).

A**genda de investigación:** refiere a la orientación de la producción de conocimiento científico y tecnológico (Juárez y Castañeda, 2017: p. 136).

[6] Se realizaron más de 30 entrevistas a investigadores de diferentes áreas de producción de conocimiento, que forman parte de equipos de investigación en la Universidad Nacional de La Plata, y en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

[7] Ver Oregioni (2014) Tesis de doctorado. Cuyos argumentos de recuperan y profundizan en Oregioni (2017).

Agenda de investigación endógena: refiere a la orientación de la producción de conocimiento científico y tecnológico, en función de las necesidades de la Región. Esta **es legítima**, cuando representa los intereses de diferentes grupos sociales relevantes que participan de proceso de producción de conocimiento.

De acuerdo a lo presentado en el apartado anterior, se entiende a la Región latinoamericana desde una perspectiva relacional, en un contexto internacional jerárquico y asimétrico, donde las prácticas de cooperación hegemónicas orientan el conocimiento hacia los problemas cognitivos planteados en países centrales, considerando al conocimiento como "neutral", "universal" y con pocos márgenes de negociación sobre los problemas cognitivos sobre los que trabajan, legitimados a partir un criterio de "excelencia" de la investigación se fija de acuerdo a parámetros exógenos. Consecuentemente, se plantea la necesidad de pensar las agendas de investigación que se trabajan en las redes de cooperación sur-sur, desde una perspectiva endógena. En este sentido, el Estado incide en el proceso de internacionalización a partir de la fijación de políticas públicas: *política científica* (de promoción y evaluación), *políticas de cooperación internacional*, a través de sus diferentes dependencias gubernamentales. Estas políticas, que a menudo entran en tensión, contribuyen a orientar las agendas de investigación.

En este trabajo puntualizaremos en la *política de cooperación* como política pública, en el marco de un "proyecto nacional" (explícito o implícito) entendido como el conjunto de objetivos al que aspiran los sectores sociales que ejercen el control económico y político de un país (Oregioni; Abba; 2012) y se ve afectada mediante estimulos externos, e internos. En el periodo de estudio, entre los factores externos se identifican: los estímulos extra-regionales propios del contexto de globalización hegemónica y homogeneizante, donde el proceso de internacionalización se presenta como una nueva geopolítica del conocimiento (Garcia Guadilla, 2010) En tanto, los factores internos están constituidos por: el signo político e ideológico de los regímenes de gobierno, y los intereses que representan. En el periodo 2005-2015 existió una correlación entre las políticas de cooperación del Ministerio de Educación Argentino y la política exterior de dicho país, identicando como socios prioritarios de la cooperación interncional universitaria en el ámbito bilateral a Brasil, y en el multilateral al MERCOSUR y a la UNASUR (Larrea, Astur, 2014). Dada la relación

directa entre la cooperación internacional con los objetivos de la política externa de un país (Surasky, 2010), el giro a la derecha que ha dado la Región incide sobre las alianzas internacionales y la proyección de la política exterior de los estados, y afecta su orientación.

a. De la cooperación Norte-Sur a la Cooperación Sur-Sur

En términos históricos, luego de la segunda guerra mundial los países tenían como principal preocupación el desarrollo a partir del progreso científico. En este contexto, Organismos Internacionales, se concentraron en movilizar recursos con el fin de la modernización y el desarrollo. De esta forma, Estados Unidos y Francia, libraron disputas por ejercer hegemonía cultural a nivel internacional, a partir de asistencia técnica (Bayle; 2015), dando lugar a que la cooperación en ciencia y tecnología, se oriente desde los países del Norte (Cetto y Vessuri; 1998), que en la mayoría de los casos han mediado los vínculos de cooperación intra-regional. Tal como sostienenen Marí, *et. al*; (2001) a pesar de la cercanía en términos históricos y culturales, entre los países latinoamericanos, predominaron los lazos mediados por Estados Unidos y Europa. Las relaciones de cooperación entre investigadores latinoamericanos generalmente surgen a partir de la participación en programas extra-regionales, impulsados por la política científica de los países más desarrollados, y por Organismos Internacionales (Gusmão; 2000).

Consecuentemente, las asimetrías dificultan la posibilidad de negociar los problemas cognitivos a trabajar, y llevan a direccionar las agendas de investigación exógenamente. Por ejemplo, en el caso de estudio de la internacionalización de la investigación de la UNLP[8] se observa, tal como lo anticipara Velho (2001), que los países del Sur buscan en la interacción acceso a conocimiento, recursos financieros, materiales, reconocimiento y reputación, mientras que los países del Norte logran acceder a ambientes específicos que sólo se encuentran en estas latitudes[9] De esta forma, la "internacionalización hegemónica", de carácter exógeno, se manifiesta a partir del incentivo directo de proyectos, agentes, actores e intereses extra-regionales "que históricamente guiaron las asimétricas

[8] Tesis Doctoral (UNQ)

[9] Esto se observa claramente en el caso de las Ciencias Naturales, a partir de los programas de colaboración en los que participa el LIPROVE, de interés para las empresas farmacéuticas de los países centrales dado que exploran los efectos de especies vegetales autóctonas, por ejemplo el caso de la papaya (Oregioni, 2014)

políticas de vinculación Norte-Sur"[10] (Oregioni, 2017) en el marco del flujo de ideas, tiene como referencia las concepciones oriundas del Norte Global, perpetuadas por las elites locales según un proceso de asimilación (Nayar, 2015), sobre todo por medio del privilegio adquirido por la ciencia occidental como el mecanismo de progreso y la principal forma de razón (Sousa Santos, 1988), se trata de una lógica colonial, sostenida en desigualdad y jerarquización (Martinez,2017). De esta forma, en tiempos de capitalismo académico, las viejas jerarquías basadas en identidades étnicas/nacionales se cruzan con las nuevas estratificaciones académicas (Kim, 2017), aunque se manifiesten de forma sutil, a ejemplo de los patrones de "buena calidad" y de "excelencia" que se convierten en una necesidad de sistemas de educación superior, universidades y académicos de todo el mundo. En este sentido, las capacidades materiales, ideas e instituciones confluyen en la construcción de determinados parámetros de "excelencia", y consecuentmente, para lograrla, de internacionalización.

b. La contracara a la tendencia hegemónica, a partir de dinámicas de cooperación sur-sur

La cooperación sur-sur, históricamente se presenta como un medio que busca reformar el orden internacional y el sistema económico mundial, a partir de corregir las desigualdades existentes. Visibilizando las relaciones de poder, y dando cuenta del rol que juega el Sur en generar nuevos instrumentos, no solo que permitan revertir las relaciones de poder, sino también que operen desde una lógica distinta, dónde se priorice la cooperación en beneficio de los pueblos por sobre la cooperación para el mercado, proyectos de características horizontales y fomento de la integración regional (Lechini, 2009). En este sentido, se destaca la potencialidad de instrumentos de internacionalización orientados desde una perspectiva *contra-hegemónica*, que busca la construcción de lazos de cooperación sur-sur, como medio para fortalecer la integración regional.

Siguiendo la perspectiva teórica de Boaventura de Sousa Santos, la universidad ocupa un lugar central en la construcción de alternativas *contra-hegemónicas* a la globalización neoliberal, a partir de la construcción de conocimiento relevante en interacción con otros actores sociales y tipos de

[10] Entendiendo la dinámica Norte Sur desde una perspectiva histórica y relacional, donde el norte tiene los recursos que el sur necesita. Recursos materiales, reconocimiento, reputación (Velho, 2001) que le permite competir a los científicos y a la universidad en el desarrollo de "ciencia de punta".

saberes (de Sousa Santos, 2008), y las redes de cooperación sur-sur constituyen un potencial instrumento que permite orientar la internacionalización de las universidades en forma endógena e integral desde una perspectiva contra-hegemónica a las tendencias globales (Oregioni, Piñero; 2017).

En los últimos diez años, como resultado de los debates generados en la Conferencia Regional sobre Educación Superior (CRES) 2008, en el ámbito académico y en la política universitaria, se generó consenso respecto de la potencialidad de las Redes, como un mecanismo para reorientar el proceso de internacionalización, a partir de ampliar los vínculos entre las universidades latinoamericanas con el objetivo de consolidar el proceso de integración regional, con un amplio contenido social.

En la CRES 2008, se presentan a las Redes académicas a escala regional como un instrumento que posibilita: 1) generar soluciones a problemas estratégicos; 2) generar interacciones entre instancias gubernamentales e instituciones de Educación Superior; 3) articular identidades locales y regionales.

> Es mediante la construcción de redes que las IES de la Región pueden unir y compartir el potencial científico y cultural que poseen para el análisis y propuesta de soluciones a problemas estratégicos. Dichos problemas no reconocen fronteras y su solución depende de la realización de esfuerzos mancomunados entre las IES y los Estados (CRES, 2008)

> Las redes académicas a escala nacional y regional, son interlocutores estratégicos ante los gobiernos. Son asimismo, los protagonistas para articular de manera significativa identidades locales, regionales, y colaborando activamente en la superación de las fuertes asimetrías que se encuentran presentes en la Región y en el mundo frente al fenómeno de la IES. (CRES, 2008)

Además en la declaración, se plantea como problema a superar, la emigración de recursos humanos altamente capacitados, y la importancia de crear un espacio de encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior[11] (ENLACES) "el cual deberá formar parte de la agenda de los

[11] En la conformación de Enlaces, se destacan las dificultades de coordinación entre universidades y académicos de la Región, en función de las luchas de poder por coordinar y dar sentido al espacio. Qué en ocasiones lleva a que este "no funcione".

gobiernos y los organismos multilaterales de carácter regional", con el objetivo de alcanzar niveles superiores que apunten a aspectos fundamentales de la integración regional": 1) profundizar su dimensión cultural; el desarrollo de fortalezas académicas que consoliden perspectivas regionales ante los más acuciantes problemas mundiales; 2) aprovechar el potencial humano para generar sinergias a escala regional; 3) superar brechas en la disponibilidad de conocimientos y capacidades profesionales y técnicas; 4) consolidar el saber desde el prisma del bien colectivo; 5) crear competencias para la conexión orgánica entre conocimiento académico, el mundo de la producción, el trabajo y la vida social, con actitud humanista y responsabilidad intelectual.

Para llevar adelante dichos objetivos, en el apartado f) de la declaración, se hace referencia a la ***creación*** *de redes de investigación y docencia múltiuniversitaria y pluridisciplinarias*. Asimismo se sostiene que, en el plano internacional es preciso fortalecer la cooperación de América Latina y el Caribe con otras regiones del mundo, particularmente la cooperación sur-sur, y dentro de esta, con los países africanos.

> La integración académica latinoamericana y caribeña es una tarea impostergable. Es necesaria para crear el futuro del continente. Los participantes de la CRES 2008 ratifican el compromiso de asegurar esa tarea. Tenemos la obligación y la responsabilidad de crear un futuro propio (CRES, 2008)

Dichos debates, y declaraciones han influenciado el desarrollo de políticas nacionales y regionales de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (Oregioni, *et. al;* 2018) Así en el ámbito Regional el Sector Educativo del Mercosur, y a nivel nacional desde el Ministerio de Educación Argentino, mediante la Secretaria de Políticas Universitarias, generaron políticas de promoción de Redes de producción y difusión de conocimiento a escala Regional, como un instrumento de internacionalización situada a la Región, es decir, que permite orientar la internacionalización universitaria hacia la integración regional, a partir de una agenda endógena**.** Tal como lo se presenta en las recomendaciones de las Conferencias Regionales sobre Educación Superior de la Habana, 1996; y de Cartagena, 2008.

Esto se presenta en un momento donde Argentina apostaba a fortalecer sus vínculos Regionales (Larrea y Astur, 2011; 2014), a partir de retomar la política de cooperación sur-sur como eje estratégico, y de mayor

autonomía (Lechini, 2014), en el marco de un contexto internacional donde se observan cambios en la arquitectura de la cooperación (Morales López; 2012). De esta forma, se presentan los programas de cooperación sur-sur como instrumentos que invitan a elaborar proyectos de desarrollo endógeno, de características horizontales y fomento de la integración regional (Lechini, 2009; 2012). Que algunos autores denominaron Regionalismo 'pos-liberal' (Sanahuja, 2009; Da Motta Veiga y Ríos, 2007) o 'pos-hegemónico' (Tussie y Riggirozzi, 2012). En este sentido, el Regionalismo sudamericano emerge como espacio de regulación de la internacionalización universitaria (Perrotta, 2015).

En la construcción de una alternativa no hegemónica a la internacionalización universitaria es importante contemplar la experiencia de las Convocatorias a Redes del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del Mercosur (NEIES). Dado que no solo desarrollaron una línea de trabajo para pensar la internacionalización desde las universidades del Mercosur, sino que también se dieron una modalidad de trabajo no tradicional por su carácter interactivo, pero fundamentalmente al convocar a universidades e investigadores del Mercosur a trabajar en temáticas pertinentes a la región, estimulan la orientación de la internacionalización universitaria hacia la integración regional en función de problemas que afectan a las sociedades del Mercosur (legitimidad). Esta política, ha sido acompañada, por: evaluaciones, actualización presupuestaria para desarrollar los proyectos, e incluso reuniones intra-redes, donde los coordinadores de las distintas redes promovidas por el NEIES[12], pudieron interactuar, presentar sus proyectos, evaluar el programa y proponer alternativas.

Es decir que la iniciativa no sólo consistió en la promoción de redes académicas, sino también en su seguimiento, y evaluación. Por ejemplo, a partir de la realización de un seminario, que se desarrolló en el

[12] La primera convocatoria se realizó en el 2013. En esta oportunidad la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior (CRC-ES) del Sector Educativo del MERCOSUR, convocó a universidades de la República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguay, la República Bolivariana de Venezuela y la República Oriental del Uruguay a conformar redes de investigación, en el marco del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR. El principal objetivo consistió en fortalecer los grupos de investigación existentes en la región e incentivar la formación de nuevos grupos; para la producción de conocimientos sobre temas claves para la ES en el MERCOSUR, desde una perspectiva colaborativa. La segunda convocatoria a Redes NEIES, se realizó en el año 2015. En esta oportunidad se presentaron, 47 proyectos de asociación académica, de los cuales se aprobaron 16, cuya ejecución se desarrollara en el periodo 2016-2017

mes de octubre del año 2015 en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), organizado en forma conjunta por el NEIES, la Secretaria de Políticas Universitarias (Argentina), y la UNCPBA. En esta oportunidad, se convocó a los coordinadores de las redes, con el objetivo de socializar los avances de los respectivos proyectos, las experiencias de trabajo en forma colaborativa, las dificultades que han surgido en dicho proceso, y articular nuevas experiencias, se realizó una evaluación conjunta del avance de la convocatoria, y se realizaron recomendaciones. También se reunió a las redes para presentar los resultados de sus investigaciones e interactuar con tomadores de decisiones, y a lo largo del desarrollo de los proyectos se promovieron los vínculos entre redes.

Las redes abordan las siguientes temáticas[13], a partir de agenda propuestas desde el ámbito regional:

- ✓ Internacionalización de la educación superior, movilidad académica y redes de integración regional
- ✓ Evaluación de la calidad universitaria: impacto institucional
- ✓ Diversificación y diferenciación de la Educación Superior: nuevos modelos institucionales
- ✓ Vínculo universidad - sector productivo
- ✓ Extensión universitaria: políticas y prácticas
- ✓ Incorporación de la educación a distancia y no presencial en los programas universitarios de grado y posgrado: impacto en la calidad de la enseñanza
- ✓ Reconocimiento de títulos y tramos académicos: iniciativas, dificultades y tendencias
- ✓ Democratización de la Educación Superior: políticas, actores e instituciones
- ✓ 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

[13] Información disponible en la página del NEIES:
<http://nemercosur.siu.edu.ar/webnucleo/pag_nucleo_iniciativas_redes.html>

Por otro lado, el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del Mercosur, cuenta con una Revista "Integración y Conocimiento" gestionada por la Universidad Nacional de Córdoba, donde los colegas de la Región pueden divulgar el resultado de sus investigaciones (en este espació se han publicado los trabajos realizados desde las redes) y constituye un espacio de integración con otros pares que trabajan sobre temáticas vinculadas a Educación Superior, Universidad y Producción de Conocimiento. Esto permite correr el tradicional eje norte-sur e interactuar entre autores, investigadores y tomadores de desiciones latinoamericanos. Esto resulta fundamental para la toma de deciciones, ya que para avanzar en el proceso de integración es necesario conocernos, y generar sinergias.

Las experiencias mencionadas, constituyen ejemplos de estrategias de internacionalización universitaria, y contemplan la proyección de las instituciones que las constituyen. Asimismo, se generaron en un contexto particular, donde los gobiernos progresistas de la Región apoyaban generación de instrumentos para orientar la internacionalización universitaria hacia la integración regional. Y a nivel internacional, resurgían programas de Cooperación Sur-Sur que invitan a elaborar proyectos de desarrollo endógeno, de características horizontales y fomento de la integración regional. De esta forma, los gobiernos adquirieron protagonismo activo como agentes de internacionalización, mediante redes de cooperación y buscaron articular las políticas a través de otros actores del sistema de ciencia y tecnología, en este caso las universidades. Generando estrategias de internacionalización caracterizada por: estar basadas en vínculos de cooperación sur-sur; producción de conocimiento situada; carácter multicultural y multilingüe; búsqueda de autonomía académica y científica respecto al norte global; constituyen espacios dialógicos y colaborativos entre pares académicos/no académicos. Reconociendo la importancia de una universidad latinoamericana comprometida con su entorno. Tal como sostiene Rojas Mix (2005) "La universidad debe pensar la internacionalización en términos latinoamericanos, diferenciando la proyección de la universidad para el desarrollo de la universidad para el mercado" De esta forma, las políticas de cooperación internacional, contribuirían a orientar el proceso de internacionalización universitaria hacia la Región a partir de agendas endógenas.

Reflexiones Finales

A partir de lo presentado, se asume que la internacionalización se define como "no hegemónica" en la medida que se desvinculan de los parámetros tradicionales de la lógica de globalización neoliberal, orientados por los intereses de los centros mundiales de producción del conocimiento. Y se vuelve *contra-hegemónica* en la medida en que encuentran instrumentos que le permite desarrollar acciones que prioricen el desarrollo de agendas endógenas, en función de problemas socialmente relevantes para la Región (Oregioni & Piñero, 2017). Dicha definición tiene el objetivo de desnaturalizar las prácticas hegemónicas e identificar otras prácticas posibles, que generalmente se encuentra invisibilizadas desde los paradigmas dominantes.

En este sentido, es importante considerar el poder relativo de los Estados, de las universidades y de los actores regionales, nacionales e institucionales para definir los rumbos de sus procesos de internacionalización. Sin dejar de mencional la influencia de los Organismos Internacionales, como es el caso de la UNESCO. El Estado nacional es el principal protagonista en la respuesta a estos desafíos, y debe posicionarse respecto al rumbo que adquiere la internacionalización en función del proyecto Nacional, a partir de la promoción de políticas públicas. Cuando opte políticamente por la promoción de la internacionalización no hegemónica, que mire a la Región, estará trabajando en función de un proyecto nacional que privilegie la autodeterminación y la autonomía relativa. Sin esta opción, él acaba por adoptar, más o menos incondicionalmente, o por ceder, más o menos reaciamente, a las presiones de la globalización neoliberal y, en cualquier caso, transformarse en el enemigo de la universidad pública por más proclamaciones que haga en contrario (Sousa Santos, 2011).

Esto se manifiesta en el actual panorama latinoamericano, a partir del giro a la derecha que ha dado la Región en los últimos años, cambiaron las prioridades en la orientación de la internacionalización hasta entonces promovida desde las políticas Regionales y nacionales. En este caso, los científicos politizados (Varsavsky; 1969), ocupan un lugar central en la búsqueda de márgenes de maniobra en colaboración con otros actores, políticos, académicos, funcionarios, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil, estudiantes, investigadores, etc., para trabajar en función de objetivos específicos. Permitiendo generar nuevas sinergias, complementando capacidades, saberes, y contribuyendo a fortalecer la identidad común a escala regional. De esta forma, las ***redes de producción y difusión de conocimiento***, continúan siendo un instrumento que permite

proyectar la internacionalización universitaria en pos de generar conocimiento pertinente y potenciar la integración de América Latina. Ya sea impulsada por el Estado como instrumentos de política pública; por las universidades, a partir de su planificación político-institucional; o por los propios investigadores, haciendo uso de un margen de maniobra relativo con el fin de llevar adelante estrategias de internacionalización en función de agendas endógenas a la Región latinoamericana.

Bibliografía

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, Mendoza.

Casella, M. y Calvi, L. (2009). "Nuevos modelos de revistas y perspectivas editoriales en el cambiante entorno digital", ponencia presentada en World Library and Information Congress. Milan: Intalia.

Cetto, A, y Vessuri, H. (1998). América Latina y el Caribe. *Informe Mundial sobre Ciencia*, UNESCO: Paris, 55-75.

Cox, R. (1981). "Social Forces, States and World Orders: Beyond International Relations Theory", Millennium – Journal of International Studies, vol. 10, n°2, pp. 126-155.

Cox, Robert (1983), "Gramsci, Hegemony and International Relations: An Essay in Method", Millennium Journal of International Studies, vol. 12, n°2, pp. 162-175.

Gusmão, R. (2000). "La implicación de los países latinoamericanos en los Programas Europeos de Cooperación Científica y Tecnológica con terceros países", en: *Revista Redes*, 7(16) 131-163.

Dagnino *et. al*; (1996) El pensamiento en ciencia, tecnología y sociedad en Latinoamérica: una interpretación política de su trayectoria. Revista Redes. Universidad Nacional de Quilmes, pp 13-52.

Hodara, J. (2003). Ciencia en la periferia de la periferia: hacia la formación de colegios virtuales. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe.

Juarez, P. y Castañeda (2017). Dinámicas de cooperación y apropiación del conocimiento. Análisis socio-técnico de Agendas Públicas para la soberanía alimentaria en Argentina y México. Revista REDES, p133-163.

Kreimer, P. (2014). ¿Ciudadanos del Mundo o productores de conocimiento útil? Esa es la cuestión. En Sabea H. y Beigel F. *Dependencia Académica y Profesionalización en el Sur. Perspectivas desde la Periferia*, Mendoza.

Kreimer, P.; y Levin, L. (2013). Mapping trends and patterns in S&T Cooperation between the European Union and Latin American countries based on FP6 and FP7 projects. En GAILLAR D, J.; ARVANITIS, R. (eds.). Mapping and understanding Science and technology collaboration between Europe and Latin America. Francia: L'Institut de Recherche pour le Développement, 1-41.

Larrea, M. y Astur, A. (2011). *Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria*. Buenos Aires: SPU.

Larrea, M., y Astur, A. (2014). Política internacional de educación superior. Acciones del Programa de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional (piesCi) 2003-2012. En Rinessi (Comp.), *Ahora es cuando: Internacionalización e Integración regional universitaria en América Latina.* Los polvorines: UNGS, (pp. 83-98).

Leal, F., Stallivieri, L., & Moraes, M. (2017). Indicadores de internacionalização: o que os rankings acadêmicos medem? *Revista Internacional de Educação Superior (RIESup)*, *4*(1), pp. 1–16.

Lechini, G. (2009), La cooperación sur-sur y la búsqueda de autonomía en América Latina ¿Mito o realidad?, en Revista Relaciones Internacionales, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, número.11, pp. 55- 81.

Lechini, G. (2012) Reflexiones en torno a la Cooperación Sur-Sur. En Morasso y Doval, *Argentina y Brasil Proyecciones Internacionales, Cooperación SurSur, e Integración.* Universidad Nacional de Rosario, pp. 13-26.

Marí, M., Estébanez, M. y Suárez, D. (2001) "La Cooperación En Ciencia *y* Tecnología de Argentina con los Países del Mercosur"**,** *Revista Redes*, VIII, (17), Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 59-82.

Martinez, J. Z. (2017). *Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da educação superior*. Universidade de São Paulo.

Nayar, P. (2015). *The postcolonial studies dictionary*. (N. Pramod, Ed.) (1st ed.). Pondicherry, India: Wiley Blackwell.

Oregioni (2016) "Aportes conceptuales sobre Internacionalización Universitaria. Una mirada desde América Latina". En Oregioni, Piñero (comp.) *Herramientas de política y Gestión para la internacionalización universitaria, pp: 31-48.*

Oregioni, (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. (2013). La universidad como actor de la cooperación Sur-Sur: el caso de la Universidad Nacional de La Plata en la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). *Integración Y Conocimiento*, (2), 53–67.

Oregioni, M. S. (2017). La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región latinoamericana. *Rev. Inter. Educ. Sup.*, *3*(1), 114–133. https://doi.org/10.22348/riesup.v0i0.7667

Oregioni, M. y Piñero, F. (2009). "Eficacia y legitimidad en las políticas de cooperación en ciencia y tecnología en el MERCOSUR. Un aporte para su interpretación" En Revista APORTES, Revista de la Facultad de Economía, Benemérita Universidad de Puebla (México), pp 27-42.

Oregioni, M., & Abba, J. (2012) "Política de Cooperación hacia América Latina en el marco de la cooperación Sur-Sur. El caso del FO-AR (2003-2010)" en Araya Piñero Comp. Ciencia y Tecnología en la argentina Contemporánea. Dimensiones para su Análisis, pp. 169-192. CEIPIL-UNCPBA, Buenos Aires, Argentina.

Oregioni, Piñero (2017) *Las redes como estrategia de internacionalización universitaria en el Mercosur. El caso de la RIESAL (2013-2017).* Revista Integración y Conocimiento.

Perrotta, D. (2015). La Región Sudamericana como Arena Política para la Internacionalización de la Universidad. En Araya (comp) Aportes para los Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América del Sur. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, p. 21-50.

Pinhero & Martin, (2014) SEPHIS y la crítica a la Dependencia Académica en el Mundo Actual. En Beigel y Sabea. Dependencia Académica y Profesionalización en el Sur. Mendoza, SEPHIS.

Rojas Mix. M. (2005). *Alma Mater. La universidad Latinoamericana: perspectivas y compromisos para el siglo XXI*. Universidad Nacional de Entre Ríos

Russell, *et. al.* (2007). Colaboración científica entre países de la región latinoamericana, en: *Revista española de documentación científica*, Madrid: Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología. 30(2): 180-198.

Sebastián, J. (2004) *Cooperación e Internacionalización de la Universidades*. Buenos Aires: Biblos.

Sebastián, J. (2007). Conocimiento, cooperación y desarrollo. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad, 3* (8), 195-208.

Sousa Santos, (2011) "Epistemologias Del Sur" Utopía y Praxis Latinoamericana / Año 16. Nº 54 (Julio-Septiembre, 2011) Pp. 17 – 39. Disponible en:

<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf>
Surasky, J. (2010) "Argentina y la Cooperación Sur-Sur", En Ayllón Bruno y Suraky Javier *La Cooperación Sur-Sur En Latinoamérica. Utopía y Realidad*. Madrid: Instituto Universitario de Desarrollo.
Tussie, D. & Riggirozzi. P. (Eds.). (2012). The Rise of Posthegemonic Regionalism, Springer Netherlands.
Varsavsky, Oscar (1969) *Ciencia, Política y Cientificismo*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
Velho, L. (2001). Redes Regionais de Coperacao em C&T e o Mercosur. *Parceiras Estratégicas* Nº 10.

Entrevistas

Entrevista a Sousa; Santos. Junio de 2018. Disponible en:
<https://www.elsaltodiario.com/pensamiento/entrevista-boaventura-sousa-tragedia-nuestro-tiempo-dominacion-unida-resistencia-fragmentada#comentarios>
Entrevistas a investigadores de la Universidad Nacional de La Plata.
Entrevistas a investigadores que forman parte de Redes NEIES.

Fuentes documentales

Plan estratégico del Sector Educativo del Mercosur 2011-2015. Disponible en:<http://www.edu.mercosur.int/es-ES/component/jdownloads/finish/7/414.html>
Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior. Cartagena de Indias 2008. IESALC-UNESCO.

Capítulo II
Actores y lógicas en la internacionalización de la investigación. Una mirada desde y para las universidades latinoamericanas

María Paz López y Nerina Sarthou

Introducción

Cada vez más, la internacionalización universitaria cobra relevancia desde el punto de vista del desarrollo institucional y de la investigación académica (Sebastián, 2005). Al ser una estrategia que ocurre "en" el seno de las universidades, busca incorporar la dimensión internacional en todos los ámbitos que la componen, a saber, la cultura y estrategia institucional y las distintas funciones universitarias: docencia, investigación y extensión. Respecto de la función de investigación, las universidades han tenido un papel dominante en la expansión de la producción científica[14] y una centralidad como lugar de trabajo de los investigadores latinoamericanos[15]. Por su parte, en un contexto de internacionalización creciente de las universidades, su integración en redes de colaboración internacional se torna un dato relevante (Albornoz, Barrere y Sokil, 2017).

Si bien la internacionalización de las universidades de la región no es un fenómeno nuevo, a partir de la década de 1990 adquirió una dinámica singular producto de un aumento de la participación de los sectores gubernamentales y de las instituciones de educación superior como actores que orientan el proceso (Didou Aupetit, 2007). Específicamente, como se expuso en López y Sarthou (2015a), la internacionalización de la investigación refiere al proceso de incorporación de las dimensiones internacionales en las diversas etapas y actividades de la producción de conocimientos científico-tecnológicos en las universidades. La misma presenta un carácter multidimensional al contemplarse aspectos como la movilidad internacional de los recursos humanos, el desarrollo de proyectos

[14] Respecto a la producción científica, del total de artículos registrados en la base de datos SCOPUS, aquellos firmados por autores radicados en universidades representan en promedio el 82% de las publicaciones en 2015.

[15] En cuanto a la universidad como lugar de trabajo de los investigadores, si se considera el número de investigadores convertido a un valor equivalente a jornada completa, el 62% de ellos se encuentra radicado en universidades, un número alto si se toma como referencia el valor análogo en la Unión Europea, el cual es inferior al 40%. Si se contabilizan los investigadores como el número de personas dedicadas a investigar, se obtiene que el 75% de los ellos está radicado en las instituciones de educación superior.

en colaboración internacional y la publicación científica en co-autoría internacional (López y Sarthou, 2015b).

La internacionalización de la investigación se encuentra atravesada por distintos actores que ponen en juego sus propias lógicas y se disputan los sentidos de la misma (Oregioni, 2016). El objetivo del presente capítulo es analizar los actores que, con sus respectivas lógicas y sentidos, influyen en la internacionalización de la investigación en las universidades latinoamericanas. A continuación, se presentan los cinco actores considerados relevantes para comprender cabalmente el proceso: los investigadores, las comunidades disciplinares, la universidad, el Estado y los organismos internacionales.

1. Los investigadores

Al "abrir la caja negra" de los laboratorios y centros de investigación, se encuentra al conjunto de actores dedicados a la producción de conocimientos. Estos investigadores formados y en formación llevan adelante, de manera más o menos colectiva, prácticas internacionales. De acuerdo con Bourdieu (2003), el campo científico se caracteriza por una lucha competitiva que tiene por desafío la acumulación de autoridad científica y notoriedad intelectual, lo cual constituye su capital específico. En este marco, las prácticas científicas y, entre ellas, las internacionales, aparecen como "desinteresadas" sólo al ponerlas en referencia con intereses exigidos por otros campos.

En general, los investigadores conocen a aquellos colegas que, alrededor del mundo, trabajan el mismo tema o temas cercanos. Esta comunidad de científicos que se mantiene en contacto, conoce sus respectivas producciones académicas, intercambia información y socializa a los nuevos científicos ha recibido el nombre de "colegio invisible" (Campanario, 1999). En este marco, dos instancias de intercambio resultan centrales para la generación y mantenimiento de lazos internacionales de colaboración: la formación académica en el extranjero y la participación en reuniones científicas internacionales.

Respecto del primer punto, puede decirse que la movilidad internacional juega un papel importante en la formación y actualización de los investigadores. Entre sus fortalezas, se destaca la posibilidad de desarrollar futuras actividades de cooperación con los grupos de investigación contactados durante la formación en el exterior (Sebastián, 2003). En general, los recursos humanos se movilizan hacia las instituciones extranjeras donde se formaron las generaciones anteriores de su grupo de

investigación, es decir, desarrollan vínculos de "carácter colectivo" y circulan por "rutas aprendidas" a lo largo de la historia del centro en cuestión (López, 2016a).

En cuanto al segundo punto, cabe señalar que los recursos humanos del sector de la investigación se mueven a través de redes personales forjadas con el tiempo en seminarios, congresos y reuniones científicas de carácter internacional. Los mismos contribuyen al intercambio de puntos de vista y al establecimiento de contactos y redes de colaboración entre los científicos que trabajan en el mismo tema (Campanario, 1999). Los congresos internacionales constituyen un ámbito importante para la generación y mantenimiento de contactos así como para la obtención de visibilidad entre los pares (López, 2016a).

Ahora bien, Vaccarezza (2000) indica la existencia de investigadores que buscan constituirse en referentes destacados de la especialidad, cultivando con mayor énfasis relaciones sociales en el campo de la especialidad, en el entendimiento de que las mismas garantizarán un mayor reconocimiento. En estrecha relación, García de Fanelli (2009) diferencia entre aquellos docentes investigadores "locales", cuya función académica se despliega centralmente en un espacio geográfico acotado a la localidad donde está asentada la universidad, y los "cosmopolitas", que tejen redes de contactos formales e informales con académicos e instituciones en el plano internacional de su disciplina o especialidad.

Entre los beneficios del intercambio internacional se encuentran el acceso a experticia, conocimiento y habilidad complementarios para lograr la excelencia científico-tecnológica y encontrar experticia en áreas en las que no se cuenta; acceso a sitios particulares, instalaciones complejas o grupos poblacionales únicos; afrontamiento conjunto de costos y riesgos; abordaje conjunto de problemas globales o trasnacionales; establecimiento de estándares de medición; financiamiento; e incremento de la popularidad científica, visibilidad y reconocimiento (Katz y Martin, 1997). Así, los vínculos internacionales permiten el acceso a los distintos recursos materiales y simbólicos. En especial, la colaboración contribuye a mejorar la calidad e impacto de las publicaciones, ya que los artículos publicados en co-autoría internacional tienen un mayor nivel de difusión, citación y reconocimiento por parte de la comunidad científica.

Si se considera el acceso diferencial de los centros de investigación a recursos cognitivos, materiales, humanos y simbólicos destinados a la producción de conocimientos, el intercambio presentado como más o menos natural y más o menos indispensable en la actividad científica sirve, en

muchos casos, como sostén del desarrollo académico a partir del acceso a recursos inexistentes (Chiroleu, 2003). Aunque el intercambio internacional ofrece numerosas oportunidades para el desarrollo científico y tecnológico, también puede dar lugar a asimetrías en la percepción de los beneficios para los actores involucrados (Sebastián, 2007).

2. Las comunidades disciplinares

El carácter heterogéneo del campo científico ha sido señalado por Bourdieu (1999), al considerar su diferenciación en disciplinas, de manera tal que "no se puede hacer correr a un filósofo tras los objetos en juego de los geógrafos". Al analizar la profesión académica, Becher (2001) advierte la existencia de distintas "tribus" disciplinares mientras que Clark (1991) propone el concepto de "profesión fragmentada". Los distintos aportes entienden a las disciplinas como estructuras socio-cognitivas que incluyen una determinada tradición cognitiva, categorías de pensamiento, técnicas y problemas, un vocabulario especializado común, un estilo de comunicación, significados compartidos y códigos de comportamiento correspondientes, modelados a lo largo de varias generaciones. Cada disciplina y especialidad, da forma a una cultura peculiar que influye en los procesos de iniciación, modelos de carrera, patrones de interacción social y comunicación (Prati, 2012).

La dimensión disciplinar resulta central en la explicación de cualquier práctica científica y, en particular, de sus dinámicas internacionales. Las mismas presentan un carácter transnacional o internacional. El propio desarrollo de las disciplinas ha llevado a un progresivo aumento de la especialización disciplinar y, en paralelo, a una creciente importancia de los campos interdisciplinarios. Ambos procesos exigen el trabajo conjunto y el intercambio científico. A su vez, la resolución de problemas complejos y de referencia internacional exige un enfoque inter y multidisciplinario, a partir de la asistencia de especialistas e informaciones provenientes de distintos campos del conocimiento y de distintos países (De Filippo y otros, 2010).

Ahora bien, el grado de cooperación varía significativamente entre las diversas áreas del conocimiento en función de las características cognitivas y organizativas de las mismas. La naturaleza de las agendas de investigación, los objetivos de la investigación, la forma en que avanza el conocimiento, las características de los problemas a investigar y la localización de los medios de producción de cada disciplina influyen en la intensidad y modalidad de internacionalización (López, 2016a).

De modo general, se entiende que las ciencias básicas y las ciencias naturales presentan un índice mayor de cooperación que aquel que presentan las ciencias aplicadas y las ciencias sociales. Para Wagner (2008), las ciencias pueden clasificarse de acuerdo a si ellas dependen del acceso a datos, recursos, equipamientos o teorías, lo cual influye en la intensidad de la colaboración internacional. De esta manera, se espera que la colaboración internacional sea mayor en los casos en que se requiere compartir los costos del equipamiento y el acceso a recursos que en los casos donde se prioriza la puesta en común de datos o la exposición de una teoría a la crítica de los pares. Hubert y Spivak (2009) advierten la existencia de áreas del conocimiento donde el acceso a los instrumentos resulta decisivo y estructurante de su inserción en el seno de redes de cooperación.

En algunas disciplinas como la Física, la colaboración con investigadores de diferente latitud geográfica constituye una práctica habitual, sobre todo por la complejidad del equipamiento utilizado y las capacidades multidisciplinares requeridas para la producción de conocimiento (Becher, 2001; López, 2016b). Otras disciplinas, como las Ciencias de la Tierra y del Medioambiente, trabajan temáticas con una "geografía" de escala global, requiriendo entonces de la coordinación internacional, grandes inversiones y una importante capacidad de procesamiento de datos (Jappe, 2005).

En disciplinas como las Ciencias Biológicas, las relaciones internacionales también son comunes, estructurándose entre aquellas que estudian los mismos mecanismos a través de una variedad de organismos o que abordan diferentes mecanismos dentro de un mismo organismo (Hernández, 1996). En las Ciencias Sociales, donde convive una gran variedad de opciones en el estilo, gusto, contenido y orientación teórica, las actividades de investigación conjunta son la excepción mientras que los desacuerdos son más comunes (Becher, 2001; Vessuri, 2009; López, 2016c). Además, cabe tener en cuenta que si para algunos campos la colaboración consiste en lazos formales, organizados y, a veces, grandes equipos de investigadores, para otros, se trata de vínculos informales en redes.

En este punto, es preciso aclarar que existen países que, por la cantidad de recursos con que cuentan, tienen la capacidad de establecer las tendencias o modas científico-tecnológicas a nivel mundial. La definición de las agendas de investigación en las disciplinas y sub-disciplinas se hace a menudo en el seno de los grupos centrales y es adoptada luego por los equipos satélites. Tal como afirma Bourdieu (1994), la elección del dominio

de investigación constituye una estrategia orientada objetivamente hacia el reconocimiento de los pares. Adoptar agendas temáticas estipuladas en los "centros de investigación centrales" permite el acceso a recursos como financiamiento, difusión, etc. Ahora bien, dichas agendas responden a los intereses sociales, cognitivos y económicos de los grupos e instituciones dominantes en los países más desarrollados (Kreimer, 2006).

3. Las universidades y la internacionalización de la investigación

La internacionalización de las universidades es entendida como el proceso de incorporación de la dimensión internacional en las funciones primordiales de dicha institución. La misma constituye una herramienta para el desarrollo de capacidades de docencia, investigación y extensión en el sentido delineado por un determinado proyecto de universidad. En este marco, lejos de constituir un simple hecho realizado por un estudiante o un académico para beneficio individual, presenta un carácter institucional. Este concepto marca, asimismo, una distancia respecto de la participación pasiva de las universidades frente a las ofertas de cooperación e intereses de los organismos cooperantes. La actitud pasiva de las universidades atenta contra la articulación de la dimensión internacional y las prioridades institucionales. Por el contrario, la internacionalización tiene que ser orientada endógenamente (Taborga y otros, 2013).

La internacionalización, como proceso que toma lugar "en" el seno de las universidades, requiere la transformación cultural a nivel institucional y el involucramiento de los distintos actores universitarios. Lejos de conformarse en una actividad individual y esporádica, forma parte de la misión, cultura, planes de desarrollo y políticas generales de las instituciones de educación superior. Así, la internacionalización consiste en el diseño e implantación colectiva y consensuada de una política de internacionalización explícita, centrada en el interés institucional, sustentable en el largo plazo y promovida a través de estructuras organizacionales y programáticas (Gacel Ávila, 2000). En este punto cabe señalar que la elaboración de la misión, visión y plan de acción constituye un proceso complejo, ya que la universidad se encuentra atravesada por condicionantes culturales, históricos y estructurales, por la diversidad de las funciones y la multiplicidad de actores y de intereses (Sebastián, 2005).

Las estrategias organizacionales tienen por objetivo integrar e institucionalizar la dimensión internacional e intercultural en la misión, las políticas generales y los procedimientos administrativos institucionales. Por su parte, las estrategias programáticas refieren a programas institucionales

destinados a internacionalizar la docencia, la investigación y la extensión. Desde estas estrategias, la universidad puede cuestionar y contrarrestar el desarrollo de una internacionalización exógena, fundada en valores netamente mercantiles y transitar un camino diferente sustentado bajo los cimientos de la solidaridad, la cooperación, la horizontalidad y la búsqueda colectiva de soluciones a los problemas que aquejan a la región (Taborga y otros, 2013).

De acuerdo con Sebastián (2005), el origen, la historia de la universidad y su identidad influyen en el mayor o menor peso de la dimensión internacional en la institución en cuestión. Por su parte, el desarrollo de la producción de conocimientos y del posgrado resulta un factor muy relacionado con la internacionalización de la investigación, en tanto funcionan como "imanes" para la colaboración internacional y las investigaciones en red. Ahora bien, la planeación estratégica, la adecuación de la normatividad, la creación de estímulos e incentivos y el fortalecimiento de la gestión permite definir objetivos para la cooperación internacional en ciencia y tecnología, determinar las modalidades de cooperación y seleccionar adecuadamente los socios y contrapartes, buscando la complementación, la simetría, la confianza y el beneficio mutuo.

En este punto, cabe recordar que aunque el intercambio internacional ofrece numerosas oportunidades para el desarrollo científico y tecnológico de la universidad, como la formación de recursos humanos, la actualización de líneas de investigación, el desarrollo de proyectos y redes internacionales, la publicación y difusión de trabajos en co-autoría, también puede dar lugar a asimetrías en la percepción de los beneficios. Al respecto, se destacan los problemas de desarraigo y reinserción de los recursos movilizados y la desarticulación entre la temática de investigación y los intereses institucionales (Sebastián, 2003). Los debates señalan una tensión entre las modalidades de integración de los investigadores a la "comunidad científica internacional" y la "utilidad social" de los conocimientos producidos en dichas redes para la sociedad local (Kreimer, 2003).

4. Los Estados

La política científico-tecnológica es entendida como el conjunto de medidas colectivas adoptadas por un gobierno en la materia (Albornoz, 2007). El entorno político provee objetivos, políticas y condiciones que favorecen o dificultan los correspondientes procesos de internacionalización. La política científico-tecnológica influye no sólo a través de los marcos y condiciones

generales sino también mediante la promoción directa de actividades internacionales (RICYT, 2007).

Es así que la política científico-tecnológica promueve la constitución de capacidades de investigación, desarrollo tecnológico e innovación, las cuales resultan fundamentales al momento de cooperar en el ámbito internacional y constituirse en socios atractivos. A su vez, establece los objetivos políticos, sociales y económicos más amplios que resultan de interés para un gobierno y que funcionan como guías de las distintas actividades de investigación, desarrollo tecnológico e innovación realizadas en el país, incluidas las de cooperación internacional en el sector científico-tecnológico. Los objetivos se traducen en instrumentos específicos, los cuales priorizan, condicionan e incentivan temas, modalidades, socios contrapartes y formas de organización de la investigación con pares del ámbito internacional (Sarthou y López, 2016; López, 2017).

Aunque los procesos internacionales de la ciencia y la tecnología se producen generalmente de manera espontánea por iniciativa propia de los actores e instituciones, los mismos pueden verse inducidos, fomentados y orientados por políticas que tienen como objetivo la incorporación de la dimensión internacional al interior de los sistemas científico-tecnológicos. Así, la internacionalización de la actividad se presenta como un elemento estratégico e integrado activamente en un plan de acción donde se definen los objetivos, políticas e instrumentos propios así como los criterios selectividad de los socios más adecuados de cara a garantizar el beneficio mutuo (Sebastián, 2007).

Al respecto, Hurtado (2012) advierte que la dimensión internacional debe enmarcarse dentro de una política nacional de desarrollo científico-tecnológico de largo plazo que integre la actividad científica al desarrollo social y económico. A partir de esta integración y planificación, pueden establecerse objetivos y criterios de diversa índole para seleccionar las iniciativas de colaboración internacional más convenientes al desarrollo científico-tecnológico nacional (Sarthou y López, 2016). El nivel de inversión que realiza un país en materia de investigación, el rol que le atribuye al conocimiento como motor de desarrollo y las condiciones económicas, ideológicas y de estabilidad, resultan factores fundamentales para comprender las dimensiones internacionales de la actividad científico-tecnológica.

Losego y Arvanitis (2008) advierten que la mayoría de los países carecen de instrumentos financieros capaces de actuar sobre las principales tendencias en la producción de conocimiento en el mundo. Sin embargo,

ellos conservan un margen de maniobra frente a los organismos y programas internacionales de financiamiento para manejar sus agendas y actuar a escala internacional. Así, los gobiernos pueden orientar las actividades de investigación hacia temáticas relacionadas con problemáticas locales y privilegiar, asimismo, las cooperaciones que resulten más respetuosas de los intereses definidos localmente. Por supuesto, estas políticas se encuentran tensionadas por las iniciativas de colaboración extranjeras.

La existencia de instrumentos locales de financiamiento permite influir sobre los destinos y temas priorizados en los viajes de formación al extranjero, asegurar una mayor accesibilidad a los postulantes locales, prever una cierta continuidad y estabilidad en el desarrollo de las relaciones internacionales así como una oportunidad mayor de orientar y privilegiar los temas y cooperaciones respetuosas de los intereses definidos localmente. Por el contrario, cuando los recursos nacionales destinados a la movilidad internacional y al financiamiento de proyectos son escasos, los investigadores tienen que acudir a becas y fondos internacionales, los cuales constituyen un ámbito de gran competencia y responden a los parámetros estipulados por las agencias financiadoras extranjeras (López, 2016b).

5. Los organismos internacionales

Como se mencionó previamente, el entorno político constituye un elemento central para la internacionalización universitaria ya que provee objetivos, políticas y condiciones que alientan u obstaculizan los correspondientes procesos. Dicho entorno, se encuentra configurado no sólo por las políticas públicas elaboradas desde las dependencias estatales, sino también por actores internacionales que afectan dicho contexto por medio de iniciativas de cooperación internacional.

Entre los diversos organismos internacionales que pueden incidir en la internacionalización de la investigación, en general, se destacan dos variantes: aquellos organismos intergubernamentales y aquellos no gubernamentales. Los primeros derivan de un acto jurídico creador -tratado, carta, estatuto, etc.- que determina su organización y finalidad, están compuestos por sujetos de derecho internacional, están dotados de órganos permanentes que son distintos e independientes de los miembros de la organización, forman una voluntad colectiva a través de los órganos referidos, que es jurídicamente distinta a la de los miembros, y tienen un carácter estable y permanente (Barbé, 1995). Respecto a los segundos, se coloca el acento en que son grupos e individuos que no representan a los

estados en que se ubican, poseen un sentido social en su constitución, tienen independencia del ámbito gubernamental, no poseen una finalidad lucrativa y promueven sus objetivos a través de diferentes estrategias como proyectos de desarrollo, asistencia humanitaria, sensibilización, educación y presión política (Escobar Delgado, 2010).

Entre los organismos internacionales intergubernamentales con influencia en el ámbito de la internacionalización de la investigación pueden mencionarse la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), ambos con objetivos específicos en la promoción de la cooperación en ciencia, educación y tecnología y, entre los organismos con finalidades generales pero que poseen políticas específicas para el sector de la investigación, se encuentra, por ejemplo, la Unión Europea y su proyecto de Espacio Europeo de Investigación. En cuanto a los organismos internacionales no gubernamentales pueden nombrarse la Academia de Ciencias para el Mundo en Desarrollo (TWAS), el International Council for Science (ICSU) y, para el caso de América Latina, el proyecto del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES).

Ahora bien, en el caso de los organismos intergubernamentales, se ha señalado que en los últimos años ha tenido lugar una tendencia que profundiza el desarrollo de un proceso de política global (Jakobi, 2009). En dicho fenómeno adquieren crucial importancia los organismos intergubernamentales dado que son entidades que proveen los foros y espacios comunes donde la sociedad entra en contacto y discute la política pública mundial. En esta línea, se distinguen cinco categorías de instrumentos que buscan alcanzar distintos objetivos políticos e influenciar el desarrollo de las políticas nacionales, aunque se advierte que no siempre se acude a todas las tipologías, y que la elección de los medios varía según el país donde se los aplique: instrumentos de difusión discursiva, instrumentos de configuración estándar, instrumentos financieros, instrumentos de coordinación e instrumentos de asistencia técnica (Jakobi, 2009). De este modo, los organismos intergubernamentales implementan, por ejemplo, conferencias entre los estados miembros, jornadas y seminarios académicos, reuniones con altas autoridades del área, diseño de manuales con recomendaciones sobre temáticas específicas, construcción de indicadores, publicación de informes por país, premios internacionales, años, décadas, días internacionales, programas científicos, centros e institutos, cátedras, redes, clubes.

Por su parte, los organismos no gubernamentales emplean algunos de los instrumentos mencionados anteriormente aunque hacen mayor uso de instrumentos operacionales (Emiliozzi, Lemarchand y Gordon, 2009), es decir, instrumentos que buscan explícitamente transformar las decisiones en metas concretas, son aquellos que asignan recursos (económicos, financieros, físicos y humanos) para lograr una determina finalidad. De este modo, estos organismos intervienen en la promoción de la internacionalización de la investigación mediante subsidios, becas de movilidad, organización de congresos internacionales, creación de centros, laboratorios y programas internacionales, entre otros.

La diversidad de instrumentos mencionados influye la política de investigación definida por los Estados y por las instituciones dedicadas a la educación, la ciencia y la tecnología así como la práctica de los propios investigadores. A través de estas iniciativas, los distintos actores internacionales afectan el desarrollo de la investigación incorporándole distintos estímulos así como condicionantes a la actividad. En este sentido, cabe destacar el riesgo que significa una alta dependencia de la ayuda internacional para el financiamiento de la investigación ya que puede conducir a una subordinación a las agendas y prioridades de las agencias internacionales (Sebastián, 2003). Una herramienta para disminuir aquel riesgo, además de implementar esquemas nacionales adecuados de financiamiento de la investigación, consiste en contar con estrategias institucionales de internacionalización, para responder con modelos activos en la cooperación internacional y no depender de los programas de oferta de otros países o de organismos internacionales.

Reflexiones finales

Hasta aquí se ha buscado dar cuenta de los diversos actores involucrados en el proceso de internacionalización de la investigación en las universidades latinoamericanas. Luego de una breve introducción, hemos reseñado sucintamente el espacio de la investigación como actividad en las universidades latinoamericanas para luego presentar las lógicas por detrás de cada actor.

En primer lugar, se mencionó a los propios investigadores y sus prácticas científicas internacionales. Éstos, en su lucha competitiva por adquirir autoridad y notoriedad intelectual dentro del campo científico desarrollan actividades en el ámbito internacional, entre las que se destacan la formación académica en el exterior y la asistencia a reuniones científicas internacionales. Ambas representan beneficios en términos científicos para

los investigadores, aunque también pueden dar lugar a asimetrías producto de un vínculo de subordinación.

En segundo lugar, se hizo referencia a la influencia de la disciplina en el proceso de internacionalización de la investigación. Tal como señalan diversas investigaciones, cada disciplina y especialidad posee una cultura particular que influye en el modelo de la carrera científica así como en las actividades de formación, producción y difusión de los conocimientos. De allí que puedan identificarse disciplinas más proclives a la internacionalización que otras y, con más trayectoria en incorporar las actividades internacionales como prácticas "habituales" de la investigación.

En tercer lugar, se señalaron las características de la universidad como actor de la internacionalización de la investigación. Se destacó el rol proactivo que debe asumir esta institución en el desarrollo de una estrategia para incorporar la dimensión internacional en las actividades referidas a la producción de conocimientos en su espacio. A partir de este tipo de involucramiento la universidad no solo decide qué tipo se internacionalización llevar adelante, sino que también decide cómo enfrentarse a una internacionalización exógena fundada en valores ajenos a la consideración del conocimiento como bien público. Asimismo, la institución no debe perder de vista las alarmas que conllevan las políticas de internacionalización de la investigación si no tienen presente los posibles problemas de desarraigo de recursos humanos o la desarticulación de los temas de investigación.

En cuarto lugar, se presentó al Estado como actor que define e implementa las políticas públicas en materia de ciencia y tecnología, políticas que inciden no sólo estableciendo el contexto en el cual se desarrolla la investigación y, con ello, las posibilidades o constreñimientos de la internacionalización, sino también promoviéndola directamente a partir de instrumentos de política específicos. El Estado de manera estratégica direcciona los temas, los socios, las modalidades y las dinámicas que asume en determino periodo la incorporación de dimensiones internacionales a las actividades de investigación.

Por último, se expusieron dos tipos de actores internacionales que participan activamente promoviendo la internacionalización de la investigación ya sea, en el caso de los organismos intergubernamentales incidiendo en la agenda política de los gobiernos con instrumentos específicos para tal fin o, en el caso de los organismos internacionales no gubernamentales destinando sus recursos para estimular la movilidad de investigadores, las reuniones científicas internacionales, la creación de

laboratorios o centros internacionales, entre otros objetivos de sus acciones. Se señaló asimismo como advertencia, la necesidad de no depender en demasía de los instrumentos de los actores internacionales ya que en algunos casos pueden restar margen de maniobra a los gobiernos nacionales y promover una internacionalización "exógena", alejada de los propósitos "endógenos" o "locales" definidos por las instituciones de educación, ciencia y tecnología.

Referencias bibliográficas

Albornoz, M., Barrere R. y Sokil, J. (2017). "Las universidades lideran la I+D en América Latina". En *El Estado de la Ciencia. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos / Interamericanos* (págs. 31-44). Buenos Aires: RICYT.

Arocena, R., y Sutz, J. (2005). "Latin American Universities: From an original revolution to an uncertain transition". *Higher Education*, 50(4), 573-592.

Albornoz, M. (2007). "Argentina: modernidad y rupturas". En *Claves del desarrollo científico y tecnológico de América Latina*, compilado por Jesús Sebastián, 1-22. Madrid: Fundación Carolina-Siglo XXI Editores.

Barbé, E. (1995). Relaciones Internacionales. Madrid: Tecnos

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas.* Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. (1999). "Algunas propiedades de los campos". En P. Bourdieu, *Cuestiones de sociología.* Madrid: Ismo.

Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico: ciencia de la ciencia y reflexividad.* Barcelona: Anagrama.

Campanario, J. M. (1999). "La ciencia que no enseñamos". *Enseñanza de las ciencias*, 17(3), 397-410.

Chiroleu, A. (2003). "Las peculiaridades disciplinarias en la construcción de la carrera académica". *Perfiles Educativos*, XXV(099), 28-46.

Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica.* México D. F.: Nueva Imagen.

De Filippo, D.; Barrere, R. y Gómez, Isabel (2010). "Características e impacto de la producción científica en colaboración entre Argentina y España". *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 6(16), 1-20.

Didou Aupetit, S. (2007). “La internacionalización de la educación superior en América Latina: oportunidades y desafíos”. Conferencia dictada en el Pabellón Argentina de la Ciudad Universitaria, Córdoba.

Delgado, R. A. E. (2010). “Las ONG como organizaciones sociales y agentes de transformación de la realidad: Desarrollo histórico, evolución y clasificación”. *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, (32), 121-131.

Emiliozzi, S., Lemarchand, G. y Gordon, A. (2009). *Inventario de instrumentos y modelos de políticas de ciencia, tecnología e Innovación en América Latina y el Caribe*. REDES-BID, Working Paper, 9.

Gacel, J. (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 11(1), 121-142.

Hernández, V. A. (1996). “Condiciones socioculturales y cognitivas en la producción de un campo científico”. *Redes*, 3 (6), pp. 195-209.

Hubert, M. y Spivak L’Hoste, A. (2009). “Integrarse en redes de cooperación en nanociencias y nanotecnologías: el rol de los dispositivos instrumentales”. *Redes*, 15(29), 69-91.

Hurtado, D. (2012). “La colaboración científica en dos ejes de cooperación clave: Sur-Sur (S-S) y Norte-Sur (N-S)”. En MINCYT, *Hacia un mejor aprovechamiento de la cooperación internacional para el fortalecimiento del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación* (Pp. 24-27). Buenos Aires: MINCYT.

Jakobi, A. P. (2009). *International organizations and world society: studying global policy development in public policy*. TranState working papers, No. 81. Bremen.

Jappe, A. (2005). “International collaboration schemes in earth and environmental sciences: IGEC programmes and UNESCO IHP”. *Fraunhofer ISI discussion papers innovation systems and policy analysis*, N° 5, 1-42.

Kreimer, P. (2003). “Conocimientos científicos y utilidad social”. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 14(26), 11-58.

Kreimer, P. (2006). “¿Dependientes o integrados? La ciencia latinoamericana y la división internacional del trabajo”. *Nómadas*, (24), 199-212.

López, M. P. (2016a). *Los investigadores en el foco de la investigación. Un análisis de las estrategias internacionales de los físicos e historiadores de una universidad argentina. El caso de la UNCPBA, 1993-2014*. Tesis doctoral, UNLP.

López, M. P. (2016b). “Investigadores, prácticas internacionales y políticas científico-tecnológicas: reflexiones a partir de un estudio de caso”. *Cuadernos Latinoamericanos*, 27(49), 1-15.

López, M. P. (2016c). “La internacionalización de la investigación en las ciencias sociales: una mirada sobre las prácticas internacionales de los historiadores”. *Papeles de trabajo*, 10(18), 145-168.

López, M. P. (2017). “La cooperación en ciencia y tecnología entre Argentina y los países de América Latina. El caso del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (2007-2015)”. *Cuadernos de Política Exterior Argentina*, (126), 31-46.

López, M. P. y Sarthou, N. (2015). “La internacionalización de la investigación. Algunas notas sobre y desde América Latina”. En: Araya, J. M. y Oregioni, M. S. (comp.): *Internacionalización de la universidad en el marco de la integración regional* (108-119). Tandil: Grafikart.

López, M. P. y Sarthou, N. (2015). “Universidad, investigación e internacionalización. Una mirada desde la internacionalización de los grupos de investigación en la UNCPBA”. Araya, J. M. (Comp.): *Aportes para los estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América del Sur* (164-188). Tandil: UNICEN.

Losego, P. y Arvanitis, R. (2009). “Science in non-hegemonic countries”. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2(3), pp. 343-350.

Merle, M. (1991). *Sociología de Las Relaciones Internacionales.* Madrid: Alianza Universidad.

Oregioni (2016) “Aportes conceptuales sobre Internacionalización Universitaria. Una mirada desde América Latina”. En Oregioni, Piñero (comp.) *Herramientas de política y Gestión para la internacionalización universitaria*, (31-48). Tandil: Grafikart.

Rama, C. (2006). “La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización”. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 11-24.

RICYT. (2007). *Manual de Indicadores de Internacionalización de la Ciencia y de la Tecnología*. Madrid: RICYT.

Sarthou, N. y López, M. P. (2016). “Políticas públicas para la internacionalización de la investigación: el caso del FONCYT en Argentina”. En Oregioni y Piñero (comp.) *Herramientas de Política y Gestión para la Internacionalización Universitaria. Una mirada latinoamericana* (págs. 155-171). Tandil: UNICEN.

Sebastián, J. (2003). *Estrategias de cooperación universitaria para la formación deinvestigadores en Iberoamérica*. OEI.

Sebastián, J. (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Buenos Aires: Biblos.

Sebastián, J. (2005). "La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional". Innovación Educativa, 5(26), 1-11.

Taborga, A. M., López, M. P., Oregioni, M. S. y Abba, J. (2013). "La internacionalización de la universidad en Argentina a principios del siglo XXI: desde una 'orientación exógena' hacia una 'orientación endógena'". En Martínez de Ita, M. E., Piñero, F. J. y Figueroa Delgado, S. A. (Coord.): *El papel de la universidad en el desarrollo* (Págs. 233-252). México: Ed. CLACSO-BUAP-UNCPBA.

Vaccarezza, L. (2000). "Las estrategias de desempeño de la profesión académica. Ciencia periférica y sustentabilidad del rol de investigador universitario". *Redes, 7*(15), 15-43.

Vessuri, H. (2009). "Cambios Recientes en la internacionalización de las ciencias Sociales: La sociedad de redes impacta América Latina". En Didou, Sylvie y Gérard, Etienne (Eds.). *Fuga de cerebros, movilidad académica redes científicas***.** *Perspectiva latinoamericana* (págs. 189-203). México: IESALC-CINVESTAV-IRD.

Wagner, C. S. (2008). *The new invisible college*. Washington D.C.: Brookings Press.

Capítulo III

Regionalización de la Educación Superior en Sudamérica como Estrategia alternativa a la Internacionalización Hegemonica.

Mercedes Victoria Andrés

1. Introducción

En el presente trabajo analizaremos la regionalización de la Educación Superior (ES) como una de las formas en que se manifestó positivamente la internacionalización en Sudamérica (SA), entendiendo por qué es mejor cooperar basado en las consideraciones sobre los beneficios obtenidos en este proceso.

En términos históricos, internacionalización y regionalización están directamente relacionadas a la globalización económica. En la región Sudamericana esta globalización ha sido puesta en funcionamiento con resultados adversos en sus economías trascendiendo al ámbito social, político, educativo y cultural. Su implementación se llevó a cabo dentro de un proceso de tipo neoliberal con negativas consecuencias para las economías del cono sur (Gomes, A.M., Robertson, S.L. y Dale, R. (2012): 2). Con el objeto de maximizar los beneficios (escasos y desiguales) del neoliberalismo, emergen en SA varios procesos económicos regionales, entre ellos el más importante: el Mercado Común del Sur (MERCOSUR); los regionalismos además pretendieron contrarrestar la dispersión que significó la apertura, y fortalecer el rol de los estados de manera regional ya que las fuerzas internacionales promovían la erosión de sus atribuciones. En términos educativos se creó el MERCOSUR Educativo (ME) en 1991[16].

Las ideas así como las definiciones sobre la internacionalización del presente trabajo, serán abordadas desde una perspectiva dominante y hegemónica (Perrota, 2015). Para nuestro marco teórico comprenderemos el sistema internacional en términos realistas, y discutiremos la posibilidad de cooperar, así como el debate realismo (clásico y estructural) vs. institucionalismo (liberalismo), para entender la motivación para cooperar.

[16] En un estadio inicial, éste y los demás procesos regionales en SA tuvieron como meta tender a los buenos resultados y los objetivos que el Proceso de Boloña[16] habría distribuido dentro de la Unión Europea en términos de modernización, innovación e internacionalización.

En el presente trabajo discutiremos la importancia de la regionalización y la cooperación sudamericana en ES como forma distintiva que ha adoptado la internacionalización, siendo ambas una respuesta a la globalización. Para explicitar este objetivo hemos elaborado un tablero de juego que va desde lo global hacia lo regional, y dentro de ese tablero ubicamos a los Estados como jugadores que, de acuerdo a las características de internacionalización de su ES, deben optar por una u otra estrategia de juego para obtener beneficios, planteando que existe una elección racional para los Estados Sudamericanos. El escenario global es la internacionalización, que implica competencia por obtener *"ganancias absolutas"*, definidos como reputación, *soft power* y provecho económico. En tanto, en el escenario regional la estrategia es cooperar y los beneficios son *"ganancias relativas"* (Grieco, 1988) que se definen en cada proceso cooperativo particular.

2. Internacionalización y Regionalización

El concepto de internacionalización, multidimensional y complejo, lo entenderemos como un proceso hegemónico, cuyo ideal es la creación de un modelo académico mundial, común a todos, manejado por un mercado académico global, con un creciente numero de estudiantes, profesores e investigadores – en un mundo que se achica y se interconecta-, donde el inglés es la lengua internacional, con estrategias globales de enseñanza y aprendizaje, donde las instituciones académicas se asocian, armonizan grados, abren franquicias, etc. (Altbach, 2006; Altbach, & Knight, 2007; Knight, 2006). Como tipos de internacionalización hegemónica podemos distinguir la *¨exógena¨*, la cual es impuesta por actores no regionales, y la *¨mercantil¨*, cuyas motivaciones son económicas.

Ciertos aspectos serán tenidos en cuenta en este trabajo: Primero, que el estudio de la internacionalización no es un fenómeno nuevo a nivel mundial. El enfoque institucional, que significa que las IES deciden su propia estrategia sobre como afrontar la internacionalización, y la mayoría de ellas (60% aprox.) ya han diseñado sus propias políticas, que representan diferentes perspectivas de acuerdo a sus realidades nacionales. Opuesto a este tipo de acercamiento está el nacional, el considerado en el presente trabajo[17].

[17] Por ejemplo el gobierno de Reino Unido definirá su propia estrategia de internacionalización cuyo objetivo es atraer estudiantes basados en el interés económico (UK Report, 2013).

Segundo, y relacionado a este aspecto que acabamos de mencionar, existen beneficios económicos que los países que participan de este proceso pueden obtener, por comercializar servicios educativos, es evidencia de esto la existencia de Rankings globales. Estamos experimentando una internacionalización más del tipo de búsqueda de beneficio más que aquella que busca satisfacer un bien social común. Mientras que en tercer lugar podemos afirmar que la mayoría de las estrategias que prevalecen son del tipo *competencia*, ya sea por estudiantes, como decisiones de política nacional para obtener provecho económico (Reino Unido, Estados Unidos, Australia o Europa), reclutamiento de talentos o para ocupar puestos claves en sus países (como en el caso de África), posicionamiento en rankings, así como cuestiones de soft power o posicionamiento global de esos países.

Cuarto, existe también evidencia de la internacionalización con los datos sobre el rápido crecimiento en el número de profesores, estudiantes e investigadores movilizados, el aumento de la cantidad de redes, acuerdos, ofertas de cursos e incluso grados completos en inglés. Esta globalización e internacionalización no son fenómenos exclusivos para grandes países con reconocidos y poderosos sistemas educativos como Reino Unido o Estados Unidos, sino que se trata de un fenómeno global, todos los países tienen que tomar una decisión frente a la internacionalización y muchas veces estás decisiones van en contra de la calidad de la educación como su principal consecuencia no deseada.

En quinto lugar, al referirnos al significado de la internacionalización en América Latina (AL) el debate ha sido reciente[18], mientras que las características de este proceso, similares, compartiendo la convicción de considerar a la ES como un bien social[19], entendiendo a la cooperación (y en ella la cooperación sur-sur) como la opción solidaria de la región. Este concepto de internacionalización, a pesar de tener un origen económico ligado a la lógica mercantilista, en tensión a veces con la percepción latinoamericana de la educación como un bien público, ha dado origen a diversas formas de cooperación regional muchas veces exitosas. Varias universidades han propuesto medidas de internacionalización fomentadas por políticas nacionales o regionales, y han promovido el

[18] Comenzando con la publicación del libro Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina y el Caribe: Estado del Arte por UNESCO – IESALC[18] (Didou Aupetit & Jaramillo de Escobar, (Coord.), 2014).

[19] Establecido en la Conferencia Regional de ES de Cartagena en 2008, condenando allí la adopción de enfoques neoliberales de ES.

establecimiento de cooperación solidaria entre entidades de ES[20]. En este sentido, mencionamos a las Redes de producción y difusión de conocimiento, como por ejemplo las fomentadas desde el ME, cuyo rol es redefinir las prioridades y problemáticas que atraviesan las IES del MERCOSUR, lejos de la idea dominante y hegemónica de internacionalización, desde una perspectiva contra-hegemónica (Oregioni, 2017: 126).

Sexto, mencionaremos que existen casos de regionalización sudamericana como CAN[21], UNASUR[22], ALBA, Alianza del Pacifico[23], CELAC[24], y MERCOSUR Educativo. No es un dato menor que existan seis procesos en marcha actualmente referidos a ES en SA. La cooperación sudamericana es entendida en base a la experiencia histórica de lo que ha ocurrido y ocurre, entendiendo al área como una zona de no guerra, donde los Estados históricamente tienden a cooperar, no se enfrentan en conflictos armados, y no existen hipótesis de conflicto fuertes. Sumando que los beneficios de la cooperación Sur-Sur pueden ser positivos para todos los Estados[25]. En séptimo lugar, es necesario preguntarnos ¿cómo se ha insertado Sudamérica al sistema internacional? Una de las formas ha sido la apertura al mundo en términos económicos, mediante la globalización, en tanto que otra opción (y quizás la más utilizada y positiva en ES) han sido los regionalismos, la cooperación y la integración entre los países de la región (Kacowicz, 2008).

Internacionalización, que ocurre en el escenario global, y regionalización que acontece en el escenario regional, si bien son similares, no son conceptos intercambiables. A continuación entenderemos por que para algunos actores su estrategia racional es la cooperación.

[20] Pudiendo transformarse en internacionalización contra hegemónica en la medida en que vaya en contra de la internacionalización hegemónica, es este el ejemplo de la propuesta ALBA para ES. Ver sitio web oficial de la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América: http://portalalba.org/

[21] Sitio Web oficial de la Comunidad Andina de Naciones: http://www.comunidadandina.org/

[22] Sitio Web oficial de la Unión de Naciones Suramericanas: http://www.unasursg.org/en/

[23] Sitio Web Oficial de la Alianza de Pacífico: https://alianzapacifico.net/

[24] Sitio Web oficial de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y caribeños: http://celacinternational.org/

[25] A pesar de las asimetrías, incluyendo a los Estados grandes y a aquellos pequeños.

3. ¿Cooperar o Competir?

Realismo Clásico, Neorrealismo Estructural e Institucionalismo liberal

Aquí consideraremos, por un lado, a Joseph Grieco (1988, 1991) y su teoría de las ganancias relativas que resultan de la cooperación, y, por el otro, algunas ideas sobre los beneficios de la cooperación Sur- Sur, así como consideraciones de la región como zona no de no guerra para comprender por qué los Estados Sudamericanos se regionalizan y cooperan en ES. Como ya mencionamos brevemente, partimos de una concepción realista de las relaciones internacionales, para la cual no existe la posibilidad de cooperación. Es por esto entonces que haremos algunas consideraciones sobre el neorrealismo estructural[26] y el institucionalismo, de donde surgirá nuestro enfoque teórico metodológico.

Comenzando por el *realismo clásico* de Morgenthau, sintéticamente, lo que guía las acciones de los Estados, actores en las relaciones internacionales, es la búsqueda de poder, concepción que se basa en la inexistencia de un poder supremo por encima de todos ellos, lo que caracteriza al sistema internacional como anárquico. Propone que los Estados maximizan en términos de capacidades materiales, porque nunca saben cuándo otro Estado se convertirá en enemigo. Para evitar la violencia entre Estados se produce, por una natural relación entre estos, el balance de poder, permaneciendo siempre latente la posibilidad de conflicto.

Contrariamente a la teoría realista en relaciones internacionales, Keohane & Nye (1977) crearon otro tipo ideal para explicar la realidad internacional, el cual se caracteriza por una *interdependencia compleja*. Para ellos, los actores centrales del sistema internacional no son solamente Estados, sino que éstos coexisten con diversos organismos y actores internacionales; donde lo político y lo económico están interrelacionados. Interdependencia se refiere a una mutua relación y dependencia progresivamente mayor, entre diversos actores, con la posibilidad de cooperar y de armonizar intereses (en un sistema internacional que no es anárquico). Esta perspectiva teórica entiende a las relaciones internacionales exclusivamente desde una perspectiva liberal, explicando el aumento de los contactos y la posibilidad de cooperación desde un punto de vista económico, y negando que los Estados sean egoístas y busquen mejorar su

[26] También están el realismo defensivo y realismo ofensivo que no vamos a tener en cuenta en el presente trabajo porque no se refieren a las posibilidades de cooperación.

propia situación.

Del neorrealismo, nos interesa *Joseph Grieco* (1988, 1990) y los neo estructuralistas, quienes plantean una superación de la anarquía de la estructura y las posibilidades de engaño si se actúa en instituciones, y que los Estados buscan maximizar sus ganancias individuales, sin preocuparse por las ganancias que puedan obtener los otros Estados del proceso cooperativo. Los realistas por este motivo desestiman la cooperación, ya que nunca se sabe cuándo la ganancia que el otro Estado obtenga del proceso cooperativo se les puede volver en contra, por lo que temen de estas ganancias relativas puedan ser peligrosas a futuro y, además, no confían en que las instituciones puedan mitigar el engaño: un amigo de hoy puede ser un enemigo del mañana. Entonces, los institucionalistas entienden que los Estados cooperan por que se obtienen ganancias absolutas sin importar las relativas; los realistas, que no cooperan porque los demás pueden obtener ganancias relativas que van a ser un problema a futuro, y porque el sistema es anárquico y no se puede confiar en el otro (Grieco, 1988). Pero Grieco comprende que ambas teorías pueden ser combinadas para explicar lo que ha ocurrido en el mundo a partir de 1970 (y hasta el presente). Para él los Estados pueden cooperar para obtener ganancias relativas, ya que los Estados son posicionales, miran las ganancias que obtienen los otros y temen que estos en algún momento se vuelvan en su contra, pero es preferible cooperar a no hacerlo a pesar de que el otro Estado obtenga mayores ganancias relativas (esta relación se da generalmente con Estados aliados, no con cualquier Estado, lo cual garantiza cierta proporción de ventajas a cambio). Entender este último concepto nos permitirá comprender por qué nuestro tablero lo vamos a dividir entre *global* (donde se obtienen ganancias absolutas y algunas relativas) y *regional* (donde se obtienen ganancias relativas).

Resumiendo, los Estados (en Sudamérica) cooperan, porque es racional y beneficioso. A pesar de que el contexto internacional concebido en términos realistas indique que existen diferencias de poder tal que hacen que los Estados no busquen cooperar, en SA sí lo hacen como una forma de sumar conocimiento y fuerzas para comportarse en la escena internacional de una manera distintiva, con un peso específico mayor, relacionándose a través de instituciones regionales. Cooperan porque todos ellos obtienen algún tipo de ganancia, esta alianza, en el caso de la ES, le permitirá a cada uno de los Estados mejorar algún elemento de su ES nacional, y el accionar conjunto además les permitirá actuar como bloque, posicionando a cada uno de ellos de manera distintiva en el sistema internacional. La estrategia para

los Estados sudamericanos es la cooperación sur - sur[27] y la búsqueda de ganancias relativas ya que probablemente ninguno posea capacidades materiales para obtener ganancias absolutas compitiendo en el escenario internacional para internacionalizarse.

4. Definiendo indicadores de internacionalización y regionalización

El concepto de internacionalización es de carácter transversal, quien mejor lo definió (Knight, 1994) señala que se trata de incorporar una dimensión internacional en las enseñanza, en la investigación y en los servicios; cuyas manifestaciones van desde la movilidad de estudiantes y docentes, hasta programas académicos internacionales e iniciativas de investigación, filiales de campus o franquicias de universidades (Knight, 2004). En base a la definición de indicadores de internacionalización vamos a caracterizar a los actores de los tableros general y regional. Nuestros indicadores de internacionalización los hemos tomado principalmente de aquellos propios de los principales rankings de universidades: el Shanghai Ranking [28], el QS World University Ranking -Quacquarelli Symonds Ltd.- [29] y finalmente el Times Higher Education World University Ranking (THE) [30], los cuales son la expresión netamente comercial de la internacionalización de la ES[31]. Los indicadores nos ayudarán a entender si

[27] La *cooperación sur-sur*, permite comprender que los Estados se comprometan a cooperar o formar lazos institucionales con otros Estados si ambos comparten la característica de estar en vías de desarrollo. En este sentido existe un programa iberoamericano para el fortalecimiento de la Cooperación Sur – Sur. El principal objetivo es promover la cooperación horizontal entre los países de la región (donde se suman España y Portugal) para una mejor calidad de las decisiones y para lograr el intercambio de experiencias que puedan ser aplicadas a otras realidades nacionales. Estas experiencias de cooperación dejan a los Estados en mejores condiciones de las que tendrían si no cooperaran, sobre la premisa de que el conocimiento es mayor cuando se comparte[27]. De acuerdo a la definición de Naciones Unidas[27], la cooperación sur-sur es un marco de colaboración entre los países del sur (en vías de desarrollo), ya sea política, económica, social, cultural, medioambiental o técnica, donde comparten conocimientos, habilidades, capacidades, o recursos para alcanzar sus objetivos de desarrollo a partir de esfuerzos conjuntos. Puede tratarse de una relación bilateral, regional, intrarregional o interregional.

[28] Sitio Web Oficial: http://www.shanghairanking.com

[29] Sitio Web Oficial: http://www.topuniversities.com

[30] Sitio Web Oficial: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings

[31] De modo general ARWU, THE y QS, sobreestiman la investigación como indicador, dado que es mucho más fácil medir publicaciones en lugar de hacer un minucioso análisis de los sistemas educativos y sus particularidades, y determinar así cuáles son las mejores universidades. Los rankings no se refieren a calidad de la educación o de las capacidades de

la elección racional de los jugadores sería internacionalizarse, o regionalizarse. Si cuenta con la mayoría de los indicadores del tablero global quiere decir que tiene capacidad material para internacionalizarse, y puede obtener alguna de las ganancias absolutas de este tablero: soft power, beneficio económico o reputación. Ahora, si un Estado pequeño, débil, o en vías de desarrollo (medido en términos de capacidades materiales) no puede obtener ganancias absolutas en el tablero global, entonces sería mejor optar por otra estrategia más racional, siendo mejor elección que se regionalice cooperando con otros en su misma situación.

Así como el proceso de globalización económica no benefició de manera uniforme a todos los países del mundo, el de internacionalización tampoco, la globalización eligió ganadores y sentenció perdedores. Todos aquellos jugadores que pueden obtener ganancias de la internacionalización entonces deberían avanzar en este rumbo[32]. En cambio, cooperar y regionalizarse aquí es presentado como la estrategia en donde los jugadores mas desfavorecidos pueden obtener ganancias positivas[33].

Los indicadores más evidentes que podemos mencionar en el plano

---

enseñanza, tampoco se refieren al acceso a la ES. Homogeneizan indicadores sin tener en cuenta la historia, las características, los intereses y objetivos y los diversos presupuestos en ES. ARWU mide publicaciones y citas, razón por la cual los primeros puestos los ocupan Reino Unido y Estados Unidos, seguido por Europa, quienes dominan el idioma inglés y poseen una larga tradición publicando papers de diversa índole; cuenta premios nobeles que hayan estudiado en esa universidad, así como el desarrollo académico de sus miembros en base a premios y citas. Por su parte, QS considera la cantidad de alumnos que tiene una universidad, las citas por facultad, las facultades y los alumnos internacionales (es decir si ofrecen programas en inglés y tienen estudiantes extranjeros); mientras que dos indicadores de dudosa efectividad miden la reputación académica y si las empresas contratarían egresados de dicha universidad. Finalmente THE intenta mensurar la enseñanza contando la cantidad de docentes con doctorado por facultad, incluye preguntas de reputación de la enseñanza, investigación, citas, colaboraciones extranjeras, e incluso toma en cuenta si la universidad ayuda a la industria con innovaciones.

[32] El ejemplo por excelencia son aquellos países que poseen el inglés como lengua oficial, quienes serán los primeros en beneficiarse de este proceso.

[33] En este sentido, desde Latinoamérica se han presentado varias alternativas a la internacionalización, principalmente en Araya (Comp., 2015), De Wit; Jaramillo; Gacel-Ávila, y Knight (eds, 2005) y Didou Aupetit (2007) podemos comprender como internacionalización no significa lo mismo en América Latina. Varios trabajos han presentado indicadores novedosos (Piñero [et al.] ; comp. por Araya, Oregioni, 2015), respuestas y alternativas a la internacionalización hegemónica. Se trata principalmente de indicadores institucionales, que se refieren a la internacionalización de la universidad, y podemos mencionar como el más novedoso a la creación de redes de producción y difusión de conocimiento, que significan nada más ni nada menos que redes de cooperación, pero a nivel institucional (Oregioni, Piñeiro, 2015; López Bidone, Taborga, Piñeiro, 2015).

global y en el institucional a la vez son la movilidad de estudiantes y docentes, la proliferación de programas de educación a distancia, las universidades virtuales, las sociedades entre instituciones (locales y extranjeras), así como las carreras con doble titulación. En este sentido vamos a dejar fuera indicadores netamente institucionales como puede ser la existencia o no de una oficina de relaciones internacionales, convenios de cooperación institucionales o internacionalización de la investigación.

Habiendo presentado someramente cuales son las características principales de la internacionalización, y sus características regionales en América del Sur, podemos entender al sistema internacional como un juego, donde existen dos tableros, uno global, donde los países con capacidades se internacionalizan y obtienen ganancias absolutas, y otro regional donde aquellos desfavorecidos prefieren cooperar y regionalizarse para obtener ganancias relativas. Los indicadores definidos precedentemente nos ayudarán a precisar el tipo de actor, cuál es su estrategia racional, y que beneficios tenderá a buscar.

1. ¿Por qué cooperar es la mejor estrategia para la región sudamericana?

Escenarios, actores, estrategias y ganancias.

Ya hemos venido definiendo dos escenarios, uno de global donde predomina la competencia donde los jugadores buscan obtener beneficios absolutos, sean económicos, de *soft power*, o reputación y para ello su mejor estrategia, dado que cuentan con la capacidad material de hacerlo, es internacionalizarse. Mientras que en el otro escenario ubicamos a los Estados que no tienen capacidades materiales suficientes para desarrollar estrategias en el tablero global, entonces deciden cooperar para obtener beneficios relativos, y su estrategia es regionalizarse. Existen dos estrategias racionales, en el tablero global internacionalizarse, o en el tablero regional, regionalizarse. Mientras que a los jugadores (Estados) los dividimos en cuatro categorías, otorgándole características de acuerdo a los indicadores y de acuerdo a las ganancias que persiguen obtener conforme a que estrategia elijan.

A. Jugadores Supremos:

Son quienes crean las reglas del tablero general, y los grandes candidatos a llevarse todo, quienes se benefician en primer lugar de los

rankings de universidades, porque es la manera que tienen de mostrar su performance para atraer más estudiantes y más docentes para, consecuentemente, obtener más provecho económico. Se trata de los ganadores a la hora de publicar y producir académicamente, porque tienen a los mejores alumnos y docentes e invierten en ello. Son intensivos en publicaciones y en investigaciones de los más variados ámbitos. Dicha política no es algo nuevo, ya que generalmente la han implementado desde hace tiempo, razón por la cual en los rankings son ganadores consolidados. En esta categoría ubicamos a los países de habla inglesa, para los cuales es sumamente simple publicar en su propio idioma, sumando citas, publicaciones y premios. Como señalamos, esta tradición no es algo nuevo, llevan décadas tiempo siendo las mejores instituciones académicas según el reconocimiento mundial. En base a esta reputación pueden ofrecer cursos virtuales o a distancia porque el prestigio transciende fronteras. Proponen estrategias nacionales para alcanzar cada vez mayores grados de internacionalización dado que se existe un beneficio económico, académico y en términos de poder por la exportación de servicios educativos. Sus ganancias entonces son: financieras, de reputación y de soft power. Este grupo lo integran los principales proveedores de educación superior transnacional: Estados Unidos, Gran Bretaña, Japón[34] y Australia (Fernández Lamarra, 2004).

B Jugadores Parciales:

Aquellos que elaboran una política de internacionalización que les permite subirse a la ola de ganadores. Esto quiere decir que ellos no crearon las reglas, pero saben que pueden obtener beneficios si persiguen algunos indicadores, además que poseen grandes capacidades materiales para alcanzarlos. Son países donde el inglés no es la lengua nativa, por lo que deben hacer grandes esfuerzos para atraer estudiantes ofreciendo universidades internacionales, con cursos en inglés, muchas veces acompañada de becas para estudiantes internacionales. La inversión en publicaciones y citaciones es alta, porque deben escribir en un idioma distinto a su lengua nativa, mejorando ese indicador (sensible) obteniendo mejor reputación en los rankings, atrayendo más estudiantes. Para ello, es natural que busquen obtener mejoras en indicadores fáciles de modificar si se realiza solamente una inversión (teniendo las capacidades materiales para

[34] A pesar de no ser de habla inglesa fue de los primeros países en internacionalizar su educación

invertir). El interés de los países de este grupo es de *soft power*, beneficios secundarios de la internacionalización y de compartir con los *ganadores absolutos* el tablero global. Buscan poder político y capacidad de negociación más que beneficio económico. Nuestros ejemplos aquí son China, Alemania, India, Singapur y Hong Kong.

C Jugadores Pasivos:

Aquellos países que no invierten dinero en obtener indicadores del tablero global, en parte por que las necesidades de política educativa interna son más importantes y urgentes que lo que pueda ocurrir en la escena internacional, no poseen capacidades materiales para jugar el juego de los grandes, ya que la inversión que se requiere para ello es demasiado costosa. En la lucha por la reputación estos países pierden. Muchas veces la falta de inversión repercute negativamente en sus recursos académicos (alumnos y docentes e investigadores), los cuales se trasladan a los países *jugadores supremos* o *parciales* porque en estos reciben financiamiento. Sufren la *fuga de cerebros* hacia aquellos países que sí juegan en el tablero global, priorizando el tablero regional donde sí pueden obtener algún tipo de ganancia. Los países de este grupo no ofrecen cursos en Inglés, no tienen universidades internacionales (públicas), y priorizan estudiantes de la región. Generalmente, en estos países la ES ha sido definida como un bien social, y su desarrollo permitirá un crecimiento nacional relacionado al aprovisionamiento de mano de obra calificada, conocimiento y desarrollo nacional, objetivos que se priorizan antes que mirar hacia el sistema internacional. En esta categoría ubicamos a Argentina.

D. Jugadores débiles:

Invierten dinero y esfuerzos (en términos de decisiones políticas) para jugar su juego en el tablero global. Pueden llegar a ofrecer cursos en inglés para atraer estudiantes, lo mismo con sus universidades internacionales, hasta ofrecen becas para estudiantes internacionales. Realizan enormes esfuerzos para publicar en inglés, los cuales pocas veces resultan exitosos, ya que no trascienden. Se preocupan por tener profesores con título de doctorado para dar clase, para así poder obtener mejor posicionamiento en los rankings, y mejor reputación. Utilizan una enorme cantidad de financiamiento (y poseen pocas capacidades materiales para hacerlo) para alcanzar sus objetivos de internacionalización, a pesar de lo cual no pueden atraer estudiantes internacionales, y no logran mejorar su posición en rankings. Con esta estrategia global tienen todas las de perder no solo el presupuesto invertido, sino además, aquellos alumnos con capacidades (económicas) se van a estudiar a los países *ganadores*.

Como hemos dicho, la internacionalización no es deseable y positiva para todos. De hecho, para aquellos países incluidos en el tercero y cuarto grupo, la internacionalización implica un uso de capacidades materiales enormes, con beneficios muy bajos, lo cual explica por qué es mejor la integración de sus sistemas de ES, y la cooperación a través de instituciones, ya que, como hemos explicado anteriormente, esto les permitirá a todos ellos obtener algún tipo de ganancia relativa. Esto quiere decir que estarían en mejor condición cooperando que no haciéndolo. Esta cooperación sur – sur entre países en vías de desarrollo, que se cristaliza en instituciones regionales les permite compartir conocimientos que traerán mejoras para sus sistemas nacionales, y además la suma de todos los progresos nacionales posicionará a la región de forma distintiva, favoreciendo su capacidad negociadora con los grandes y, tal vez, permitir en un futuro poder jugar la internacionalización en el escenario global como una región fuerte.

Conclusiones

Regionalización es entendida como este proceso de internacionalización cuando en lugar de hacerse global, adopta formas distintivas en la región. La internacionalización distribuye, como lo hizo la globalización, los beneficios de manera desigual. En América Latina, y en Sudamérica en particular, muchas son las voces que se han hecho escuchar y los diversos regionalismos en ES dan prueba de que es positivo regionalizarse a internacionalizarse. Las ganancias de la cooperación los entendimos en términos teóricos y de beneficios, si se buscan obtener ganancias absolutas entonces se libera una lucha en el escenario global, donde gana el que mejor preparado esté, y alcance todos los indicadores; mientras que aquellos que no poseen dichas capacidades es racional que cooperen, donde a pesar de las asimetrías vigentes, las instituciones regionales permiten la distribución de ciertos beneficios para todos su participantes. Surge la necesidad de pensar ¿qué tal si en lugar de plantearnos la internacionalización con el mapa de todo el mundo (compitiendo), lo hacemos solamente teniendo en cuenta a los países de la región sudamericana (cooperando)? Las diferencias entre los sistemas educativos del cono sur son notables, pero así también sus similitudes. La integración educativa tiene un fin último que es proveer de mano de obra y profesionales cualificados para que se inserten en un mundo laboral cada vez más especializado y exigente, otorgar a su población del derecho a recibir educación, y propender al desarrollo de la Nación en

varios aspectos. La profundización de la integración educativa en Sudamérica traería enormes beneficios a la región y le permitiría convertirse en un actor clave en las negociaciones internacionales. Los beneficios de la regionalización no serían exclusivamente educativos, sino que se obtendrían además beneficios culturales, de posicionamiento estratégico de la región en el mundo, capacidades de negociación y obviamente una clara mejora económica para todos ellos. Por supuesto y quizás más importante tendería al desarrollo integral de todos y cada uno de los Estados parte.

Es interesante un breve análisis histórico de cómo se han implementado los cambios de la globalización a la Educación en el Cono Sur, lo cual nos permitirá entender por qué cooperar es positivo, básicamente por que tiende al desarrollo. En el informe de Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008) señala que la implementación de medidas neoliberales generó en la ES una reducción del gasto público, estas medidas de austeridad y una reducción del rol del estado como interventor social tuvieron un impacto negativo en la calidad y la equidad de la educación en toda la región, en un contexto de masificación de la ES. Aumenta la pobreza, y con ello evidentemente las posibilidades de acceso a la ES de las clases más desfavorecidas, generando aún mayores desigualdades a las ya existentes, y también negándole la posibilidad a esos potenciales estudiantes universitarios a que se preparen para el mundo laboral, reproduciendo su condición de pobreza y perjudicando también las perspectivas de desarrollo. En el siglo XXI las universidades dejaron de centrarse en las demandas sociales, y comenzaron a preocuparse por evaluación y acreditación, como hacer frente a la falta de financiamiento y no dejar de ser competitivos, comienzan a cobrarse las colegiaturas y se pasa a la mercantilización de la ES y a la intervención de los organismos financieros internacionales a un ámbito que hasta hacía poco era un bien social, ahora solo quedaba en una proclama de intenciones de los países de AL. Como escenario posible, frente al nuevo patrón social, tecnológico, y productivo que impone la globalización y el modelo dominante del mercado, la respuesta en SA, ha sido la creación de estructuras de cooperación y nuevas formas de integración regional e interinstitucional. Entendemos que la forma en que se implementó la globalización y la apertura comercial en Latinoamérica ha sido distintiva.

Una de las formas de maximizar beneficios para los países del cono sur será la cooperación y la integración en ES, lo cual se ha observado ha sido el patrón de comportamiento de las últimas décadas. Entonces, planteado en términos de nuestro juego sobre si la elección racional de los

países en el tablero global o en el regional claramente ubicaremos a todos los países de Sudamérica en este último, ya que todos ellos, inclusive Brasil, podrán obtener ganancias relativas. Entendemos que el ME es de todos los ejemplos vigente referidos a regionalización de la ES el que mayores avances ha obtenido[35] haciendo hincapié en que en esta cooperación, integración y regionalización ha resultado en ganancias relativas para todos los participantes, incluyendo los países más pequeños y más débiles.

Comenzamos el presente trabajo refiriéndonos al impacto de la globalización en términos educativos, y de cómo la regionalización ayudaría a maximizar los escasos beneficios que podría obtener la región; es evidente que si se establecen las prioridades educativas de manera conjunta, ello contribuirá a la mejora de la región como un todo para negociar o cooperar como la suma de todas las fuerzas individuales. Asimismo es fundamental en términos de creación de una fuerza de trabajo regional, que esté preparada para enfrentar los desafíos del mercado laboral sudamericano, así como el compartir el conocimiento favorecerá el aprendizaje a nivel nacional y la mejora de las organizaciones, instituciones y procesos a nivel regional.

Bibliografía

Altbach, P. *(2006) International Higher Education. Reflections on Policy and Practice. Boston College CIHE, Boston.*

Altbach, P. and Knight, J. (2007). *The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities.* Journal of Studies in International Education, Vol. 11 No. 3/4, Fall/Winter 2007 290-305

Altbach, P. (2012) *The Globalization of College and University Rankings*. Change, January, February 2012, 26-31. En:www.change.org. http://www.bc.edu/bc_org/rvp/pubaf/10/AltbachChangeRankings.pdf

Araya, J. M., Oregioni, M. S. (2015) *Internacionalización de la universidad en el marco de la integración regional*. 1st ed. Tandil: Grafikart, 2015.

Araya, J. M. (Comp.) (2015) *Aportes para los estudios sobre internacionalización de la educación superior en América del Sur.* 1st ed., Tandil : Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

[35] En las areas de 1) movilidad de estudiantes y docentes, 2) reconocimiento de títulos y acreditación y 3) cooperación interinstitucional,

Brunner, J. (2008) *El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades*, Revista de Educación, número extraordinario, 119-145.

Bull, H. (1972) *The Theory of International Politics, 1919-1969*. In PORTER, B. (ed.) The Aberysthwyth Papers, London: Oxford University Press, 30-50.

Bull, H. (1977) *The Anarchical Society*. London: Macmillan.

Buzan, B., Jones, Ch. y Little, R. (1993) *The Logic of Anarchy. Neorealism to Structural Realism*. New York: Columbia University Press.

Cox, R. (1981) *Social Forces, States and World Orders: Beyond International Relations Theory*. Millennium, pages 162-175.

De Wit, H.; Jaramillo, I. C.; Gacel-Ávila, J. and Knight, J. editores; (2005) *Higher Education in Latin America. The International Dimension*. The International Bank for Reconstruction and Development. The World Bank. En:http://siteresources.worldbank.org/EXTLACREGTOPEDUCATION/Resources/Higher_Ed_in_LAC_Intnal_Dimension.pdf

Didou Aupetit, S. (2007). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: oportunidades y desafíos.* Conferencia dictada en el pabellón Argentino de la Universidad de la Ciudad de Córdoba, Argentina.

Didou Aupetit, Sylvie y Jaramillo de Escobar, Vielka (coordinadoras) (2014). *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina y el Caribe: Un Estado del Arte.* 1. Argentina (Norberto Fernández Lamarra y Mario Albornoz) 2. Brasil (Helena Sampaio y Paula Saes) 3. Chile (Cecilia Kaluf) 4. México (Sylvie Didou Aupetit) 5. Panamá (Vielka Jaramillo de Escobar y Omayra Fruto de Santana). IESALC – UNESCO.

Didriksson, A. (2008) *Contexto Global y Regional de la Educación superior en América Latina y el Caribe*. En Gazzola y Didrikson Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO: Venezuela, 21-54.

European Commission Report (2009) *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicator on the social dimension and mobility*. Eurostat.

Fernández Lamarra, N. (1987). *Descentralización, regionalización y nuclearización de la educación*. Buenos Aires: Consejo Federal de Inversiones.

Fernández Lamarra, N. (2004) *Hacia una nueva agenda para la educación superior: internacionalización, evaluación de la calidad y educación virtual* 2004. Forum de Barcelona, junio 2004.

Fernández Lamarra, N. (2004). *La Convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. Situación y Desafíos.* Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina.

Fernández Lamarra, N. (2005). *Educación Superior. Convergencia entre América Latina-Europa. Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad.* (Coordinator with José-Ginés Mora). Buenos Aires: EDUNTREF-Comisión Europea. ISBN 987-1172-06-0.

Fernández Lamarra, N. (2008). *Hacia políticas de convergencia de la educación superior en América Latina en el contexto del Proceso de Bolonia*. XIV Encontro Nacional de Didatica e Prática de Ensino, PUCRGS/UNISINOS, Porto Alegre, RGS.

García Guadilla, C. (2010). Heterogeneidad y concentración en las dinámicas geopolíticas del conocimiento académico. Reflexiones y preguntas para el caso de América Latina. En Marcela Mollis (Ed.), *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 135-164

Gomes, A.M., Robertson, S.L. and Dale, R. (2012) *The Social Condition of Higher Education: Globalisation and (beyond) Regionalisation in Latin America,* published by the Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol, Bristol BS8 1JA, UK en: http://susanleerobertson.com/publications/.

Gonzales, M. S. (2001-2002) *La teoría de las Relaciones Internacionales en los albores del Siglo XXI: dialogo, disidencia y aproximaciones.* Revista CIDOB d´Afers Internacionals, núm. 56, p. 7-52. En:http://www.raco.cat/index.php/revistacidob/article/viewFile/28242/28076

Grieco, J. M. (1988) *Anarchy and the limits if cooperation: a realist critique of the newest liberal institutionalism.* International Organization. Vol.42, No. 3 (Summer) 485-507. En:https://umdrive.memphis.edu/rblanton/public/POLS_7508_Fall_2012/grieco_anarchy_IO.pdf

Grieco, J. M. (1990), *Cooperation Among Nations. Europe, America, and Non- Tariff Barriers to Trade.* Cornell University Press, Ithaca, United States.

Kacowicz, A. M. (1998) *Zones of Peace in the Third World: South America and West Africa in Comparative Perspective.* New York. State University of New York Press.

Kacowicz, A. M. (2008) América Latina en el mundo: globalización, regionalización y fragmentación en Revista NUEVA SOCIEDAD Nº 214, marzo-abril de 2008, ISSN: 0251-3552. Disponible en: http://nuso.org/articulo/globalizacion-regionalizacion-y-fragmentacion/

Keohane, R. O. (1984) *After Hegemony, Cooperation and Discord in the World Political Economy*. Disponible en:http://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=HnvpdocqT9EC&oi=fnd&pg=PP2&dq=keohane+after+hegemony&ots=vosCPsq_An&sig=BYoe-zOTUJRpeyQ8GLHneXWtPTI

Keohane, R. O. (1993) *Instituciones Internacionales y poder estatal. Ensayos sobre teoría de las relaciones internacionales*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

Knight, J. (2004) *Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales*. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 8 No. 1, Spring 2004 5-31.

Krasner, S. (1982) *International Regimes*. Ithaca: Cornell University Press. Published as an extraordinary number of the International Organization Magazine vol. 36.

Lobell, S.; Ripsman, N. and Taliaferro, J. (2009) *Introduction: Neoclassical Realism, the State and Foreign Policy*, in Steven E., Lobell, S., Ripsman, N. and Taliaferro, J. in Neoclassical Realism, the State and Foreign Policy. Cambridge: Cambridge University Press.

López Bidone, L. Taborga A. Piñeiro F. (2015) *Internacionalización y redes de cooperación para el desarrollo en Internacionalización de la universidad en el marco de la integración regional*, capítulo V en Piñero, F. J. [et al.] ; comp por Araya J. M; Oregioni M. S. - 1a ed. adaptada. - Tandil: Grafikart, 2015. Libro digital, Book \"app\" for iOS Archivo Digital: descarga ISBN 978-987-28063-9-2.

Marczak, J.; Engelke, P. Con Bohl, D. Y Saldarriaga Gimenez, A. *América Latina y el Caribe: Escenarios Futuros 2030.* Banco Interamericano de Desarrollo. Atlantic Council conjuntamente con el Pardee Center for International Futures. Dic 2016 disponible en: http://publications.atlanticcouncil.org/lac2030/

Márquez Padilla, P. C. (2011). *Conflicto y Cooperación en las relaciones Internacionales.* Revista Norteamérica, Año 6, número 2, julio-diciembre 2011. En: http://www.revistanorteamerica.unam.mx/index.php/nam/article/view/133/122

Morgenthau, H. J. (1978) *Politic among Nations. The struggle for power and peace.* Mc Graw Hill, 7ma Ed.

Nye, J. (2006) *Soft Power, Hard Power and Leadership*. Harvard Seminar. Available at: https://www.hks.harvard.edu/netgov/files/talks/docs/11_06_06_seminar_Nye_HP_SP_Leadership.pdf

Oregioni M.S, Piñeiro F. J. (2015) *Redes de producción y difusión de conocimiento:¿Un instrumento para orientar la internacionalización de la Universidad Argentina hacia Latinoamérica?* en Araya, J. M. (Comp.) *Aportes para los estudios sobre internacionalización de la educación superior en América del Sur.* Capitulo II, 1a ed. - Tandil : Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Oregioni, S. (2017) *La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región Latinoamericana.* Revista Internacional de Educación Superior. Campinas. Disponible en:http://ojs.fe.unicamp.br/ged/RIESup/article/view/7667/6495

Perrotta, D. (2011) *Integración, Estado y mercado en la política regional de la educación del MERCOSUR*, Puente@ Europa, Año IX, número 2, pp. 44-57.

Perrotta, D. (2012) *¿Realidades presentes-conceptos ausentes? La relación entre los niveles nacional y regional en la construcción de políticas de educación superior en el MERCOSUR*. in Revista del Núcleo de Estudios en Investigaciones de Educación Superior del Mercosur. N° 1. Sector Educativo del Mercosur.

Perrotta, D. (2013) *La integración regional como objeto de estudio. De las teorías tradicionales a los enfoques actuals* in Llenderrozas, E. (ed) (2012) Relaciones Internacionales: Teorías y Debates, Buenos Aires: EUDEBA. (pp. 197-252) ISBN 978-950- 23-2153-0.

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. Tandil: Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Piñero, F. J. [et al.] ; comp. por Araya J. M; Oregioni M. S. (2015) - 1a ed. adaptada. - Tandil: Grafikart, 2015. Libro digital. ISBN 978-987-28063-9-2.

Reporte Reino Unido (2013) *International Education: Global Growth and Prosperity*. Disponible en: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/340600/bis-13-1081-international-education-global-growth-and-prosperity-revised.pdf

Robledo, R. & Caillón, A. (2009) *Procesos regionales en educación superior. El mecanismo de acreditación de carreras universitarias en el MERCOSUR Reconocimiento regional de los títulos y de la calidad de la formación*. En Revista Educación Superior y Sociedad, Vol 14, N°1. Disponible en:http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewArticle/53

Rodríguez Aranda, I & Leiva Van de Maele, Diego (2013) *El soft power en la política exterior de China: consecuencias para América Latina* en Polis 35, Publicado el 01 octubre 2013, consultado el 30 septiembre 2016. URL : http://polis.revues.org/9179

Sarti, I., Leite Lessa, M., Perrotta, D. y Carvalho Cardoso, G. (organizers) (2013) *Por uma integração "ampliada" da América do Sul no século XXI*. Rio de Janeiro: PerSe.2 v. ISBN 978-85-8196-419-5 (E-book - Vol 1). ISBN 978-85-8196-416-4 (E-book - Vol2).

Sebastián, J. (2004) *Cooperación e Internacionalización de la Universidades*. Buenos Aires: Biblos.

Sileoni, A. (2012) *Prólogo*. *Los logros de la integración educativa en la región.* Colección los logros de la integración. C.A.B.A.: Editorial Casa Patria Grande "Presidente Nestor Carlos Kirchner".

Siufi, G. (2009) *Cooperación Internacional e Internacionalización de la Educación Superior*. Venezuela: UNESCO-IESALC. En: www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/capitulos/.../7.pdf

Tokatlian, J. G. & Pardo, R. (1990) *La teoría de la interdependencia: ¿Un paradigma alternativo al realismo?.* Vol 23, N 91la realidad internacional caracterizado por una interdependencia compleja.

http://www.revistaei.uchile.cl/index.php/REI/article/viewFile/15518/15975

Vallone, M.; Pulfer, D.; Gonzalez, I.; Siu , G.; C. de Donini, A. (2009) *Cuadernos Iberoamericanos de integración. Contribuciones de la educación a la integración regional: el caso del Mercosur educativo*. Plaza y Valdés Editores. Madrid, España.

Vargas Hernández, J. G. (2009) *El realismo y el neorrealismo estructural.* Estudios Políticos, Novena Época, Núm. 16, Enero – Abril. Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México.

Verger, A. & Hermo, J. (2010) *The governance of Higher Education regionalisation: comparative analysis of the Bologna Process and MERCOSUR – Educativo*. En Globalisation, societies and education, Vol. 8, Nº 1, March 2010, 105-120.

Walt, M. (1998) *International Relations: One World, Many Theories*, Foreign Policy Nº 110, 29-46.

Waltz, K. (1975) *Theory of International Relations* in Greenstein, F. Y Polsbi, N.

(eds.), International Politics, Handbook of Political Science. Addison-Wesley, 1-85.

Waltz, K. (1979) *Theory of International Politics.* New York: Random House

Waltz, K. (1982) *The Myth of National Interdependence*. In Maghroori and Ramberg (eds.), 81-96.

Wendt, A. (1992) *Anarchy is what states make of it: the social construction of power politics.* International Organization, Vol. 46, No. 2, (spring), 391-425. The MIT Press. Disponible en:http://www.jstor.org/discover/10.2307/2706858?uid=3737512&uid=2&uid=4&sid=21102588635691

Capítulo IV
El Idioma como eje articulador de la Internacionalización orientada a la Integración Regional

Fabio Dandrea y María Dolores Muñoz

Introducción

El presente capítulo examina la gestión institucional de la lengua como dispositivo para una promoción de la Internacionalización de la Educación Superior (en adelante IES) orientada por procesos locales de Integración Regional.

A partir de una reflexión sobre la composición actual de los escenarios regionales, practicamos una sinopsis de acciones referidas al Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) e integradas en el desarrollo institucional de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Desde la perspectiva de los denominados *modelos contra hegemónicos* de IES (Oregioni 2013, 2014; Oregioni, Piñero y Taborga, 2014, Oregioni y Piñero, 2015), la conveniencia de planificar estratégicamente lazos y redes de producción y difusión del conocimiento acondiciona un ámbito propicio para el trabajo con las lenguas. Así, la UNRC ha gestionado programas y proyectos que articulan desarrollos con diversas instituciones de Educación Superior de Brasil. Con base en el entorno regional Mercosur, esta vinculación supone no sólo los desarrollos del español en Brasil sino también los desarrollos del portugués en Argentina.

Integramos también una reflexión sobre el guaraní. Aún con menor abordaje en la gestión política del bloque Mercosur, el guaraní alcanzó el estamento de lengua oficial en la región. Por tanto, su consideración es significativa y contribuye con una identidad regional por resolver.

2. Política lingüística y entorno regional

Pensar la lengua desde su articulación con procesos institucionales de IES se traduce en una tarea que evoca, necesariamente, la consideración de bloques regionales y las prioridades que los gobiernos establecen al respecto.

Hasta el año 2015 el estado nacional argentino había integrado, efectivamente, una política lingüística que exhibía la consideración prioritaria del español y el portugués como lenguas por promover en el

Mercosur. Puede consultarse al respecto la política exhibida por la *Secretaría de Políticas Universitarias* del *Ministerio de Educación* de Argentina, especialmente el *Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional* (PIESCI), que fijó un Plan Estratégico 2011 – 2015 destinado a la promoción de la articulación regional (cf. Dandrea 2015: 17-33).

En esta dinámica, mucho ha contribuido la percepción de una región que debe consolidar una autonomía y que exhibe, en distintos escenarios, la disposición de un discurso que adscribe a la propuesta de una identidad con características propias.

Nótese, por caso y en relación con políticas lingüísticas, distintos procesos acuñados en este estado de situación: la sanción de la Ley 11.161, que promovía la enseñanza del español en el nivel secundario de Brasil; la sanción de la Ley 26.468, nunca implementada en Argentina por la reticencia de algunas estructuras gubernamentales para la promoción del portugués; el desarrollo de procesos de certificación de la lengua española y portuguesa con marcado enfoque en el uso (los certificados *CelpeBras* y *Celu*).

El escenario regional se ha modificado a partir de 2016. Los cambios practicados en las políticas públicas impactan (también hoy) en un espacio que las instituciones de Educación Superior habían inaugurado y que exponía considerables avances. En noviembre de 2015, Mauricio Macri fue electo presidente de la República Argentina. Su candidatura, por la oposición, se integraba en la fuerza denominada *Cambiemos*. A partir de entonces, las políticas públicas han experimentado cambios sustanciales, de acuerdo con las direcciones trazadas por el actual gobierno.

Resulta significativa, por ejemplo, la cobertura periodística de las primeras acciones de Macri, a los efectos de su caracterización como líder. Por caso, el siguiente titular de INFOBAE (medio periodístico de la República Argentina) se consignó en enero de 2016: *"Mauricio Macri habló en inglés, toda una novedad para los presidentes argentinos"* [36]

Así, la concepción protagónica de la lengua inglesa, en detrimento de las lenguas regionales, cobra vigor y gana terreno desde su consideración prioritaria. En el contexto descripto opera la concepción de *representaciones sociales*. Según Moscovici (1961), teórico de la Psicología Social, las representaciones sociales son sistemas cognitivos con una lógica

[36] Véase https://www.infobae.com/2016/01/22/1784808-mauricio-macri-hablo-ingles-toda-una-novedad-los-presidentes-argentinos/ (Última consulta: 12/07/2018)

y enunciado propio. Dentro de estas representaciones sociales encontramos estereotipos, creencias, afirmaciones o valores que ayudan a las personas a orientarse y dominar su medio social

En relación con la integración regional, nótese especialmente la presencia del presidente Macri en la *Cumbre de Davos* (Suiza, enero de 2016) y el anuncio de su ausencia – invocando razones médicas – en la *Cumbre de la CELAC* (Quito, enero de 2016). Algunas interpretaciones de esta ausencia en la CELAC atribuyen un contenido político – y no médico – a la decisión[37]. De igual manera, distintas noticias en relación con una eventual incorporación de Argentina al bloque *Alianza del Transpacífico* exponen consecuencias en términos de políticas relativas a la educación superior[38]. El bloque regional Mercosur, asimismo, comienza a generar un debate sobre su proyección ligada a la articulación con la Unión Europea, en franca oposición al carácter autónomo que significó su desarrollo de la mano de los gobiernos regionales hasta 2016[39].

En agosto de 2016, Michel Temer asumió la presidencia de la República Federativa de Brasil luego de un proceso que destituyó a la presidente electa Dilma Rousseff. Ello ha significado, de manera consecuente, modificaciones en las políticas públicas y en la agenda del país vecino. La derogación provisoria de la Ley 11.161, a través de la *Medida Provisional 746*, es un ejemplo nítido del cambio de dirección en la gestión de las lenguas.

Jorgelina Tallei, de la *Universidade Federal da Integração Latino-americana* (UNILA) practica una sinopsis de lo acontecido[40]:

> […] el 22 de septiembre de 2016 el Presidente Michel Temer anunció la Medida Provisional (MP) 746 que altera contenidos del

[37] Véase http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-291053-2016-01-25.html (Última consulta 12/07/2018)

[38] Sobre estas nuevas orientaciones de integración regional pueden consultarse los siguientes enlaces:
http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-285473-2015-11-05.html
http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-290271-2016-01-14.html
http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-289661-2016-01-06.html
http://www.clarin.com/opinion/poder_fragmentado-alianzas-_Mercosur-EE-UU-China_0_1490850914.htm
(Última consulta 12/07/2018)

[39] https://www.cronista.com/economiapolitica/Mercosur-y-Union-Europea-reanudan-negociacion-por-el-acuerdo-de-libre-comercio-20180422-0038.html (Última consulta: 12/07/2018)

[40] Véase http://e-ipol.org/la-medida-provisional-746-y-la-ley-11-161-de-ensenanza-del-espanol-en-brasil/
(última consulta 12/07/2018)

> currículum de la Escuela Secundaria en Brasil. Entre estos, los que refieren a la enseñanza del español y la obligatoriedad del idioma inglés a partir del 6º año de la enseñanza primaria y en la secundaria, facultando la posibilidad de ofertar otras lenguas, como el español. En el artículo 13º de la MP podemos leer: Art. 13: Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. La ley 11.161/05 fue sancionada en el gobierno del ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva y está (o estaba) en vigor desde el año 2005. De modo general, la manera en el cual se encuentra redactada la ley, se ha prestado a diversas interpretaciones. De cualquier forma, aseguraba la oferta del español en la comunidad escolar, tal como propuesto en su primer artículo: Art. 1o O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio. Que ahora pasa a ser de oferta "facultativa"…

Sin ánimo de establecer valoraciones de carácter político ideológico, resulta necesario consignar que los gobiernos de Cristina Kirchner y Dilma Rousseff habían nutrido – en consonancia con otros líderes gubernamentales regionales – una concepción de integración regional Mercosur que habilitaba especialmente el desarrollo del portugués y el español como lenguas segundas y extranjeras, PELSE (cf. Arnoux 2012, 2013). De allí las consecuentes acciones concretas de inclusión en la agenda nacional.

Y en esto, hay que seguir especialmente las directrices de la *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe* - Conferencia Regional de Educación Superior 2008 –, que consignaba en su apartado Integración regional e Internacionalización la necesidad de "*fortalecer el aprendizaje de lenguas de la región para favorecer una integración regional que incorpore como riqueza la diversidad cultural y el plurilingüismo*" (cf. apartado H, inciso i, 2008). Toda una definición en materia de política lingüística. Definición que, por otra parte, ha sido reivindicada en la reciente *Conferencia Regional de Educación Superior CRES 2018*, en la ciudad argentina de Córdoba.

En síntesis, nuevamente, el protagonismo del inglés como lengua prioritaria atraviesa tanto la concepción de integración regional como las decisiones relativas a políticas sobre las lenguas. Véase, a propósito, cómo toma fuerza esta concepción del inglés como lengua transnacional, inherente a la internacionalización de la ciencia, y las preocupaciones que este escenario origina en la visión de lingüistas latinoamericanos.

Así lo refleja la *Declaración de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL). Asamblea General en el XVIII Congreso Internacional de ALFAL, Bogotá, D. C., Colombia, 27 de julio de 2017***.** Bajo el título "*Por una ciencia y una educación superior pública, gratuita, crítica, humanista e intercultural, basada en modelos plurilingües de investigación y docencia*", el documento compone esencialmente un pronunciamiento a favor de una ciencia y una educación superior sustentadas en criterios democráticos y plurilingües.

3. La gestión de ELSE en el ámbito institucional

El trabajo institucional con el *Español Lengua Segunda y Extranjera* (ELSE) fue especialmente promovido a partir de la conformación del *Consorcio Interuniversitario ELSE*[41]. La estructura originaria, con la participación de las universidades nacionales de Buenos Aires, La Plata, Córdoba y Litoral (año 2005), se consolidó progresivamente hasta abarcar la mayor parte del sistema universitario nacional argentino. De igual manera, el *Certificado Español Lengua y Uso* (CELU) – principal desarrollo del Consorcio ELSE – gana terreno en la consideración de las certificaciones internacionales de lengua española.

En la actualidad, el Consorcio ha dado un paso fundamental en relación con el reconocimiento de su labor y la eventual proyección del trabajo colaborativo: se ha integrado formalmente como una de las redes internas del *Consejo Interuniversitario Nacional* (CIN). Y específicamente, en el seno de la *Comisión de Relaciones Internacionales*. Es decir, la política lingüística que asume el Consorcio – y que se explicita en las acciones acordadas por su Comisión Ejecutiva – es materia de conocimiento del conjunto de los rectores. Y no debería argumentarse desconocimiento en la gestión de la lengua española, en este sentido. Tal es la responsabilidad que entraña el proceso en la actualidad.

En Dandrea (2016) hemos examinado la divergencia de enfoques entre algunas estructuras institucionales de *Internacionalización de la Educación Superior* y el trabajo desarrollado en el marco del Consorcio. La célebre decisión de la Universidad de Buenos Aires de adscribir al Servicio Internacional de Evaluación de Lengua Española (SIELE), por citar el ejemplo de mayor relevancia.

Se impone, de manera recurrente, la necesidad un *diseño glotopolítico institucional* (Dandrea 2015, 2016, 2017), que debe entenderse

[41] www.else.edu.ar

como "*la planificación y organización de acciones institucionales orientadas a promover y consolidar una variedad del español para la región Mercosur, con especial enfoque en el sustrato cultural que compone la variedad en cuestión y que nutre una concepción de identidad regional por resolver*".

Si bien tanto la política como la planificación lingüística resultan potestades de los grupos que ostentan el poder (estatal, económico, ideológico o de otra índole), resulta imprescindible que las instituciones educativas de nivel superior no permanezcan al margen de la toma de decisiones e implementación de acciones sino que – por el contrario – asuman un rol protagónico en este proceso. Como apunta Arnoux (2010, 44):

> […] La Glotopolítica comporta una dimensión aplicada, un hacer experto, el planeamiento lingüístico, tendiente a incidir en el espacio social del lenguaje respondiendo a distintas demandas y convocando la participación de las instancias sociales involucradas…

Nuestro diseño glotopolítico contempla una gestión institucional basada en:

- *La planificación de acciones que considere una articulación lingüística y cultural*
- *La planificación de acciones que observe la progresión como dinámica orientadora*
- *La promoción de redes de producción y difusión del conocimiento como dispositivo para la implementación de las acciones.*

Nos referimos a una articulación necesariamente lingüística por la conformación plurilingüe que exhibe la integración regional Mercosur. Nuestra concepción asume la necesidad de pensar una promoción del español en Brasil que contemple, a la vez, desarrollos en portugués a los efectos de una efectiva articulación interinstitucional. Además del carácter luso parlante de Brasil, debemos asumir también progresivamente el carácter de lengua oficial que presenta el guaraní en Paraguay. Español, portugués y guaraní, en principio, confluyen en un proceso destinado a conformar una identidad regional Mercosur. Como ha señalado oportunamente Arnoux (2010, 18):

> […] La conformación de las integraciones regionales como estructuras que aseguran el dinamismo económico planetario por

> sus cierres y por la competencia entre ellas ha planteado otra vez el tema de la estabilización política, para lo cual sería necesario construir una identidad colectiva que posibilitara formas amplias de participación…en el caso del MERCOSUR ese proceso se ve facilitado porque conviven dos lenguas mayoritarias, el español y el portugués, que se entrelazan con lenguas amerindias…las políticas lingüísticas que se encaren deben contemplar distintas modalidades de bilingüismo español/portugués y de desarrollo de las lenguas amerindias, y deben articularse con políticas culturales que atiendan al papel de las lenguas en la construcción de las identidades colectivas…

Ante este escenario, y desde la realidad de instituciones educativas de carácter público, entendemos que las universidades nacionales argentinas deben trazar una política lingüística que aborde progresivamente las demandas originadas en la vinculación internacional y que contemple, fundamentalmente, una concepción de internacionalización cooperativa. Se proyecta así un aporte efectivo para los modelos de *internacionalización contra hegemónica*, con base en acciones colaborativas y ancladas en la región.

La dinámica descripta supone la intervención de distintos actores. En tal sentido, la noción de articulación cobra protagonismo: hacia el interior de la institución, es imprescindible la actuación de *actores de grado primario*. En relación con las actividades de cooperación internacional, en Dandrea (2015) practicábamos la siguiente distinción:

Actores de grado terciario: Agentes cuya actividad profesional implica una vinculación con el escenario internacional y que se limitan, cuanto mucho, a promover la firma de convenios de cooperación internacional entre las instituciones representadas. Su conocimiento de los documentos institucionales es escaso y la vinculación internacional pretendida tiene por objeto, las más de las veces, la habilitación de marcos y posibilidades para permitir el financiamiento de proyectos particulares

Actores de grado secundario: Agentes cuya actividad profesional implica una vinculación con el escenario internacional y que promueven el desarrollo de actividades ligadas fundamentalmente al postgrado y a la investigación. Su intervención es clave en la formación de recursos y en la consolidación de una movilidad docente y estudiantil. Aunque favorecen un desarrollo institucional, su propósito se orienta exclusivamente por la disciplina enfocada y limitan la participación a este horizonte. No

garantizan una contemplación de la política institucional referida a internacionalización de la Educación Superior.

Actores de grado primario: Agentes que mantienen una vinculación con el exterior por alguna temática en particular pero que han integrado esta temática como parte de la política de internacionalización de la Educación Superior de la institución. Es decir, no sólo se vinculan con el exterior por un contenido sino que transforman este contenido en un marco capaz de integrar la actividad de distintos países. A nuestro juicio, son capaces de dar un paso fundamental: no se limitan a contactarse con el exterior para estudiar más acabadamente un objeto sino que posicionan al objeto como elemento de integración internacional. Para dar este paso, es imprescindible que conozcan en detalle los documentos institucionales que avalan los procesos de internacionalización y que manejen los procesos administrativos demandados para la articulación de micro y macro proyectos institucionales. En la mayor parte de los casos, se ocupan de integrar las actividades que desarrollan en los lineamientos de política institucional sobre internacionalización de la ES expresados en los documentos vigentes.

La participación de actores de grado primario implica, asimismo, que los mismos puedan gestionar vinculaciones interinstitucionales: con pares de universidades externas, con organismos estatales, hacia el interior de redes establecidas, etc.

4. La experiencia de las redes de producción y difusión del conocimiento

Es prolífica ya la bibliografía referida a la magnitud de las *redes de producción y difusión del conocimiento* como dispositivo para la promoción de la Internacionalización. Nos limitamos aquí a consignar que la CRES 2018, en Córdoba, nuevamente se puso de manifiesto esta relevancia. Así lo expresa la *Declaración Final*[42], al establecer en el apartado *internacionalización e integración regional:*

> […] En la región, la internacionalización debe propugnar una cooperación interinstitucional basada en una relación solidaria entre iguales, con énfasis en la cooperación Sur-Sur y la integración regional. Debe promover el diálogo intercultural, respetando la idiosincrasia e identidad de los países participantes, fomentar la organización de redes interuniversitarias y fortalecer

[42] Véase http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf (Última consulta: 12/07/2018)

> las capacidades nacionales mediante la colaboración interinstitucional y la interacción con pares académicos a escala regional e internacional.[43]

La concepción de trabajo colaborativo, la noción de articulación y la consideración prioritaria de la cooperación solidaria trasuntan una decisión explícita de la UNRC en relación con la dinámica de las redes y la tarea referida a ELSE.

La primera de las acciones se originó en la incorporación de la UNRC al Consorcio Interuniversitario ELSE (2007). Progresivamente otras acciones merecen consignarse: la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC formalizó la conformación del *CEGRA (Centro de Estudios y Gestión en Redes Académicas)* en 2015, estructura que nuclea y orienta el trabajo conjunto entre las direcciones investigativas que tienen base en la unidad académica (www.cegra.com.ar). De igual manera, la facultad aprobó institucionalmente en 2016 la integración de la *Red RIESAL, Red de Internacionalización de la Educación Superior de América Latina*.

En lo relativo a redes temáticas sobre ELSE, merecen destacarse algunas iniciativas que se originaron no sólo en la iniciativa y el carácter autónomo de la institución sino también en la disposición de un entorno propicio para ello:

- ***Programa de Intercambio Académico Universitario de Grado en lengua española y portuguesa del MERCOSUR (período 2011-2015)***

Convocatoria: Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) – Secretaría de Políticas Universitarias – Ministerio de Educación

Institución coordinadora: Universidad Nacional de Río Cuarto. Instituciones asociadas: Universidad Nacional de Río Cuarto – Universidade Federal do Parana Setor Litoral (UFPR – Matinhos – Brasil).

Principales acciones: intercambio docente y estudiantil. Dictado de cursos. Publicaciones.

- ***Proyecto Red de Integración Regional para el español como Lengua Extranjera en el MERCOSUR (período 2013-2015)***

Convocatoria: Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) – Secretaría de Políticas Universitarias – Ministerio de Educación

[43] El subrayado es nuestro.

Institución coordinadora: Universidad Nacional de Río Cuarto. Instituciones asociadas: Universidad Nacional de Río Cuarto – Universidad Nacional de Córdoba – Universidad Nacional de Villa María – Universidade Federal do Parana (Fortaleza – Brasil)
Principales acciones: Dictado de cursos en Brasil y Argentina. Publicaciones.

- ***Proyecto Red de Articulación Lingüístico Cultural para la Integración Regional Mercosur: diseño glotopolítico institucional Español Lengua Segunda y Extranjera (período 2015-2017)***

Convocatoria: Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) – Secretaría de Políticas Universitarias – Ministerio de Educación
Institución coordinadora: Universidad Nacional de Río Cuarto. Instituciones asociadas: Universidad Nacional de Río Cuarto – Universidad Nacional de Córdoba – Universidad Nacional de Villa María – Universidade Federal do Ceará (Fortaleza – Brasil)
Principales acciones: Desarrollo formal de la investigación a través de equipos interdisciplinarios. Publicaciones.

- ***Proyecto Articulación Territorial, lingüística y cultural Mercosur: integrar para internacionalizar (período 2016)***

Convocatoria: Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) – Secretaría de Políticas Universitarias – Ministerio de Educación
Institución coordinadora: Universidad Nacional de Río Cuarto. Instituciones asociadas: Universidad Nacional de Río Cuarto – Universidad Nacional de Tucumán – Universidade Federal do Parana (Curitiba – Brasil)
Principales acciones: misiones de contacto institucional interdepartamental (Letras, Geografía, Enfermería y Educación Física) e interclaustro (docentes y no docentes)

- ***Proyecto Red Universitaria Binacional: Formación Docente en Español Lengua Segunda y Extranjera en el contexto de la integración regional Mercosur (período 2016 -2017)***

Convocatoria: Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) – Secretaría de Políticas Universitarias – Ministerio de Educación
Institución coordinadora: Universidad Nacional de Río Cuarto. Instituciones asociadas: Universidad Nacional de Río Cuarto – Universidad Nacional de Tucumán – Universidade Federal do Parana (Curitiba – Brasil)
Principales acciones: trabajo colaborativo entre equipos de investigadores en Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE).

- ***Proyecto Internacionalización de la Educación Superior: español y portugués para la Integración Regional Mercosur (período 2015 -2018)***

Convocatoria: Programa de Calidad Universitaria (PCU) – Secretaría de Políticas Universitarias – Ministerio de Educación
Institución coordinadora: Universidad Nacional de Río Cuarto. Instituciones asociadas: Universidad Nacional de Río Cuarto – Recursos Humanos
Principales acciones: conformación de equipos de trabajo en español lengua segunda y extranjera y en portugués.
Proyecto aprobado por la Secretaría de Políticas Universitarias *pero sin implementación a partir de la gestión 2016*.

Los resultados de algunos de estos marcos han sido publicados en sendas obras de 2015 y 2016. Como puede advertirse, ya no hay proyectos consignados a partir de 2016. Sin embargo, los alcances de los anteriores entornos sostienen aún la articulación interinstitucional y permite advertir que las experiencias previas nutren un ámbito de trabajo conjunto. Es deber de las instituciones de Educación Superior – más allá de las políticas públicas, o la ausencia de ellas – mantener vigente el contacto y la predisposición para el trabajo colaborativo.

5. La proyección de la lengua en el entorno regional: español, portugués y guaraní

Lo actuado por la UNRC no se limita a una iniciativa aislada. Efectivamente, entre 2005 y 2015 pueden apuntarse significativas convocatorias que permitieron el desarrollo de acciones orientadas a la promoción del español de Argentina en Brasil. Los programas *Misiones Universitarias al Exterior* y *Redes Interuniversitarias* se tradujeron en un marco propicio para pensar y planificar incipientes estrategias de IES. El idioma, en estos escenarios, fue clave. El propio nombre del primero de los programas consignado en el apartado anterior explicita la decisión asumida en términos de política lingüística:…*en español y portugués del Mercosur.*

La promoción del español no se limitó a la incorporación del área temática en convocatorias para la elaboración de programas y proyectos. La promoción de la universidad argentina – a través del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) – reservó un lugar de privilegio para el Consorcio ELSE, incorporando su representación como parte de las delegaciones argentinas en el contexto de las diversas ferias internacionales de Educación Superior.

Para el caso de Brasil, fue determinante la sanción de la Ley 11.161. Todo el sector educativo de Brasil demostró un particular interés por los desarrollos en español. Y la articulación con universidades argentinas abrió camino a investigaciones conjuntas, intercambio docente y estudiantil, dictado de cursos de postgrado.

Argentina, aún con la sanción de la Ley 26.468, no promovió avances relevantes. Contursi (2012) explica que la política y la planificación lingüística argentina de la década de 1990 no incluyó el portugués como lengua por desarrollar pues lo que estaba en pugna – como marco integral – era un modelo de integración regional. En aquel escenario, la relevancia del ALCA determinó el privilegio para el idioma inglés en los documentos referidos a la *currícula escolar de gestión oficial*. Aquella impronta dejó su huella en diversas estructuras de gobierno y la reticencia hacia otra lengua que no fuese el inglés impidió el avance de una política más agresiva en relación con los desarrollos de portugués en Argentina.

Con todo, y aunque la actualidad advierte nuevamente sobre el avance de la lengua inglesa, nuestro pensamiento adhiere a la magnitud del bilingüismo español-portugués para la región Mercosur, y a la necesidad de pensar acciones que contemplen la realidad de estas lenguas como constructo sociocultural articulado. Los certificados *CelpeBras* y *Celu*, en este sentido, se erigen como logros importantes.

El guaraní, tercera lengua reconocida oficialmente para el bloque, renueva la impronta sociocultural que asume la concepción de las lenguas en el entorno regional. El Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay, a través de la Reforma Educativa del año 1994, incluyó la lengua guaraní dentro del *Programa de Educación Bilingüe Guaraní-Castellano* en todos los niveles del sistema educativo nacional.

En el año 1995, los ministros de Educación y Cultura del Mercosur declararon al idioma guaraní como una de las lenguas históricas del Mercosur, y revalorizaron su legado cultural a través de la elaboración de un inventario de su patrimonio, la promoción de la investigación académica y la enseñanza de la lengua, conjuntamente con el estudio, la preservación y puesta en valor de otras culturas de la región.

En diciembre de 2006, el *Consejo del Mercado Común* decidió incorporar al guaraní como uno de los idiomas del Mercosur"; según *Decisión 31/06* del Consejo, ratificado en 2007 por los presidentes de los estados partes. En 2009, el *Parlamento del Mercosur* en su *XVII Sesión Plenaria*, declaró al *guaraní paraguayo* como idioma oficial, permitiendo

que el mismo se convierta en idioma de trabajo junto al español y el portugués dentro del organismo regional.

Aún con un escenario adverso para la articulación de estas lenguas en un entramado regional, reiteramos la urgencia de la mirada y la decisión institucional en la planificación estratégica de sus procesos de Internacionalización y la delimitación prioritaria de regiones. A cien años de la reforma universitaria de 1918, acciones de este tipo no sólo delimitan una política lingüística particular sino que también reivindican, explícitamente, la autonomía universitaria, uno de los logros más sensibles de la reforma.

6. Conclusiones parciales

La gestión de las lenguas supone un dispositivo de orden prácticamente natural en los procesos de internacionalización de las universidades. Así, con la mirada concentrada fundamentalmente en nuestro contexto Mercosur, resulta preciso el abordaje institucional de las lenguas y decidir – en consecuencia – qué proyectos se promueven, qué tipo de asociaciones interesan en el orden regional, qué tipo de desarrollos pueden resultar más adecuados para los sectores vinculados a la Educación Superior.

De esta manera, y aunque las decisiones de fondo suelen resultar adoptadas por los organismos oficiales, es indiscutible que las instituciones establecen un significativo aporte para el desarrollo de una política lingüística con anclaje regional. Por lo menos en lo referido al sector Mercosur, español, portugués y guaraní suponen contenidos adecuados para la elaboración de proyectos y desarrollos colaborativos que proyectan una concepción de Internacionalización de la Educación Superior con carácter regional.

Referencias bibliográficas

Arnoux, E. y. (2009). Signo y Seña Nro. 20. *El español de Brasil investigación, enseñanza, políticas*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA.

Arnoux, E. (2010) "Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur". En Celada, M.T., Fanjul, A. y Nothstein, S. (Coordinadores), *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires, Biblos.

Arnoux, E., & Nothstein, S. (2014). *Temas de Glotopolítica Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos.

Dandrea, F. (2015) *Articulación lingüística y cultural Mercosur II. Gestión institucional del Español Lengua Segunda y Extranjera en la cooperación con Brasil*. UniRío, Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Dandrea, F. (2015) *Articulación lingüística y cultural para la integración regional MERCOSUR I - El rol del Español Lengua Segunda y Extranjera en los procesos de internacionalización de la Educación Superior*. UniRío, Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Meliá, B. (2002) *Usos y normas en el guaraní paraguayo*. Congreso mundial sobre Políticas Lingüísticas. Barcelona.

Oregioni, M.S. (2014) Dinámica de la Internacionalización de la Universidad Nacional de La Plata. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas. Universidad Nacional de Quilmes.

Oregioni. M.S.y Piñeiro, F. (2015) "Redes de producción y difusión de conocimiento: ¿un instrumento para orientar la internacionalización de la universidad argentina hacia Latinoamérica?" En Araya, J. (comp.) *Aportes para los estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América del Sur*. Editorial de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Rojas Mix, M. (2009). *Nuevos escenarios para pensar la Educación Superior*. San Salvador de Jujuy: Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy.

Segunda Sección:

Política y Gestión de la Internacionalización Universitaria Latinoamericana partir de casos de estudio

Capítulo V

Ciencia sin Fronteras: análisis de la experiencia académica internacional de los estudiantes de la Universidad Estadual de Santa Cruz

Vera Lúcia de Mendonça Silva

1. La internacionalización asimétrica

En las últimas décadas, millares de estudiantes han realizado una pasantía en universidades extranjeras, como consecuencia de programas de movilidad internacional de varios países. El destino más elegido ha sido las naciones desarrolladas de la OCDE y la UE44, las mismas que plasmaron el proyecto de estudios internacionales y lo reprodujeron en el mundo. La concentración de estudios en determinados lugares pone de manifiesto la dualidad de las relaciones socioeconómicas y políticas entre los países del norte y del sur. La formación internacional de los jóvenes ha sido impulsada gracias a una noción de integración sociocultural y económica, reiterando la narración de la globalización. Una narración que oculta la unilateralidad de un modelo de racionalidad hegemónico que ha generado dependencia política y económica, anula las posibilidades de reciprocidad, promueve cambios profundos en las instituciones y, finalmente, impone la reproducción del conocimiento como mercadoría en un ambiente internacional competitivo.

Las universidades de los países del norte, más reconocidas debido al dominio de recursos y tecnologías punta, son un atractivo a los futuros profesionales de distintas carreras. Son jóvenes que han acogido los argumentos de una formación internacional para laborar en un flexible mercado global y persiguen estar mejor preparados para competir por un

44 Los países más elegidos por los estudiantes son Estados Unidos (16%), Reino Unido (13%), Alemania (6%), Australia (6%), Francia (6%) y Canadá (5%) que, en conjunto, suman el 52% de la matrícula. Véase Education at a glance, OCDE 2012 y 2014.

puesto de trabajo que exige habilidades y capacidades para ejercer las mejores funciones. Por ello, creen que las universidades de los países desarrollados ofrecen las mejores posibilidades de aprendizaje y las mayores perspectivas internacionales de actuación profesional. De ahí la movilidad hacia el centro.

Para los gobiernos, la movilidad tiene un valor agregado, siendo la competencia en innovación tecnológica su principal fundamento. Pero sus metas y acciones conciernen al lugar que les corresponde en la relación de integración mundial. Así, para los países desarrollados, las acciones de apertura al mundo atrae a los mejores cerebros para que incrementen su desarrollo científico y tecnológico. Además, genera autonomía económica a las universidades - al mantener muchos de sus gastos por medio de la cobranza de tasas - y las torna emprendedoras y competitivas. También hace funcionar oportunamente una red de negocios (alquiler, consumo, cursos de lenguas, turismo, etc.). Los países que no pueden implementar políticas de atracción deben acondicionarse a los contextos de colaboración supranacional para favorecer sus competencias en materia de ciencia y tecnología. En fin, se trata de una relación en que los participantes tienen determinados su lugar y, desde ahí, sus acciones hacia el otro de forma infinita. A las universidades les corresponde promover cambios en sus procesos académicos y someter sus estudios a un plan externo que se funda en la concepción de una formación más pragmática y flexible. Un propósito que ya se ha expandido. Este estudio procura identificar los actuales procesos de formación superior, con énfasis en los estudios internacionales, al amparo de programas de movilidad favorecidos por la propia universidad. Se trata de un estudio de caso en la Universidade Estadual de Santa Cruz cuyo principal objetivo ha sido evaluar la movilidad internacional a partir de la propia subjetividad de los becarios. En ese sentido, se ha realizado una encuesta a las personas que estuvieron realizando estudios internacionales por medio del mayor programa de movilidad del país, el Ciencia sin Fronteras, entre los años 2011 y 2015.

Esta investigación procura identificar la motivación de los universitarios y desvelar su valoración respecto a la experiencia de estudios en el exterior teniendo en consideración la presión académica y profesional sobre sus decisiones personales.

2. La movilidad como estrategia de internacionalización: el caso de Brasil

Se puede citar a Brasil como ejemplo del país que promueve

acuerdos de sus universidades con las de los países desarrollados en función de acciones de investigación y estudios. Estos últimos han recibido una mayor atención con la creación de un programa especial de movilidad en el año 2011; denominado Ciencia sin Fronteras, el programa ha sido reconocido como la principal política para la enseñanza superior del gobierno de Dilma Rousseff. Instituido para favorecer los estudios de estudiantes y de personal docente en universidades extranjeras. La finalidad del programa consistía en: a) capacitar profesionales para intervenir en áreas estratégicas al volver al país, b) realizar convenios con las universidades de destino y c) atraer científicos reconocidos para Brasil. Además, facilitaba la capacitación de investigadores vinculados a las empresas nacionales. En otros términos, eso significa apropiarse del conocimiento académico para incrementar la C&T+i en el país y favorecer su competitividad. (CsF, 2011; De Mendonça Silva, 2016).

Debido a sus objetivos, la movilidad fue orientada a las áreas de Ciencias Exactas, Tecnológicas, Ingenierías y Ciencias de la Salud. Entre los años 2011 y 2014 ha contribuido a la formación internacional de cerca de 92.880 becas, siendo la mayoría (73.753) destinada a los estudios de grado45. Apenas 1.276 becas han sido destinadas a estudios en 15 universidades de Brasil, de las cuales 147 fueron para estudiantes extranjeros.

Cerca de 31 países participaron del CsF, de los cuales apenas 7 eran de Latinoamérica y Caribe: Chile, Argentina, Uruguay, Colombia, México, Cuba y Costa Rica. De la totalidad de becas implementadas durante los cuatro años del Programa, el país más contemplado fue Estados Unidos, que ha recibido el 30% de las becas (27.821). Otros países que aparecen como los más elegidos como destino de los estudios internacionales son Reino Unido (11,5%), Canadá (7,9%), Francia (7,8%), Australia (7,6%) y Alemania (7,1%). Es decir, los mismos preferidos mundialmente por los estudiantes internacionales. ¿Y cuánto a los países vecinos y de economía similar a brasileña?

Sin duda, Brasil ha incrementado gradualmente los convenios interinstitucionales con países de Latinoamérica y el Caribe, siendo sus universidades incorporadas al programa Ciencia sin Fronteras. Pero ha sido

45Las demás becas fueron destinadas a estudios de Doctorado (3.353), Intercambio de Doctorado (9.685), Postdoctorado (4.652), Maestría (558), Atracción de Jóvenes Talentos (504) y Investigador Visitante (775). Datos retirados de http://www.cienciasemfronteiras.gov.br. Acceso en 17/05/2017.

una alianza tardía y muy irregular. En total, apenas 81 estudiantes realizaron una pasantía en las universidades de países de la región, de los cuales 43 (53%) se fueron a Chile. A este país se destinaron principalmente los estudiantes de grado (88%). Los casos de México y Argentina son aún peores en números. El primero recibió a apenas 18 estudiantes (0,02%), siendo 9 para los estudios de grado, mientras el segundo recibió tan solo 11 estudiantes (0,01%)46 para el postgrado. Otros países de Latinoamérica y el Caribe han tenido una participación aún más baja y apenas para estudios de postgrado, los cuales son: Uruguay (4) Colombia (2) Cuba (1) y Costa Rica (1).

La verdad es que el programa Ciencia sin Fronteras nació con un plan de acción de estudios internacionales que no incluía a los países de Latinoamérica y el Caribe, estos van a ser integrados posteriormente debido a la demanda generada por los estudiantes. Los convenios con los países pertenecientes a los países de la OCDE y la UE, son primordiales para cumplir con los objetivos de desarrollo económico del país, en un momento en que aspiraba a posicionarse en el escenario mundial. De ahí la falta de interés por las universidades de la región.

3. Ciencia sin Fronteras en la Universidade Estadual de Santa Cruz: la experiencia de los becarios en los estudios internacionales

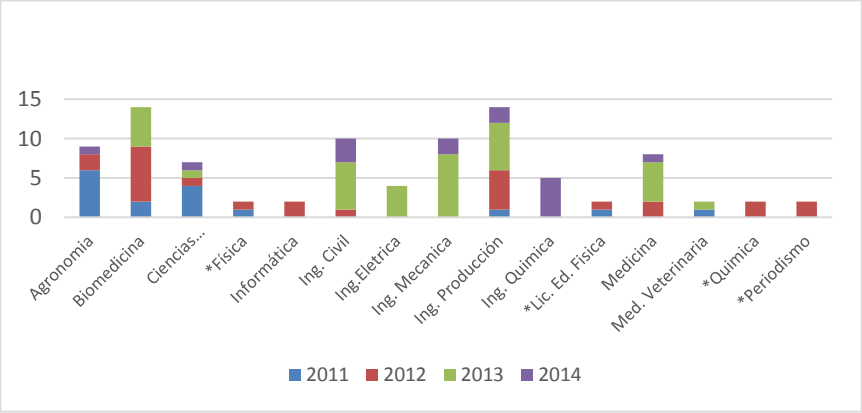
Ubicada al sur de Bahía, la Universidad Estatal de Santa Cruz (UESC) posee 33 carreras de grado, 22 maestrías y 06 doctorados. Con cerca de 780 docentes y 7.715 estudiantes matriculados en todo. La dimensión internacional de la UESC comprende las estrategias de investigación y movilidad, que incluye alumnos y profesores-investigadores de los 3 niveles de enseñanza. Pero es la movilidad sobre todo de los estudios de grado la que aparece como principal gestión internacional, impulsada por medio de 4 programas que han establecido convenios con universidades extranjeras de distintos países. Las acciones de internacionalización están bajo la coordinación de la Asesoría de Relações Internacionais (ARINT), que entre sus funciones coordina los convenios bilaterales y los programas de movilidad de la institución - homologando las candidaturas y coordinando su puesta en práctica, conforme las

46 Sobre más información, véase:< http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/>

disposiciones de los programas.

Gráfico 1

Distribución de becas por carreras (2011-2014)



Elaboración propia a partir de datos cedidos por la ARINT /UESC, 2018.

*La carrera de periodismo y las licenciaturas han sido parte de las convocatorias sólo en los dos primeros años del CsF; después fueron retirados del Programa por no expresar sus objetivos.

El mayor programa de movilidad fue el Ciencia sin Fronteras que ha sido responsable por el 72,6% de la movilidad internacional de la institución, con 93 becas otorgadas a estudiantes de 15 carreras47, lo que corresponde al 1,55% de la totalidad de estudiantes de la universidad, como se puede observar en el gráfico 1.

3.1. La experiencia académica internacional de los becarios del Ciencia sin Fronteras

Entre los años 2015 y 2017 se realizó una investigación con becarios del CsF con el objetivo de analizar su experiencia académica internacional considerando las esferas socioeconómica, cultural y profesional. Por medio de correo electrónico se hizo contacto con los estudiantes para explicar sobre el proyecto de investigación y solicitar su colaboración por medio de una encuesta virtual anónima. Al correo se anexó

47 Datos cedidos por la ARINT.

una página web donde estaba colgado un cuestionario de reenvío automático a una base de datos. Se logró que cerca del 41% de los becarios (38) se interesaran y participaran de la encuesta.

Sobre el perfil de los encuestados

El perfil de los encuestados reproduce el perfil de las carreras a las cuales están vinculados: el 65,2% es del sexo masculino, el 92% es soltero y el 84,6% está entre 21 y 26 años, siendo que la mayoría (56,4%) tiene entre 21 y 23 años48. Se trata de jóvenes matriculados en áreas del conocimiento aun predominantemente masculinas, que se encuentran cerca de concluir la carrera académica y se dedican a un proyecto de vida profesional, acogiendo las habilidades ofrecidas que implican un incremento curricular y un ejercicio científico.

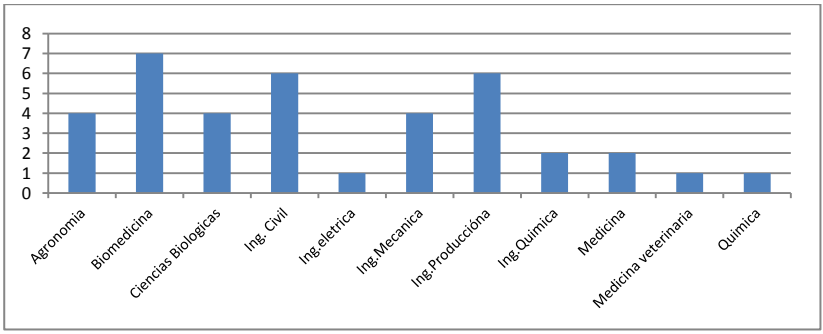
Respecto a la situación socioeconómica, la renta familiar del 35% de los encuestados está entre 4 y 10 salarios base, lo que les clasifica como pertenecientes a la clase C, acorde el criterio de clasificación económica del IBGE49. El 26% posee una renta entre 1 y 2 salarios y el 18% entre 3 y 4, estando en las clases E y D, respectivamente. Y el 21% tiene una renta por encima de 10 salarios base, perteneciendo a la clase B. Los datos señalan que las becas predominaron entre las clases B y C (56%), reafirmando la conjetura de que la movilidad es esencialmente de clase media. También que refleja el perfil socioeconómico de los estudiantes de las carreras que hacen parte del Programa. No obstante, hubo una presencia bastante significativa de las clases D y E en la muestra, demostrando que en el ámbito de la UESC los estudios internacionales se hicieron viables a los estudiantes de baja renta, cumpliendo con uno de los objetivos del programa CsF. Y ese fenómeno fue posible debido a la política de cupos de ingreso a la universidad para los estudiantes de escuelas públicas, los negros y los indios, una acción que incrementó la incorporación a los estudios superiores de los alumnos de baja renta y les proporcionó acceder a una carrera

48Apenas cinco estudiantes (13%) se encontraban a cima de los 26 años.

49Instituto Brasileño de Geografía y Estadística. El Instituto considera cinco franjas salariales para determinar las clases sociales, las cuales son representadas por las letras A, B, C, D y E. Pertenece a la clase 'A', los que ganan por encima de 20 salarios base; a la clase 'B' los que tienen una renta de 10 a 20 salarios; a la clase 'C', de 4 a 10; a la clase 'D', de 2 a 4y a la clase 'E' de hasta 2 salarios base.

competitiva, dándoles oportunidad de realizar estudios internacionales. Considerando que la Convocatoria del Programa destrabó la exigencia del dominio del idioma del país de destino ofreciendo cursos, fue posible a estos estudiantes participar de la movilidad50, pero no les quitó la situación desigual de la concurrencia por una beca. El dominio de un idioma continua siendo un elemento de exclusión, por lo tanto, un indicador del perfil socioeconómico de los estudiantes internacionales. La investigación confirma que el 44,7% de los encuestados conocen otra lengua y que tal comprensión está afín a la situación de clase, consecuentemente, de su representación en los estudios internacionales: de los estudiantes de las clases D y E, el 29% dominaba la lengua, mientras en la clase C era el 54% y en la B el 62,5%. Es decir, la desigualdad socioeconómica se manifiesta en la disputa nacional por una beca de estudios del sector público, así como ocurre en relación al acceso a los estudios superiores en las universidades públicas.

Gráfico 2
Carreras de los encuestados



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de investigación, 2018.

Respecto a los estudios, los encuestados pertenecen a 11 carreras de grado, una representación significativa respecto a la totalidad de becarios

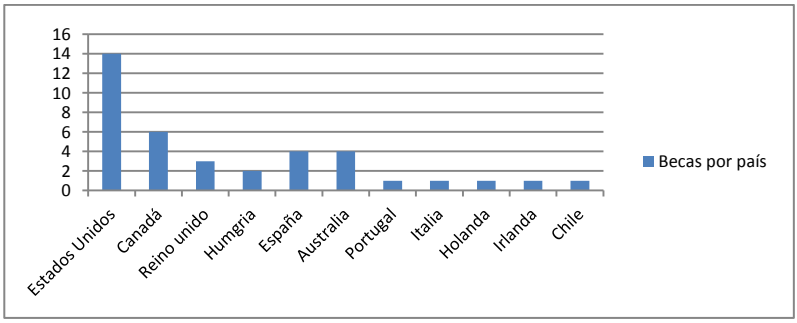
50 La convocatoria del CsF, exigía alcanzar 600 puntos en el examen nacional de ingreso a la universidad y aprobar el examen de lengua extranjera del país de destino. De inicio, el idioma pasó a ser un filtro de clase, debido a la deficiencia de los estudiantes de baja renta. El gobierno, entonces, pasó a financiar un curso de lenguas en el país de destino para los que habían aprobado la convocatoria y, después, un curso virtual. eso contribuyó para una mayor inclusión de los estudiantes de baja renta.

del CsF de la institución, como se puede identificar a continuación.

Lugar de destino de los estudios y experiencia académica

Los encuestados eligieron los países de la OCDE como lugar de estudios, siguiendo así la tendencia internacional de movilidad. En ese sentido, el país más preferido fue Estados Unidos (37%), seguido de Canadá (16%), España (11%) y Australia (11%). Apenas un país latinoamericano aparece como lugar de destino, que es Chile51.

Gráfico 3
Destino de los becarios por país



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de investigación, 2018.

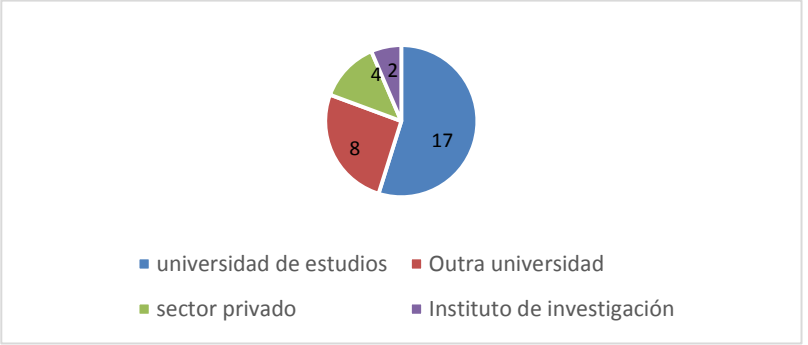
Cuando fueron preguntados por los motivos de la elección del país de destino, las respuestas fueron: facilidad de la lengua (32%); poder practicar una lengua extranjera (16%) y posibilidad de conocer una cultura diferente (18%). Las respuestas relacionadas al idioma coinciden con los porcentajes de estudiantes que ya lo dominaban antes de viajar. Sólo el 11% señala la oportunidad de tener contacto con una cultura próxima y otro 11% indica la posibilidad de estudiar en una universidad reconocida. Así, se puede deducir que la elección del lugar de estudios está relacionada a un conocimiento previo de la lengua, que, por su vez, viabiliza una experiencia

51De los becarios del CsF de la UESC, apenas dos alumnos se fueron a una universidad de un país latinoamericano, siendo la Universidad Católica de Chile la elegida.

cultural en el país elegido. Esos datos también indican que la elección de la universidad cuenta menos que la del país, en contra de los objetivos del CsF de formar competencias en universidades de excelencia. Es decir, la selección del lugar está más relacionada a la posibilidad de practicar el idioma y tener una vivencia cultural que a la práctica académica, lo que induce a pensar que es una decisión más afectiva que profesional, considerando que la elección del país es personal y es la primera decisión a ser tomada antes de hacer la inscripción en la convocatoria. En fin, lo que les impele a moverse es el interés por la alteridad, el deseo de tener una experiencia junto a una cultura que se considera diferente o próxima en costumbres. Esto se confirma en el hecho de que el 100% de los becarios se ha interesado en conocer otras lugares durante el período de estudios: el 42% ha viajado por muchas ciudades del país en el que estuvo estudiando y por otros países, coincide que estos son los estudiantes que se fueron a Europa, lo que les dio oportunidad de conocer algunos países además del que estudiaba. El 44% viajó por muchos lugares del país en que estudiaba y el 15% recorrió casi todo el país en que estudiaba. Coincide que estos dos últimos grupos se fueron a Estados Unidos, Canadá, Australia y Chile, por eso hicieron un recorrido apenas interno. Estudiar fuera es una vivencia cultural. La disposición para viajar involucra el deseo de conocer al otro, sus experiencias, los elementos de su cultura y su estilo de vida. También supone el deseo de participar de ese estilo de vida e intercambiar rudimentos socioculturales, aprender y transmitir. Y por ser un proceso natural en la vida de los que se proponen viajar, es en general identificado como hacer turismo académico, de ahí que se critique al programa CsF por favorecerelo.

Los estudiantes estuvieron realizando las actividades de estudios y prácticas durante el período de 12 (58%) a 16 meses (21%) y el 82% se matriculó en 8 asignaturas. El 56% afirma que todas las asignaturas estaban relacionadas a su carrera y el 33% señala que la mayoría lo estaba. Los estudios han sido acompañados de prácticas para el 82% (31) de los estudiantes. De estos, el 45% realizó sus actividades en la universidad en que estudiaba y el 21% en otra universidad. Apenas el 10% ha realizado sus prácticas en empresas y el 5% en un instituto nacional de investigación. Según los encuestados, tales prácticas estaban vinculadas a sus estudios.

Gráfico 4
Lugar de realización de las prácticas



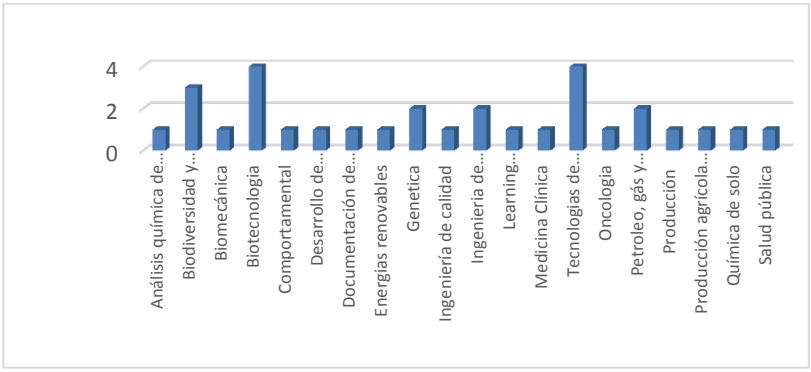
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de investigación, 2018.

Para la actual concepción de la misión de la universidad, las actividades prácticas son consideradas importantes debido a) a la reflexión que promueve ante el conocimiento teórico adquirido en la carrera, b) por la adquisición de experiencias en sus áreas de estudios y c) por el incremento del currículo. Son nociones de un discurso que ronda la Universidad hace algunas décadas. Un enunciado ya incorporado y reproducido. Para los estudiantes, además, las prácticas pueden hacerlos (re)conocidos profesionalmente (De Mendoça Silva, 2011).

Como las actividades prácticas ya son asignaturas de las titulaciones, los estudiantes se ven alentados a su concreción en el exterior, para lo que son estimulados por los objetivos del CsF.

Los estudiantes que realizaron las actividades prácticas han señalado que pudieron ejecutarlas en su área de estudios conforme el gráfico abajo.

Gráfico 5
Actividades prácticas realizadas

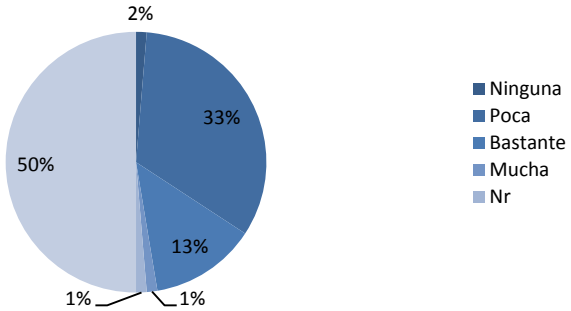


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de investigación, 2018.

El interés de los estudiantes en realizar actividades prácticas demuestra que los jóvenes están al tanto de las actuales exigencias económicas en torno a un perfil de experto, que exige no sólo determinadas capacidades adquiridas en la universidad, sino también el conocimiento técnico adquirido con el ejercicio laboral. Su inquietud se circunscribe a los beneficios que podrá obtener en función de su propia formación.

A la pregunta específica sobre el grado de dificultad encontrado en los estudios, el 50% indica haber tenido poca dificultad, pero sólo el 2% dice no haber tenido ninguna.

Gráfico 6
Grau de dificultad en los estudios



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de investigación, 2018.

Pero el grado de dificultad no está vinculado con la lengua, pues al comparar estos datos con los del dominio del idioma, se identificó que el 93% de los hablantes tuvieron dificultades con los estudios. Eso indica que a pesar del dominio del idioma sea fundamental para los estudio y convivencia social, estos procesos implican también desafíos socioculturales, psicológicos y académicos en la cotidianidad de los estudiantes (Oliveira y Freitas, 2017). Los estudios implican un alejamiento de lo conocido y una adopción de lo desconocido por un período determinado de tiempo. La personalidad, la sensibilidad, la experiencia, la maleabilidad, las relaciones afectivas, la aceptación, la historia de vida y las expectativas, entre otros, determinan la adaptación o no a lo nuevo[52]. Y esa adaptación influye decisivamente en los procesos de estudio y de convivencia social.

En pleno empeño para ingresar en el mercado laboral, los estudiantes buscan en los estudios internacionales una calificación profesional y valoran positivamente la aprendizaje académica, como se puede observar en su manifestación sobre los grados de acuerdo (muy o bastante) referentes a su formación en la siguiente tabla. Adquirir nuevos conocimientos, desarrollar actividades científicas y adquirir habilidades en el área a que se pertenece, son estimados por el (re)conocimiento que se tiene de los objetivos de la carrera y de la función de la movilidad y son evaluados respecto a la correspondencia con las expectativas, como lo señala el 78,4% de los encuestados.

52 Oliveira y Freitas, 2017

Tabla 1

Valoración sobre la experiencia académica

Valoraciones	Muy de acuerdo	Bastante acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
Tive oportunidade de desenvolver atividades em minha especialidade	54,1	32,4	13,5	-
Pude adquirir grande experiência para minha área de estudos	45,9	43,2	10,8	-
Pude adquirir novos conhecimentos em minha área de estudos	81,1	16,2	2,7	-
Pude realizar estágio e colocar em prática os estudos adquiridos na universidade	32,4	35,1	21,6	10,8
Tive oportunidade de participar de projetos de investigação	35,1	24,3	27,0	13,5
Pude estabelecer contatos para seguir meus estudos no exterior	27,0	48,6	18,9	5,4
Tive a oportunidade de desenvolver projetos em áreas estratégicas	16,2	37,8	24,3	21,6
Os estudos corresponderam as minhas expectativas	43,2	35,1	16,2	5,4
Tive oportunidade de viajar bastante	21,6	37,8	32,4	8,1

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de investigación, 2018.

En cuanto la puesta en práctica de los conocimientos teóricos adquiridos en la universidad, el 32,4% está "muy de acuerdo" y el 35,1% está "bastante de acuerdo". Respecto a la oportunidad de participar en investigaciones, hay un porcentaje significativo que la reconoce, con el 35,1% y el 24,3% manifestándose con "muy de acuerdo" y "bastante de acuerdo", respectivamente. Pero hay un significativo descenso porcentual en relación a la apreciación "muy de acuerdo" sobre haber desarrollado proyectos en áreas estratégicas y una ascensión entre los "poco de acuerdo" y "nada de acuerdo" aunque el valor "bastante de acuerdo" se ampare en más de un tercio. A pesar de los jóvenes indicaren que han realizado prácticas en su especialización en el apartado anterior, muchos coincidieron en su evaluación que no han estado actuando en áreas consideradas

estratégicas, señalando que su ejercicio no se correspondió con sus expectativas en ese tema. Asimismo, más de la mitad ha manifestado satisfacción con su experiencia, apreciándola de forma positiva.

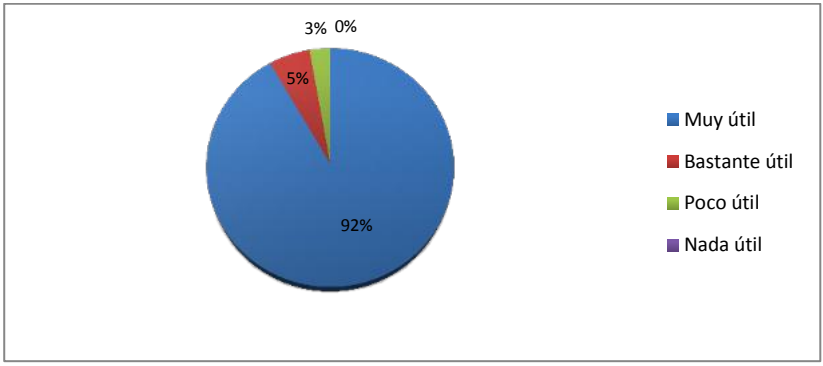
Ciertamente, las circunstancias vivenciadas han sido evaluadas teniendo en cuenta no solo la contribución a una orientación de contenido especializado sino también a las posibilidades brindadas para una proyección futura en el campo de trabajo, por eso la gran mayoría ha demostrado estar satisfecha con lo que pudo lograr como añadidura a su formación profesional

En lo que concierne a establecer contactos para seguir estudios en el exterior, se constata que hay un significativo descenso porcentual en respecto a la posición "muy de acuerdo". Pero casi la mitad de los encuestados está "bastante de acuerdo" con tal posibilidad y apenas el 5,4% no está nada de acuerdo.

La apreciación positiva de los estudios es ratificada en las respuestas sobre la utilidad de la experiencia para el futuro profesional en que el 92% considera "muy útil" y el 5% considera "bastante útil".

Grafico 7

Utilidad de los estudios internacionales para el futuro profesional



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de investigación, 2018.

Ciertamente, tal apreciación no está relacionada apenas a la experiencia académica de los becarios, sino también a sus propias expectativas respecto a los estudios internacionales y las posibilidades brindadas para una futura proyección laboral. Los jóvenes saben que favorecen sus conocimientos, que incrementa su currículo, les da la posibilidad de acercarse a otra cultura y les favorece contactos. Pero también que es un credencial en el momento de buscar una ocupación profesional en un mercado de trabajo que exige cada vez más el dominio de habilidades, como así también méritos. Estos aspectos contribuyen a que la clara mayoría califique positivamente su experiencia, reconociendo que ha respondido a los fines esperados. Este hecho confirma el (re)conocimiento por parte de los mismos de los fines de la formación que se impone progresivamente y a la que ya se encuentran subordinados. Por eso se puede concluir que sus intereses y necesidades reales, así como las circunstancias impuestas, han sido la base para manifestar su valoración sobre la vivencia académica.

Esta evaluación de la experiencia académica refleja el debate sobre la misión de la universidad en torno a la formación de los estudiantes. Siendo su eje la potenciación de las capacidades profesionales para

posibilitar mejores oportunidades de inserción en circunstancias económicas competitivas.

En suma, la universidad se encuentra sumida en los vínculos con el mundo laboral, situación que se encuentra contemplada en las expectativas de los universitarios respecto a la vida profesional.

Obviamente, la universidad tiene la función de formar académica y profesionalmente a los estudiantes, debiendo incluir en sus objetivos las capacidades intelectuales y las competencias requeridas para la ocupación de los puestos de trabajo. Sin embargo, son las primeras las que potencian estas últimas y dan las bases para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En la sociedad actual, donde el poder del mercado y las determinaciones del Estado, afectan el conocimiento, se impone la necesidad de reflexionar sobre la propia naturaleza ética de la institución. La misma se fundamenta en su propia concepción de autonomía adquirida con la modernidad[53] y que, le permite llevar a cabo su misión de creadora y reproductora del conocimiento[54]. Es decir, se hace hincapié en la confluencia de su "doble función paradójica" como señala Morin (1998), que es la formación profesional y la enseñanza "metaprofesional, metatécnica"[55].

Referencias

De Mendonça Silva (2016). Universidad y dimensión internacional : el caso de la Universidad Estadual de Santa Cruz. En Ma. Soledad Oregioni y Fernando Piñero (Ed.), Herramientas de Política y gestión para la internacionalización universitaria. una mirada latinoamericana. (p. 110-135). Tandil: EdUNICEN.

_____(2011).Universidad y empresa: los vínculos entre el conocimiento y la productividad. Ciudad de México: Fontamara.

Morin, E. (1998).Sobre la reforma de la universidad. En J. Porta y M. Lladanosa(Ed) La universidad en el cambio del siglo (p.19-28). Madrid, Alianza..

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

53 Trindade (2001).

54 Morin (1998).

55 Véase Morin, 1998.

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

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

_____ (2014). Education at a Glance: Highlights-OECD. Recuperado de www.oecd.org/edu/highlights

Oliveira, Adriana L. y Freitas, Maria E. Relações interculturais na vida universitária: experiências de mobilidade internacional de docentes e discentes. Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 70 jul.-set. 2017

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

Trindade, H. As metáforas da crise: "da universidade em ruínas" "às universidades na penumbra" na América latina (2001). En Pablo Gentilli (Ed), Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez.

Capítulo VI

Política y Gestión de Internacionalización de la Educación Superior. El rol del Estado en Argentina y Paraguay

Elida Duarte Sánchez, Ever Villalba y Claudia Pereyra

Introducción

La universidad es una institución compleja, con historia, tradiciones fuertemente arraigadas al contexto donde se ubica, a las interacciones que se dan en la dinámica de su funcionamiento. Las universidades que forman el sistema universitario latinoamericano presentan características diferentes, que a partir de las Políticas Nacionales implícitas o explicitas, los instrumentos que se disponen, las oportunidades que se presentan van a dar lugar a distintas estrategias de internacionalización, sí también la gestión está determinada por las características institucionales, la capacidad de los actores académicos y de gestión, las dinámicas que interactúan en el proceso.

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

Se entiende que la gestión no es un concepto neutral, el mismo tiene matiz político que se orienta a la comprensión y práxis de la internacionalización en tensión, por un lado la internacionalización hegemónica con enfoque mercantilista y la contra hegemónica: la endógena y solidaria.

El significado de la internacionalización en cada universidad, en cada país de Latinoamérica, se orienta a partir de consideraciones de las políticas gubernamentales e institucionales. En este sentido (Oregioni: 2014) plantea la importancia de *pensar la internacionalización de la Universidad en términos latinoamericanos*, para conocer cómo se presenta el fenómeno de la internacionalización y generar categorías propias para

abordarlo en el nivel cognitivo en una primera instancia, pero la importancia radica en su dimensión político-institucional.

Las formas administrativas-burocráticas son parte de la gestión y están determinadas de acuerdo a las políticas nacionales, a las políticas institucionales, a las características, las dinámicas de interacción, a las estrategias e instrumentos que son utilizados para la internacionalización; dentro de este factor se encuentra la gestión de los avales institucionales, reglamentos de movilidad, formularios, requisitos, etc. que varían según la tendencia de internacionalización que puede ser de carácter exógeno orientado al mercado (Norte- Sur) o de carácter endógeno y solidario (Sur-Sur).

La propuesta de eje "Política y Gestión de la Internacionalización" consistió en analizar los procesos actuales que se desarrollan en los países latinoamericanos, a partir de la presentación de dos experiencias: Argentina y Paraguay con el propósito que los mismos puedan servir de disparadores para el análisis teórico y metodológico de la temática abordada.

1. Política y Gestión de la Internacionalización Universitaria en Argentina

Desde el año 2003, el gobierno argentino llevó a cabo una estrategia de desarrollo en la cual la cooperación científica tecnológica fue considerada una herramienta fundamental para potenciar las capacidades científicas, tecnológicas y productivas del país. La modalidad de cooperación que se priorizó fue la cooperación de carácter horizontal, entendida como una colaboración entre iguales cuyo objetivo es superar, a partir de esfuerzos conjuntos, los desafíos del desarrollo de aquellos países que enfrentan problemas comunes.

Puesto que Argentina, al igual que la mayoría de los países de América Latina, se caracteriza porque la mayor parte de sus investigadores desempeñan sus tareas en las universidades (Albornoz 2002; Vaccarezza 2000), el gobierno consideró que *"las instituciones que integran el sistema universitario argentino poseen un capital humano y de conocimientos que deben ponerse en valor en este nuevo contexto, contribuyendo activamente al desarrollo nacional y su inserción en la región y en el mundo"(Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias).* Es en este marco que el Ministerio de Educación promovió la participación de las universidades en el proceso de integración regional a través de distintos programas de becas de posgrado tanto para estudiantes argentinos como latinoamericanos. También se gestionó a través del Mercosur

Educativo programas de movilidad de grado, movilidad docente (MARCA, ARCUSUR), Fomento para la Calidad de los Posgrados del MERCOSUR. Sin embargo el impulso a la internacionalización de las universidades más importante lo tuvo a partir de 2003, con la creación del Programa de Promoción de la Universidad Argentina como parte del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) Del mismo modo dependencias como la Dirección de Migraciones trabajó conjuntamente con las universidades para establecer normativas migratorias que facilitaran el ingreso y permanencia de estudiantes del Mercosur y Estados Asociados. A su vez, la Cancillería Argentina convocó a investigadores de las universidades para participar en el Programa de Cooperación Horizontal FO – AR

A través de lo expuesto hasta aquí vemos que tal como lo plantea Oregioni (2014) "…los gobiernos adquieren protagonismo activo como agentes de cooperación internacional, y buscan articular las políticas a través de otros actores del sistema de ciencia y tecnología, en este caso las universidades"

Ahora bien ¿las estrategias de internacionalización diseñadas por las universidades públicas acompañaron la orientación de la política de gobierno en materia de Educación Superior? Podemos afirmar que la orientación endógena y solidaria de las políticas públicas en cooperación en ciencia y tecnología, y por tanto de las políticas de internacionalización universitaria a nivel gubernamental también estuvo presente al momento de diseñar las propias universidades sus estrategias de internacionalización (Oregioni, 2013)

Esto se evidencia en primer lugar a través de las políticas de los Consejos y Redes en los que participan el conjunto de las universidades públicas.

Tal es el caso del Consejo Interuniversitario Nacional. El CIN ha desarrollado programas de movilidad con sus pares mexicanos (Programa Jóvenes de Intercambio México Argentina – JIMA y Movilidad de Académicos y Gestores México Argentina - MAGMA), como así también con sus pares colombianos (Programa Movilidad Argentina Colombia – MACA). Otro Consejo que agrupa universidades argentinas y de América del Sur es el Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica, CRISCOS, que también cuenta con programas de movilidad docente y estudiantil.

Por otra parte, la orientación endógena en definición de políticas de internacionalización dio como resultado la participación en la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) en el cual participan 11 universidades nacionales.

Un Consorcio con menos antigüedad pero que ha cobrado relevancia es la Red de Macro universidades de América Latina y el Caribe, otro ejemplo de cooperación regional. Participan en la misma las universidades de mayor tamaño de los países latinoamericanos, y cuenta con la presencia de 5 universidades argentinas. Además de ser un espacio para la defensa, promoción y consolidación de la autonomía universitaria en América Latina y el Caribe, cuenta con programas de becas de movilidad de grado y posgrado considerados como herramientas de reconocimiento del patrimonio cultural común y de respaldo a las investigaciones asociativas sobre asuntos sociales y económicos de la región.

¿Todas las universidades públicas de Argentina le otorgan la misma importancia a la internacionalización a la hora de desarrollar e implementar sus políticas institucionales?

Las universidades públicas constituyen un universo heterogéneo en el cual coexisten universidades antiguas con grandes estructuras, junto a universidades nuevas y pequeñas, tanto en términos del número de estudiantes, docentes y administrativos como de su aparato burocrático. Del mismo modo suele suceder con las políticas de internacionalización: por lo general las universidades con mayor trayectoria y por lo tanto con mayor experiencia cuentan con Planes Estratégicos de Internacionalización que se implementan a través de sus Oficinas de Relaciones Internacionales. Encontramos gestiones que entienden a la internacionalización como un *"proceso de introducción de la dimensión internacional en la cultura y estrategia institucional, en las funciones de formación, investigación y extensión y en la proyección de la oferta y capacidades de la universidad".* (Sebastián, 2004: 16). Por lo tanto suelen jerarquizar a las ORI convirtiéndolas en Secretarías o Subsecretarías de Relaciones Internacionales, lo que se convierte en un *"mensaje claro respecto del papel institucional de la dimensión internacional"* (Sebastián, 2001: 124). Estas últimas se constituyen en un espacio institucional específico para la gestión de las Relaciones Internacionales de la Universidad que además dependen directamente del órgano de gobierno. Esto supone un carácter no solo instrumental de dichas Oficinas sino también político desde el momento en que participan en la toma de decisiones.

Por el contrario, en universidades jóvenes y/o más pequeñas las relaciones y cooperaciones internacionales recaen en oficinas que cumplen otras funciones de modo que se les anexa nuevas responsabilidades, pero sin el aumento de los recursos humanos y técnicos necesarios. Esto se debería a que se entiende a la internacionalización como la suma de programas, convenios y actividades sin considerar la necesidad de contar con políticas institucionales que orienten las estrategias e instrumentos para la internacionalización. En estos casos tienden a desvalorizar las ORIs estructurándolas como Direcciones, Departamentos, Áreas, etc.

De todas maneras, debemos señalar que la mayor capacidad institucional de ciertas universidades para la planificación y gestión de la dimensión internacional no significa necesariamente que los proyectos, programas y actividades que han diseñado para tal fin se traduzcan en políticas regulares y en prácticas de implementación (Siufi, 2009). Esto se debería a que la gestión de la internacionalización en las universidades se ve atravesada por las lógicas institucionales y políticas de los diferentes actores que componen la institución. Por un lado, la renovación de las autoridades puede llevar a la discontinuidad de las políticas en las universidades desde el momento en que cada gestión tiene su propia visión respecto al fenómeno de la internacionalización. En algunos casos esto puede traducirse en una débil institucionalización del proceso.

Por otra parte, la tensión entre los intereses muchas veces contrapuestos entre los actores que componen la institución hace que el modelo de cooperación que termina imperando sea el modelo orientado (Sebastián, 2004). Es común que el cuerpo de profesores e investigadores desarrolle actividades informales de cooperación con colegas extranjeros y, ante la necesidad de formalizar dichas relaciones a través de convenios es que acuden a las ORI. Lo mismo sucede para demandar el apoyo a la presentación en convocatorias y oportunidades de cooperación de oferta. En este caso tal como señala Sebastián, se trata de un modelo de gestión institucional espontáneo con un tipo de cooperación pasiva que tiene una escasa repercusión institucional y genera productos efímeros con un reducido número de beneficiarios. Estos hábitos de cooperación espontánea a su vez coexisten con políticas de cooperación más cercanos al modelo integrado que entienden a la internacionalización como una respuesta a los efectos negativos de la globalización y se comprometen con la integración universitaria latinoamericana, lo que se traduce en la participación en ciertos programas y en la conformación de redes académicas con instituciones de educación superior de la Región.

Por último, podemos mencionar la coexistencia de dos modelos de cooperación en las universidades públicas: uno de carácter exógeno (Oregioni, 2013) producto de las necesidades de financiamiento de las universidades nacionales en particular para las actividades de investigación, lo que lleva a una subordinación a programas de oferta cerrados y muy condicionados. Y otro de carácter endógeno (Oregioni, 2013) con programas propios de cooperación que generan sus propias alianzas interinstitucionales y redes de cooperación.

2. Política y Gestión de Internacionalización de las IES de Paraguay

Desde un enfoque institucional, Sebastián (2004), plantea que "La consolidación del papel estratégico de los procesos de internacionalización y de cooperación, obliga a los gobiernos nacionales a generar un papel activo, introduciendo la dimensión internacional en sus políticas de educación superior y generando marcos e instrumentos para fomentar y financiar la cooperación universitaria internacional", en el caso paraguayo estos procesos se han desarrollado en forma autónoma en las universidades a través de ofertas de postgrado preferentemente provenientes de universidades europeas, norteamericanas, asiáticas y latinoamericanas.

Las Universidades públicas paraguayas, al igual que las demás universidades latinoamericanas conviven con la tensión : de la necesidad de fortalecer los aspectos de la dinámica institucional para resolver los problemas estructurales internos de la Educación Superior que en el caso paraguayo se encuentra en un proceso de "ordenamiento del subsistema" a partir de la implementación de la Ley de Educación Superior, la cual se institucionaliza a través del Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), y por otro lado la presión exógena de la globalización con sus vertientes de considerar a la Educación Superior como servicio comerciable, y la tendencia de considerar a la ES como un factor de competitividad, tal como se menciona en el Plan de Desarrollo Económico y Social (PDES 2030).

La internacionalización de la educación superior es un tema que revierte importancia en la academia paraguaya, considerando el auge de la globalización, las orientaciones de las conferencias regionales y las experiencias vinculadas a diversos programas y proyectos internacionales. Las estrategias de las IES en incorporar dentro de la dinámica institucional actividades relacionadas a la cooperación que se dan a través de: a) ofertas

de Organismos de Financiación de Internacionalización (OFI)de países de la OCDE b) Conformación de redes académicas y de investigación a partir de la realización de programas concursables del MERCOSUR. c) Programas de bilaterales d) Financiación de infraestructuras a partir de programas de cooperación internacional, para el sostenimiento institucional y el cumplimiento de objetivos que no son financiados por el Estado

En Paraguay las instancias el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANEAES), el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnologías (CONACYT), la Secretaría Técnica de Planificación del Desarrollo Económico y Social (STP), pueden considerarse como agentes estimuladores de internacionalización de la Educación Superior en el país, ya que no se cuenta con una instancia que concentra y orienta la política de Cooperación e internacionalización de la Educación Superior en forma específica. Estos organismos estatales desarrollan algunas líneas que promueven la internacionalización.

El Mecanismo de Evaluación Institucional propuesta por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANEAES) incorpora como principio la internacionalización y lo conceptualiza como: "un proceso dinámico, reconocido por la UNESCO que "obedece al carácter universal del aprendizaje y la investigación. Integrada a los principios de calidad, lo internacional debe ser parte medular de los programas, políticas y procedimientos de las IES para el fortalecimiento académico. (Mecanismo de Evaluación Institucional, ANEAES, 2014). Esta instancia en la más avanzada en cuanto a acciones concretas de vinculación con países del MERCOSUR y Asociados.

La Internacionalización en las Universidades Paraguayas

La internacionalización de la educación superior puede considerarse como proceso de incorporación de actividades internacionales en todos los aspectos dinámicos de una institución universitaria, desde su misión, visión, cultura, su estrategia, sus funciones esenciales de docencia, investigación y extensión universitaria en forma transversal; asume características especiales de acuerdo con las políticas nacionales que asumen los países y los intereses que los motivan (Oregioni, 2013), otra definición de internacionalización refiere a […] " *Un proceso de transformación institucional que debe estar sustentado en una estructura académica formal, con capacidades financieras, operativas y académicas que permitan que sea una actividad permanente, continua y regulada, sin*

que las instituciones pierdan su identidad y cultura" (Monzón, 2014) Esto presupone […] *la existencia de un Estado- Nación o Región que orienta, regula y establece estrategias para la implementación de la internacionalización en las universidades*. (Monzón, 2014)

En las universidades paraguayas, la internacionalización de la Educación Superior es mencionado por instituciones rectoras de las políticas de Educación, Ciencias y Tecnología, etc, que pueden considerarse como agentes promotores de internacionalización, por otro lado la misma universidad puede ser considerada como agente y actor de internacionalización (Oregioni & Piñero, 2016).

Algunos de los agentes promotores de internacionalización de las IES la consideran como:

Indicador de Calidad desde la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación. (ANEAES) incorpora como principio la internacionalización y lo conceptualiza como: "un proceso dinámico, reconocido por la UNESCO que "obedece al carácter universal del aprendizaje y la investigación. Integrada a los principios de calidad, lo internacional debe ser parte medular de los programas, políticas y procedimientos de las IES para el fortalecimiento académico. (Mecanismo de Evaluación Institucional, ANEAES, 2014)

Política de Vinculación a través del Consejo Nacional de Ciencias y Tecnologías. (CONACYT), que establece entre sus estrategias: Coordinar la utilización de los recursos de investigación que provienen de fuentes internacionales. Fomentar el conocimiento y el intercambio de experiencias a nivel nacional, entre países y entre bloques de países. Apoyar el cumplimiento de los compromisos nacionales en cuanto a cooperación internacional y en las áreas de interés de esta Política. Promover la disponibilidad de la contraparte nacional. Elaborar con los distintos actores una matriz de cooperación internacional de acuerdo a la demanda nacional de CyT. Reglamentar las investigaciones en cuanto a los procesos de gestión y organización.

Es uno de los **ejes Estratégicos** del Novel Consejo Nacional de Educación Superior (CONES) ha posibilitado la realización de Congresos Regionales con la participación de Universidades Públicas y Privadas de todo el país; los lineamientos que se han consensuado son los siguientes: Definir políticas, programas nacionales y sectoriales para fomentar y fortalecer la internacionalización de las IES; incorporar la cooperación e internacionalización como dimensión estratégica en la alta dirección de las IES; fortalecer las oficinas de relaciones internacionales en la IES; Mejorar

el sistema académico para facilitar la internacionalización: créditos, currículum, idiomas, mecanismos de convalidación y de reconocimientos mutuos; Mejorar los mecanismos legales para la venida y permanencia de estudiantes y docentes extranjeros; Armonizar e integrar las relaciones de los Institutos Superiores con las Universidades.(Compilación de las Conclusiones de los Congresos Regionales de la Educación

Estrategia de Competitividad e innovación del Plan Nacional de Desarrollo 2030, teniendo como fundamentos la educación superior, la innovación, la investigación y el desarrollo tecnológico; en los que se definen algunos ejes como: Redefinición del rol de la Universidad en el desarrollo social y económico del país. - Participación de la ciudadanía en la sociedad del conocimiento. Otorgamiento de becas a nivel de grado y postgrado en las mejores instituciones universitarias del mundo, para áreas del conocimiento y las ciencias que sean prioritariamente requeridas para el desarrollo del país, actualmente se implementan las becas Carlos Antonio López (BECAL), orientando la formación de post grado con el criterio de ranking. (PDN 2030) Secretaría Técnica de Planificación de Desarrollo Económico y Social. (2014)

El Gobierno Nacional de Paraguay a través de todos sus agentes asume desde las políticas nacionales la internacionalización de la Educación Superior como un factor de competitividad e innovación STP (2014), la tendencia general planteada desde el Gobierno nacional a partir del 2013 es la internacionalización con mirada hacia las universidades de los denominados países desarrollados , partiendo del supuesto que las universidades mejores rankeadas son las que mejor responderían al acceso a CyT e innovación para el Desarrollo social y económico.

2.1. Política de Internacionalización de las Universidades Paraguayas

El acceso a la Universidad un derecho fundamental; teniendo en cuenta las declaraciones de UNESCO (2008); se materializa en Paraguay a partir de la creación de Universidades Públicas en ocho capitales departamentales; dando posibilidad a numerosos jóvenes la educación universitaria con fondo del Estado Paraguayo; aun así la Universidad Nacional de Asunción con más de 150 años absorbe el 60 % de los/as estudiantes universitarios; el 40 % se distribuyen entre Universidad Nacional del Este, ubicada en el departamento de Alto Paraná; Universidad Nacional de Pilar, ubicada en el departamento de Ñeembucú, Universidad Nacional de Itapúa con sede en el

Departamento de Itapúa, Universidad Nacional de Caaguazú, con sede en el Departamento de Caaguazú, Universidad Nacional de Concepción, en el Departamento de Concepción, Universidad Nacional de Villarrica en el Departamento del Guairá, y la Universidad de Canindeyú, en el Departamento de Canindeyú.

En el 2013 se promulga la Ley 4995/13, se crea el Consejo Nacional de Educación Superior, con el objeto *de regular la ES como parte del sistema educativo nacional, definir los tipos de instituciones que lo integran, establecer las normativas y los mecanismos que aseguren la calidad y la pertinencia de los servicios que prestan las instituciones que lo conforman, incluyendo la investigación*El documento también menciona a "*La cooperación y solidaridad entre los seres humanos, las organizaciones y las naciones",* como uno de los Principios de la Educación Superior. (CONES, 2014).

Ley 2072/03 de creación la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, la misma fue promulgada previamente a la ley de educación superior, respondió a los compromisos regionales en el marco del MERCOSUR Educativo, con la finalidad de evaluar y en su caso, acreditar la calidad académica de las instituciones de educación superior, es pertinente mencionar que el Modelo Nacional está desarrollado con apoyo de consultores perteneciente al Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) y se toma en cuenta los criterios de calidad establecidos para el MERCOSUR, de forma a favorecer la convergencia de los procesos nacional y regional. En este sentido, debe considerarse que la acreditación de carreras universitarias en el Paraguay, es de carácter obligatorio. (Robledo Yugueros, 2016).

En cuanto a la financiación las universidades nacionales tienen asignado fondos a través del Presupuesto General de la Nación, aprobado por el Congreso de la Nación. Disponen de ingresos propios con el cobro de aranceles a los alumnos que se dividen en tres conceptos generales: títulos, matrícula, admisión. Asimismo, reciben ingresos adicionales a través de fondos de becas para estudiantes del Ministerio de Educación y de las binacionales. Las universidades públicas recaudan igualmente a través de servicios que prestan, proyectos en los que participan y actividades de capacitación y formación, incluidos posgrados que son arancelados (Robledo Yugueros, 2016) por tanto las universidades públicas en paraguay no son gratuitas.

El CONACYT a través de sus proyectos y programas también provee fondos a las universidades públicas y privadas. Los organismos

internacionales de financiación también constituyen fondos de ingresos adicionales para las universidades públicas y privadas. Por su parte, el CONACYT establecidos en el último quinquenio, se proponen estimular la investigación, a través de los siguientes programas[56]:

- Programa Nacional de Incentivo a los Investigadores – PRONII, vigente desde el 2011y que busca fomentar la carrera del investigador en el Paraguay, mediante su categorización, evaluación de su producción científica y tecnológica.

- El Programa de Apoyo al Desarrollo de la Ciencia, Tecnología e Innovación – PROCIT con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo - BID. Sus principales componentes son: el financiamiento de Proyectos de Investigación, Proyectos de Innovación Tecnológica y el otorgamiento de becas de estudios de postgrado en el país, de corta duración para formación no conducente a títulos y apoyos complementarios para estudiantes de postgrado con estadía en el extranjero (CONACYT, 2018)

Los Programas PROCIENCIA y BECAL (Becas Carlos Antonio López) están financiados por el Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación, que cuenta con una partida presupuestaria del FONACIDE (Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo). El Programa BECAL ha recibido aportes del BID para ampliar la cobertura del mismo y tiene como objetivo: contribuir a aumentar los niveles de generación y aplicación de conocimiento en las áreas de Ciencia y Tecnología (CyT) y en los niveles de aprendizaje en la educación; mediante el financiamiento de becas de estudios de entrenamiento docente y postgrados en centros de excelencia del exterior (BECAL, 2018). La beca es autogestionada por los beneficiarios y no se vincula con las universidades públicas en su gestión.

La gestión de la internacionalización se caracteriza por: la implementación de estrategias como movilidad estudiantil, docente e investigadores, conformación de redes académicas, y muy especialmente a través de becas al extranjero etc. La mayoría de las universidades públicas gestionan la internacionalización de acuerdo a sus propias dinámicas, se adscriben a las orientaciones de la política nacional, que se dan a partir de delineamientos de objetivos y propósitos establecidos por la oferta internacional y como estrategia para captar y fortalecer recursos (financiero e intelectual). Otras formas de desarrollar procesos se dan partir de de convocatorias del Sector Educativo del Mercosur (SEM), cuya política se

[56] Ver: Informe Nacional: Paraguay. Educación Superior en Iberoamérica, elaborado por Robledo Yugueros. CINDA- UNIVERSIA.2016

orienta a la integración regional, como es el caso del Programa de Movilidad del Mercosur (PMM) un proyecto piloto que incorporó interesantes herramientas de gestión a las universidades participantes. A partir de los contactos establecidos permitió seguir participando de otras convocatorias.

Conclusión

Las universidades argentinas y paraguayas comparten problemas y desafíos a la hora de diseñar sus estrategias de internacionalización. Por un lado, los gobiernos nacionales cuentan con un conjunto de instituciones y reglamentaciones que les permiten influir en la definición misma del concepto de internacionalización y por ende en las políticas que orientarán dicho proceso en la Educación Superior. Por otra parte, las universidades nacionales si bien son organismos autónomos capaces de definir sus propias políticas de internacionalización, también son reguladas por mecanismos gubernamentales lo que las lleva a tener que orientar sus políticas en mayor o menor medida en consonancia con las políticas nacionales.

Las principales tensiones a las que se ven sujetas las universidades de ambos países serian, por un lado, la adopción de una estrategia de internacionalización endógena y solidaria (tal como ha sido el caso de Argentina) o una estrategia de carácter exógeno orientado al mercado (tal como ha sido el caso de Paraguay). Por otro lado, las tensiones provienen del interior de la propia institución universitaria, la cual se ve atravesada por las lógicas de los distintos actores que conciben a la internacionalización o bien de una manera pasiva e instrumental o bien como parte de un cambio político y cultural en la organización.

Bibliografía:

Albornoz, M. (2002): Situación de la ciencia y la tecnología en las Américas, Documento de Trabajo N°3, Documento elaborado para la Secretaría General de la OEA, Redes, Centro de Estudios sobre ciencia, desarrollo y educación superior, Buenos Aires.

Monzón, M. (2014) Internacionalización de la Educación Superior. Análisis y Acción: Apuntes para el desarrollo de un modelo conceptual. Desde el Sur: Miradas sobre internacionalización. RUNCOB

Oregioni, M.S. (2013): "*Aspectos político – institucionales de la Internacionalización de la Universidad Nacional de La Plata."*, en Revista Argentina de Educación Superior, Número 6.

Oregioni, M.S. (2013): La universidad como actor de la Cooperación Sur – Sur. El caso de la Universidad Nacional de la Plata en la Asociación de Universidades Grupo Montevideo AUGM. Revista Integración y Conocimiento N°2. Núcleo.

Oregioni, MS y Piñero F. (2016) Herramientas de Política y Gestión para la Internacionalización Universitaria. Una mirada latinoamericana .Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. 1a ed. adaptada. - Tandil: Grafikart, 2016 (p. 257) ISBN: 978-987-4100-05-4

Robledo Yuberos. R. (2016) Informe Nacional de Educación Superior. CINDA. Obtenido de: <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/PARAGUAY-Informe-Final.pdf>

Sebastian, J. (2001) La Dimensión Internacional en los Procesos de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Centro de Información y Documentación Científica. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid. España

Sebastián, J. (2004) Cooperación e internacionalización de las universidades. Editorial Biblos, Buenos Aires.

Siufi, G. (2009): *"Cooperación internacional e internacionalización de la educación superior"*, en Educación Superior y Sociedad / Nueva Época / Año 14 / N° 1, IEASALC – UNESCO,

Sitios web y documentos institucionales:

Secretaría de Política Universitaria (SPU): <http://portales.educacion.gov.ar/spu/promocion-de-la-universidad-argentina/promocion-de-la-universidad-en-el-exterior/>

Fondo Argentino de Cooperación Sur-Sur: <www.mrecic.gov.ar/es/foar>

Asociación Grupo Montevideo: <www.grupomontevideo.org,https://www.youtube.com/watch?v=DzdXePITIzo>

RED MACRO: <www.redmacro.unam.mx,https://www.youtube.com/watch?v=Feq0ViGG97A>

Secretaría de Relaciones Internacional UNL, <http://www.unl.edu.ar/categories/view/secretaria_de_relaciones_internacionales>

Programa Nacional de Becas Carlos Antonio López (BECAL) <http://www.becal.gov.py/>

Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACYT) <http://www.conacyt.gov.py/pronii>.

CONACYT <http://www.conacyt.gov.py/procit>

Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo (FONACIDE), <http://www.hacienda.gov.py/fonacide>

Consejo Nacional de Educación Superior CONES, (http://www.cones.gov.py)

Capítulo VII

Estrategias de Gestión de la Internacionalización universitaria. Caso de Estudio UNICEN 2006-2014

López Bidone, Elizabeth, Piñero, Fernando y Taborga, Ana María.

Introducción

El objetivo general de este trabajo es ampliar el mapa interpretativo que persiste en nuestros días sobre visiones que giran en torno a la gestión de la internacionalización universitaria y de las modalidades que adquiere su práctica. En tal sentido, muchas de las ideas y percepciones, con las que convencionalmente se ha dado cuenta de este proceso, contienen una capacidad explicativa que no puede adaptarse a todas las realidades culturales. Asimismo, se verifica la presencia de otra arquitectura teórica en la cual distintos sujetos y locaciones epistémicas se posicionan de cara a las mutaciones contemporáneas, y al diálogo intercultural.

El proceso de internacionalización presenta múltiples aristas, en cuanto a las motivaciones que lo impulsan y lo justifican al mismo tiempo en las diferentes regiones a escala global. Aun así, puede mencionarse como característica general el objetivo de elevar la calidad de la educación para preparar egresados que se desenvuelvan eficientemente en un mundo interdependiente.

Dicho proceso, puede pensarse a partir de dos enfoques; uno, basado en la competencia, que deja al descubierto una perspectiva de internacionalización proveniente de los países desarrollados y supone una estrategia centrada en el mercado, el que además delinearía las directrices del proceso buscando más la competitividad de las instituciones que la calidad y pertinencia de los conocimientos que se imparten.

La otra visión surge de una concepción cooperativa sustentada en las estrategias que delinea el estado a partir de políticas públicas, se concentra en programas de fomento en marcos bilaterales y multilaterales para establecer una relación de complementariedad y no de competitividad. Como lo expresa Siufi:

> La tendencia es entender, cada vez más, a la cooperación internacional como un medio para el desarrollo institucional y como un modo de complementación de las

> capacidades de las universidades que permita la realización de actividades conjuntas y una integración con fines de mutuo beneficio (2009, p 7).

El presente capitulo, pretende dar cuenta de la puesta en práctica del proceso de internacionalización en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). A tal fin, la idea general es que las directrices del proceso en la UNICEN no se enmarcan en un enfoque de internacionalización mercantil-competitiva, sino que están en consonancia con las directrices determinadas por las políticas públicas emanadas de la Secretaria de Políticas Universitarias (SPU), cuya perspectiva se sostiene en una visión cooperativa- asociativa del proceso, e integracionista con la región latinoamericana.

Con la finalidad de exponer las cuestiones planteadas, el capítulo estará dividido en tres secciones principales: en el transcurso de la primera se describe a grandes rasgos los lineamientos del proceso bajo la tipología de internacionalización mercantil-competitiva así como sus características y las estrategias que se ponen en marcha. En tanto, la segunda sección hace referencia en líneas generales a la tipología cooperativa asociativa y a los programas derivados de las políticas públicas en Argentina. Por último, se expone el estudio de caso donde se detallan las particularidades del mismo.

1. Pensar el proceso de internacionalización

Cuando hablamos de internacionalización en general y nos remitimos a la génesis de su surgimiento hacemos mención a la misma como una estrategia de extensión del proceso de Bolonia. En ese sentido, Brunner expresa que:

> Bolonia mismo, para comenzar o Salamanca, son nombres que evocan viejas tradiciones universitarias, nacidas orgánicamente de las necesidades de la sociedad, sus ciudades, los poderes de la Corona y la Cruz y las demandas por profesionalizar el conocimiento disponible, primero, y de producir nuevo conocimiento para explicar y controlar el mundo, después (2008, p 122).

Por tanto, hoy del mismo modo que siglos atrás la impronta que impulsa el proceso se sustenta en una marca registrada de una geopolítica

del conocimiento que naturaliza[57]las experiencias dentro de un modelo de poder. Quizás por ello y, en contraste con los constructos teóricos creados dentro de la academia para ser aplicados a ciertos casos de análisis, este es un término de difícil definición debido a su carácter poliédrico y complejo que induce a la existencia de múltiples interpretaciones Sebastián (2005).

Como consecuencia, de la indefinición respecto a qué denominamos internacionalización se hace difícil establecer una clasificación / tipología siendo las más utilizadas la internacionalización "mercantil-competitiva" y en el lado opuesto, la internacionalización "cooperativa- solidaria o constructiva-". Al respecto, García Guadilla (2010) plantea que las tendencias aludidas de internacionalización, no se presentan en estado puro, sino que surgen diversas tipologías híbridas.
Asimismo, resta señalar que este proceso se lleva a cabo alrededor del mundo a través de la universidad eurocentrada cuyo objetivo es replicar los pilares de la producción actual del conocimiento bajo la concepción de educación superior transnacional.

1.1. Internacionalización mercantil – competitiva: características y estrategias

La internacionalización mercantil-competitiva, surge como proyecto eurocéntrico y busca constituirse en una estrategia de extensión del proceso de Bolonia hacia otras regiones del globo; para ello porta un sello en su génesis que parece confirmar la importancia de la dialéctica entre saber y poder coincidente con el discurso/ideología global de la jerarquía epistémica del sistema-mundo.

En este punto, según Quijano (2000), se visibilizan los dos tópicos que conforman los pilares del sistema. Uno lo constituye la geopolítica del conocimiento[58] y el otro lo está dado por las características peculiares de la perspectiva cognitiva del eurocentrismo, con ello nos referimos al énfasis en la cuantificación, que adopta el conocimiento en el capitalismo donde todo puede ser mensurable y equiparable en función del intercambio.

[57] La noción de naturalización es aquí muy útil, porque pone en evidencia que hay un hacer, un proceso de producir y construir un entendimiento intersubjetivo. Decir de algo que es 'natural' es sugerir que está producido, y que parte de la producción está constituida por un marco cognitivo que esconde la producción misma y representa su apariencia como dada, como no-hecha, no-artificial.

[58] La geopolítica del conocimiento implica que los dominadores estructuran modelos y políticas educativas homogeneizadoras, cuyo eje rector es la economía del conocimiento mediante la implantación reformas curriculares en planes y programas de estudio acordes con las necesidades del mercado.

En el caso de la geopolítica del conocimiento, se parte de un proceso clasificatorio de lo ontológicamente aceptable y rechazable que se consolidó a partir de un modelo de transmisión del saber que determinó también los idiomas en que se expresa, es decir, del conocer y su expresión. Así, el discurso que se vincula expresivamente mediante ciertas lenguas, todas de origen europeo, por tanto, quien quiera ser parte del proceso, tiene que apropiarse de tales lenguas para moverse en dicho espacio.

Por otra parte, si bien dentro de las cuestiones discursivas simbólicas, es presentada como neutral y proclive a generar vínculos interculturales que beneficien a los participantes del mismo, lo que está promoviendo es lo que se denomina desterritorialización, es decir, la pérdida de la referencia a un lugar y a una historia en la adquisición de la identidad cultural e impulsando competencias que tienen poca relación con la diversidad cultural y sí, como se ha expresado anteriormente, un estrecho vínculo con la mercantilización.

Respecto al énfasis en la cuantificación, la gestión en la universidad eurocentrada pasa a asimilarse a una empresa de servicios a la carta en base a las competencias sustituyendo el concepto humboldtiano de formación por el de instrucción, llevando a un menú acorde al tipo de competencias y disponibilidades exigidas por el mercado. Al respecto, puede señalarse que la Declaración de Bolonia (1999) puso en marcha un proceso que impone a las universidades del Espacio Europeo de Educación Superior orientar la educación de grado a la obtención de lo que los anglosajones denominan educación por competencias.

Con esta estructura se homogeneizan los sistemas de educación superior y se cambia el sistema caracterizado por una organización de los currículos en materias o asignaturas, por otro centrado en la innovación de los procesos educativos: las competencias. De este modo, los objetivos educativos son sustituidos por resultados del aprendizaje de los dominios competenciales que deben ser constatados (cuya evaluación exige disponer de instrumentos de cuantificación estandarizados).

Así, la idea general es disponer de un sistema que asegure exigencias comunes de calidad de la educación y una estructura de contenidos homologables basados en el sistema de créditos: European Credit Transfer System (ECTS)[59] que consiste en la calificación que se obtiene por medida

[59] En sí, el crédito es la unidad de medida académica fijada con el objetivo de reconocer el desempeño con base a las calificaciones obtenidas. En dicho sistema se tiene en cuenta desde la presencia en las clases hasta la elaboración de los trabajos finales con ello se pretende facilitar la movilidad estudiantil y laboral.

del trabajo (25 a 30 horas) realizado por el estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios oficial correspondiente.

2. Retos del proceso de internacionalización en Argentina: posicionamiento y acciones emprendidas.

La exportación del modelo a una región cuyas características es la heterogeneidad de los Sistemas de Educación Superior hace que la puesta en marcha en cada país adopte modalidades diametralmente opuestas a las consideradas con anterioridad. En ese sentido, la segunda tipología denominada por García Guadilla (2010) cooperativa-asociativa no conduce a las universidades de excelencia a compartir sus recursos de forma tal que se ponga en riesgo su excelencia; al contrario, se trata de multiplicar el número de universidades de excelencia dando a cada una la posibilidad de desarrollar su nicho potencial con ayuda de las demás De Sousa Santos (2006). Bajo esta perspectiva, como lo expresa Knight (1994), cada país responde al impacto de la internacionalización respetando su individualidad, dando lugar a otro tipo de interpretación sobre cómo llevar a cabo las estrategias organizacionales en las IES y brindando posibilidades dirigidas a la complementación basada en una educación como bien público, en el aprovechamiento colaborativo de interactividad en las tecnologías comunicacionales educativas, y el trabajo en redes de conocimiento entre instituciones, laboratorios, investigadores.

Es decir, se conforma una unión entre pares que puede conducir a que se produzca un giro epistemológico, que pueda sortear el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario, para dar paso luego a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad.

Por ello, las políticas de internacionalización en Argentina han contado con diversas herramientas constituidas, hasta 2016, por dos programas que marchaban a la par, pero trabajando con actores de internacionalización distintos.

Uno de ellos, es el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) cuyo ámbito de injerencia es coordinar todas las acciones relacionadas con la internacionalización de la educación superior y la cooperación internacional universitaria multilateral y bilateral, impulsando la inserción de las IES argentinas en los procesos de vinculación internacional e integración. La función principal radica en la canalización de las demandas y necesidades del Sistema Universitario Argentino, en materia de internacionalización de

la educación superior y la articulación de acciones de cooperación internacional; con un enlace que se realiza principalmente a través del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en particular, por intermedio de la Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales (REDCIUN)[60].

El otro, es el Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA), que fue creado en el año 2006 y pensado para generar acciones de internacionalización desde las propias instituciones, dejando de lado el formato de los programas internacionales preestablecidos.

En ambos casos, debe resaltarse que conformaron un hito que favoreció el desarrollo de herramientas de cooperación facilitando el desarrollo y afianzamiento de actividades académicas en un contexto internacional y de cooperación regional, asi como también generaron espacios de coordinación de políticas y estrategias de internacionalización para dicha institución universitaria en función de la estrategia de inserción internacional de nuestro país.

3. Organización de las actividades de Internacionalización en la Universidad Nacional del Centro (UNICEN)

Realizar una evaluación de la dimensión internacional en la UNICEN implica explorar los fundamentos e implicancias que la misma contiene, así como analizar las estrategias que se han puesto en marcha.

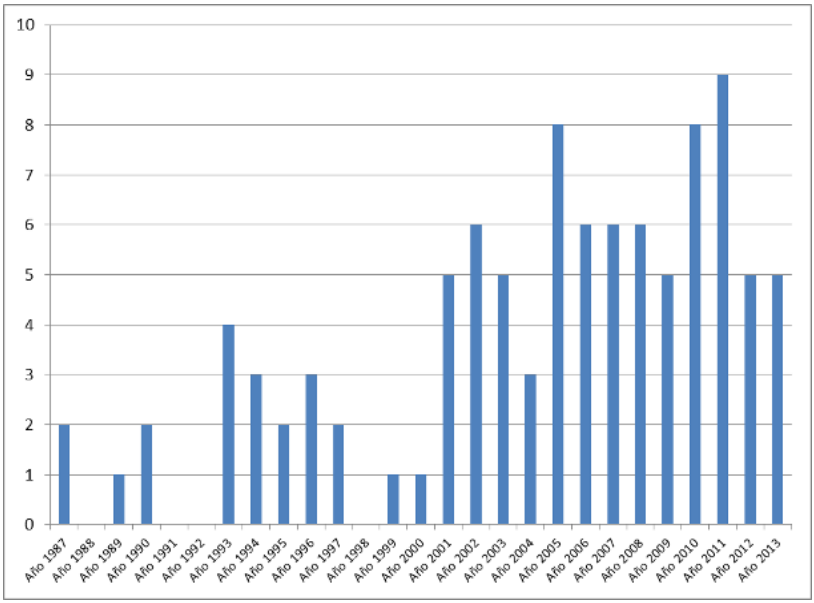
Al respecto, puede decirse que las primeras estrategias de vinculación con instituciones pares a escala internacional se remontan a los años ochenta con la puesta en práctica de convenios de cooperación entre las IES. Siufi describe este tipo de vínculo como:

> acuerdos firmados en el marco de la autonomía de cada universidad latinoamericana, que definen acciones y programas de Cooperación que abarcan desde la participación en proyectos conjuntos, el intercambio de estudiantes, docentes e investigadores y el acuerdo de reconocimiento de materias o créditos (2009, p 136).

Dicha actividad, se presenta en el grafico que se expone a continuación:

[60] Ver Larrea, M. y Astur, A. (2014)

Grafico 1. Evolución interanual de los Convenios Marco de Cooperación en el periodo 1987-2013



Fuente: elaboración propia en base a datos recopilados por la Secretaria de Relaciones Institucionales, Área de Relaciones Internacionales de la UNICEN

Como puede observarse, la cooperación a partir de convenios ha seguido un desarrollo inestable tanto en la década de los ochenta como los años noventa. En este caso, probablemente tal como lo expresa García Guadilla (2005) obedece a una maduración de algunas tendencias, como el crecimiento del nivel de postgrado y el desarrollo de proyectos estratégicos de ciencia y tecnología en países como Brasil, México, Argentina, Chile, Venezuela y Colombia. En cambio, a partir de la primera década del siglo XXI adquiere un impulso más continuo y acentuado que, en promedio, implica la firma 6 convenios por año.

Los convenios se establecen mayoritariamente con dos regiones América del Sur y Europa. En el caso de América del Sur es visible el peso de la cooperación multilateral como eje estratégico, identificado en con MERCOSUR y UNASUR buscando condiciones que favorezcan una genuina integración académica, sustentada en la horizontalidad, la reciprocidad y la solidaridad. Mientras que, en el caso de la Unión Europea, la vinculación se ha visto facilitada por la cultura de la cooperación en los

grupos de investigación y por la constitución del espacio UEALC/ALCUE (Unión Europea, América Latina y el Caribe) creado en noviembre del 2000 en París, con el objetivo de llegar a conformar el mayor espacio universitario del mundo: el Espacio Común de Enseñanza Superior AL - CUE. Y aquí, debe destacarse que, con motivo de este Espacio, se plasmaron algunas herramientas destinadas a la internacionalización entre las cuales podemos ubicar al Proyecto Alfa Tuning América Latina en el cual ha participado la UNICEN.

En tanto, si se desagregan los porcentajes de cooperación por país, los convenios realizados son mayoritariamente con Brasil y Chile y España. En el caso de España, si bien desde el siglo XX ha existido un estrecho vínculo de cooperación se ha afianzado haciéndose más significativo en estos últimos años. Al respecto, Sebastián (2010) sostiene que la cooperación se ha visto favorecida, por programas conjuntos, por iniciativas institucionales y por el tejido de contactos y relaciones personales que se ha ido construyendo a lo largo del tiempo. Mientras, las vinculaciones establecidas con Brasil y Chile responden a la creación de un espacio académico común de intercambio de conocimientos e investigaciones conjuntas que promueve el desarrollo educativo, cultural, científico y tecnológico en la región.

3.1. Lineamientos generales de PIESCI y PPUA aplicados en la UNICEN

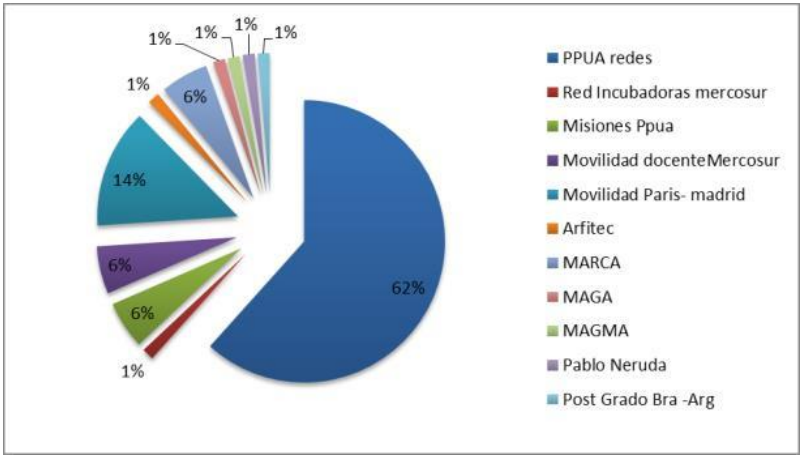
Las estrategias de internacionalización, previas al surgimiento del programa PPUA se sustentaron en convenios realizados entre el rectorado y otras instituciones, por ello dicho programa conforma un pilar fundamental dado que impulsó la constitución y afianzamiento del proceso de internacionalización en la UNICEN.

A partir del PPUA los convenios de cooperación, se han ampliado y, también, adaptado a las herramientas dispuestas a partir de la SPU para promover la integración de la dimensión internacional en los planes de desarrollo y políticas generales de las instituciones. Más aún, puede decirse que la organización de las actividades adquirió otra dimensión con la creación del área de Relaciones Internacionales a partir del año 2006, que hoy continua con la modalidad de Dirección conformando un sector dentro de la Secretaria de Relaciones Institucionales.

Para su desarrollo fue necesaria la consolidación de espacios propiciados por el MERCOSUR Educativo conjuntamente con la creación de otros nuevos a partir de redes de cooperación. Las redes han sido una de

las estrategias más difundidas a la hora de articular acciones de cooperación internacional entre instituciones de distintos países. Según los datos obtenidos en el Área de Relaciones Internacionales los mismos se distribuyen de la siguiente forma:

Grafico 2. Distribución de proyectos por líneas del programa



Fuente: elaboración propia en base a datos recopilados por la Secretaria de Relaciones Institucionales, Área de Relaciones Internacionales de la UNICEN

Tal como queda plasmado en el gráfico existen dos opciones que son las más contempladas a la hora de proponer acciones concretas, la primera con el 62% se corresponde con PPUA redes y básicamente están vinculadas con el fortalecimiento de redes interuniversitarias con países del MERCOSUR, en tanto la segunda se refiere a la movilidad docente.

Otra modalidad, está contemplada en el programa PIESCI que contiene líneas de trabajo multilaterales como el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias para el MERCOSUR (ARCUSUR), el Programa de Movilidad Académica Regional para las carreras acreditadas por el Mecanismo de Acreditación de Carreras de grado en el MERCOSUR (MARCA), el Programa de Asociación Universitaria para la Movilidad de Docentes de Grado del MERCOSUR.

El ARCUSUR, es un mecanismo permanente de acreditación regional creado en concordancia con los criterios definidos por la UNESCO, y en el marco del Foro Global sobre Garantía de calidad

internacional, acreditación y reconocimiento de estudios a partir del documento Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras (París, 2006). El objetivo en este caso es dar garantía pública en la región del nivel académico y científico de los recursos, que se define a través de criterios regionales elaborados por comisiones consultivas en coordinación de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación; respetando las legislaciones nacionales y la adhesión por parte de las instituciones de educación superior es voluntaria.

El proceso de acreditación ha sido continuo hasta el año 2015, con convocatorias periódicas. En el caso de la UNICEN, fue la Facultad de Ciencias Veterinarias en el año 2010 la primera en tener esta acreditación, cuestión que también avaló a la misma Facultad para participar en el Programa MARCA con 4 docentes en el transcurso del año 2014.

Con relación al Programa de Asociación Universitaria para la Movilidad de Docentes de Grado del MERCOSUR, en el año 2011 se realizó la tercera convocatoria con participación de 7 proyectos pertenecientes a Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Chile. En el caso de la UNICEN, participa la Facultad de Ciencias Humanas desde el Área de Trabajo Social coordinando un consorcio conformado por 5 universidades: UNICEN, Universidad de la Plata, Universidad de Comahue, Universidade Federal de Rio de Janeiro (Brasil) Universidad de la Republica (Uruguay)

También, a partir del PIESCI se ha promovido líneas de cooperación bilateral donde UNICEN ha participado en el Programa de Movilidad de docentes a Madrid y a París y en el Programa Argentina Francia ingenieros tecnología ARFITEC. Los mismos, se vienen desarrollando desde el año 2009 como una iniciativa conjunta entre la SPU y el Colegio Mayor Argentino "Nuestra Señora de Luján" ubicado en el Campus Universitario de la Universidad Complutense de Madrid en el caso de la movilidad a España y con la Casa Argentina de la Cité Internationale Universitaire de París, en el caso de la movilidad a Francia.

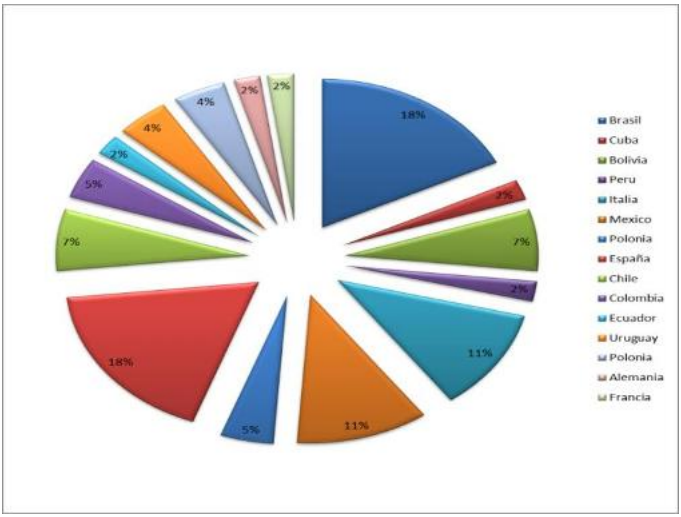
Si bien son dos programas independientes sus objetivos son comunes: colaborar en el mejoramiento de la calidad de la docencia de grado, programas de doctorado y en el fortalecimiento de los proyectos de investigación. Su inclusión, ha facilitado el análisis y la contrastación tanto de los programas, como de proyectos de investigación y extensión que se realizan en la UNICEN con los que se desarrollan en cátedras o grupos de investigación homólogas de reconocido prestigio de instituciones universitarias españolas y francesas.

En el caso del Programa de movilidad de docentes a Madrid y a París han participado desde el año 2013 a la fecha docentes pertenecientes a la Facultad de Arte, Ciencias Humanas, Ciencias Veterinarias, Ciencias Económicas, Agronomía y Ciencias Exactas.

Mientras que en el ARFITEC la participación de la UNICEN se produce en los años 2014 y 2015 a través de las Facultades de Ingeniería y Ciencias Exactas.

Por otra parte, como se expresó con anterioridad, existe gran adhesión a las redes propuestas, puede decirse que la flexibilidad del Programa permitió la realización de acciones diversas como movilidad, investigaciones, publicaciones y formaciones conjuntas.

Grafico 3. Constitución de redes por país vinculante



Fuente: elaboración propia en base a datos recopilados por la Secretaria de Relaciones Institucionales, Área de Relaciones Internacionales de la UNICEN.

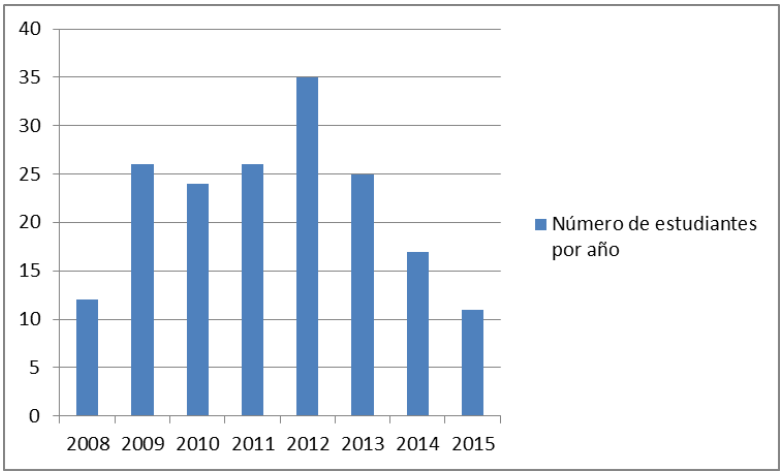
Si bien, existe una diversificación de los países con quienes se llevan a cabo las vinculaciones, tal y como sucede en otras áreas, la cooperación se realiza mayoritariamente con Iberoamérica y primordialmente con Brasil y España en un 18%. Las mismas se refieren al ámbito de salud, agroalimentación, derecho, arte y educación entre otros.

Respecto, al programa PPUA existe un soporte institucional destinado a impulsar diversos proyectos de movilidad estudiantil individual y organizada, que, en la mayoría de las universidades, son el resultado de

una larga tradición de relaciones de cooperación académica internacional entre las lES alrededor del mundo.

En ese sentido, el PPUA ha promovido y facilitado la incorporación de estudiantes extranjeros de grado y postgrado. Los alumnos provenientes del exterior que han cursado estudios de grado en las diferentes facultades tal como se presentan en el siguiente gráfico:

Grafico 4. Movilidad anual de estudiantes internacionales en el periodo 2008-2015



Fuente: elaboración propia en base a datos recopilados por la Secretaria de Relaciones Institucionales, Área de Relaciones Internacionales de la UNICEN

Los estudiantes, 176 para el periodo 2008-2015, oscilan interanualmente siendo el promedio 11. En cuanto a la región de origen, existe diversidad, pero los iberoamericanos predominan, ubicándose en segundo término los europeos.

Realizando un análisis por país, los alumnos latinoamericanos provenientes de México son quienes eligen a esta Universidad en forma más frecuente, ello puede deberse en parte a que, como lo expone García Guadilla (2010), México es uno de los países con un significativo éxodo de personas con alto nivel educativo. Luego encontramos a españoles y alemanes superiores en número al resto de los procedentes de la región latinoamericana.

Específicamente, las Facultades de Ciencias Económicas y Ciencias Humanas son las que atraen más cantidad de alumnos extranjeros

tanto latinoamericanos como europeos. En tanto, los alumnos que provienen de España se dirigen mayoritariamente a las Facultades de Arte y Sociales.
Con relación a las carreras, eligen Licenciatura en Administración, Relaciones Internacionales, Ingeniería Industrial, Licenciatura en comunicación, y Realización integral en Arte y audiovisuales.
Por otra parte, la UNICEN también participa en el Espacio iberoamericano del conocimiento específicamente en el Programa Pablo Neruda, y en el proyecto Alfa Tuning América Latina a través de sus diferentes unidades académicas.

En el caso del Espacio Iberoamericano del Conocimiento donde se enmarca el Programa Pablo Neruda, participó hasta el año 2014 desde el Doctorado en Ciencia Animal de la Facultad de Ciencias Veterinarias. Entre sus objetivos específicos se señalan: la promoción de la cooperación multilateral entre las instituciones de educación superior iberoamericanas con el fin de fortalecer sus posibilidades académicas y científicas, el impulso de la movilidad de estudiantes con reconocimiento académico, así como la movilidad de profesores, como herramienta para la cooperación horizontal entre programas y la mejora de la calidad en la formación, promoviendo la formación de doctores especialmente en los países que presenten déficits en dicho sentido.

En cuanto, al proyecto Alfa Tuning América Latina, puede señalarse que el mismo ha buscado identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las IES para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Este es un proyecto independiente e impulsado y coordinado por Universidades de distintos países tanto latinoamericanos como europeos; tiene 4 grandes líneas de trabajo: competencias (genéricas y específicas), enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, créditos académicos y calidad de los programas. En el mismo, ha participado la Facultad de Ciencias Humanas (carrera de Historia) y la Facultad de Derecho (carrera de Abogacía).

Conclusión

Como se ha podido observar en el transcurso del capítulo, la Universidad occidentalizada europea adopta, a partir del proceso de Bolonia, una modalidad compuesta por la triada (competitividad, productividad, eficacia) y sustentada en la cuantificación de las calificaciones. Por ello, puede señalarse que las propuestas de reestructuración institucional que pretenden ser exportadas están dictadas por el mercado bajo una perspectiva derivada del pensamiento ortodoxo.

En ese sentido, la adopción del proceso sin mediaciones implicaría renunciar a un lenguaje, y a un pensamiento y cultura propios sustentados en la contextualidad particular de cada lugar, es decir, la Universidad debería abdicar su autonomía e identidad, y pasaría a ser controlada por fuerzas que ella no controla y que ni siquiera conoce de modo suficiente.

Hasta hoy, la exportación del modelo con las características propias de las universidades europeas a la región latinoamericana, ha sido imposibilitado por la heterogeneidad de los Sistemas de Educación Superior en la región y las políticas de Educación Superior que cada estado ha adoptado para llevar adelante la internacionalización de las IES, derivando en que la puesta en marcha de dicho proceso adopte modalidades diametralmente opuestas a las consideradas con anterioridad.

En realidad, las mismas están delimitadas en cada país en base a un enfoque sustentado en la educación como bien público, y a sus condicionantes contextuales y culturales dando lugar a otro tipo de interpretación sobre cómo llevar a cabo las estrategias de internacionalización en las IES en la región latinoamericana.

De este modo, y por lo expuesto en caso de estudio, las políticas de internacionalización que la UNICEN lleva a cabo se constituyen en una iniciativa de adaptación de las políticas del Estado y vinculación con otras instituciones. Básicamente, con una estrategia dirigida a promover los vínculos internacionales de cooperación y complementariedad con las instituciones de la región, sobre todo con aquellas pertenecientes a MERCOSUR, en pos de buscar soluciones conjuntas a problemáticas comunes.

Por tanto, la tipología de internacionalización que se plantea desde dicha Universidad da paso a generar vínculos entre países o regiones con similares niveles de desarrollo. En este caso dicha modalidad representa un desafío particular puesto que en muchas de las estrategias de cooperación-colaborativas emprendidas deben imbricar la organización emanada de las políticas nacionales, con los objetivos y prioridades de la propia Institución dirigidas al fortaleciendo las capacidades endógenas.

Bibliografía:

Albornoz, M. (2014). “La Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en Argentina”, en. Didou Aupetit, S y Jaramillo de Escobar, V (Coord), Internacionalización de la Educación Superior

y la Ciencia en América Latina: Un Estado del Arte, Venezuela, IESALC- UNESCO

Dias Sobrinho, J. (2008) "Calidad, Pertinencia y responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña", en Gazzola, L y Didriksson, A (comp) Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela, IESALC- UNESCO

De Sousa Santos, B. (2006). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Coordinación de Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México

Gacel, J.; Ávila, R. J (2000). "La dimensión internacional de las universidades mexicanas, en Educación Superior y Sociedad". Año 11 núm. 1, enero 2000, pp. 121-142.

Gacel, J (2008) "Universidades latinoamericanas frente al reto de la internacionalización", en revista Casa del Tiempo, Vol 4, núm.9, (en línea). Disponible en: <http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/09_iv_jul_2008/index.php>

García Guadilla, C. (2005) "Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior. Interrogantes para América Latina", en Cuadernos del CENDES, Año 22, núm. 58, enero-abril 2005, pp. 1-22

García Guadilla, C. (2010). "Heterogeneidad y concentración en las dinámicas geopolíticas del conocimiento académico Reflexiones y preguntas para el caso de América Latina Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe", en Mollis, M; Nuñez Jover, J; Garcia Guadilla (comp). Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe Desafíos y perspectivas. Buenos Aires. CLACSO

Knight, J. (1994) "Internationalization: Elements and Checkpoints", en CBIE Research, Vol 1, núm. 7. Disponible en: <http://www.cbie-bcei.ca/wp-content/uploads/2014/01/Internationalization-Elements-and-Checkpoints.pdf>

Knight, J. (2005) "Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos", en De Witt, Jaramillo, Knight, Gacel y Ávila (comp), Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional, Colombia, Banco Mundial, Ediciones Mayol.

Larrea, M., y Astur, A. (2014). Política internacional de educación superior. Acciones del Programa de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional (piesci) 2003-2012. En E. Rinessi (Comp.), Ahora es cuando: internacionalización e integración regional universitaria en América Latina (pp. 83-98). Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Larrea, M., y Astur, A (2011). Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria." Disponible en: <http://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>

Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: LANDER, E. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires. Ediciones FACES.

Sebastián, J. (2005) Cooperación e Internacionalización de las Universidades. Editorial Biblios, Secretaría de Cooperación Iberoamericana.

UNESCO (2006) Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143349s.pdf

Siufi, G. (2009). "Cooperación internacional e internacionalización de la Educación Superior", en Revista Educación Superior y Sociedad, Nueva Época. Año 14, núm. 1, enero 2009, p 123-145.

Capítulo VIII

La gestión de la internacionalización de la Universidad Nacional de Rio Negro entre 2007 y 2015

Daddario, Mauro y Oregioni, Ma. Soledad

Introducción:

En este trabajo se entiende la internacionalización de la universidad, como un proceso gradual e institucional (Knight, 1994), complejo, dinámico y transversal a las funciones específicas de las Casas de Altos Estudios (enseñanza, investigación y extensión) con el fin de hacer frente a los desafíos y aprovechar las oportunidades derivadas de la globalización (Albatch, 2008). Diversos autores coinciden en que el fenómeno no es para nada nuevo (Tunnerman, 1996; Sebastian, 2004), las universidades son internacionales desde sus orígenes, sin embargo, a partir del último cuarto del siglo XX, las dinámicas de internacionalización adquieren características distintas, tanto de orden cuantitativo como cualitativo convirtiéndose en un objeto de investigación que ha crecido significativamente en las últimas dos décadas del siglo XX (Oregioni, 2013). Esto permite diferenciar las vinculaciones esporádicas del proceso de internacionalización tal como lo entendemos en este trabajo.

Si bien existen parámetros generales que han permitido conceptualizar y debatir entorno a la internacionalización, es importante destacar que la internacionalización universitaria se llevara a cabo de formas diferentes en cada institución dependiendo de la trayectoria, los objetivos, las necesidades y la configuración político-institucional de cada universidad (Oregioni, 2013a). De acuerdo con Beneitone (2007): "las universidades argentinas presentan diferencias en la incorporación al proceso de internacionalización vigente, obedeciendo, su desarrollo más a iniciativas y capacidades de sus actores que a políticas nacionales o regionales de inserción en el escenario mundial" (p.1). Consecuentemente, consideramos que para entender la dinámica de la internacionalización, es importante analizar cómo se presenta en distintas universidades a partir de estudios de caso, que permitan dar cuenta de las particularidades de cada institución, pero también atendiendo el impacto que tienen las políticas, los agentes y actores de internacionalización (Sebastian, 2004) que operan

desde otros niveles a partir de diferentes estimulos e instrumentos de política, que contribuyen a orientar la proyección internacional de las universidades y sus investigadores. Como parte de todo este mundo y red de influencias que operan y orientan los procesos de internacionalización podríamos enumerar la acción de Organismos Internacionales, Estados Nacionales y Bloques Regionales[61]. Dicha acción no es homogénea y es preciso observar como en muchos casos entran en tensión por la manifestación de intereses diversos, dejando en claro que la orientación de la internacionalización universitaria es también una cuestión política (Oregioni, 2016), dando lugar a la existencia de modelos o tipos de internacionalización antagónicos y en pugna, tanto desde el punto de vista de quien los fomenta como de los objetivos que presentan (Oregioni, 2013b; Oregioni y Piñero, 2015; Perrota, 2015;).

La propuesta de este capítulo es describir la internacionalización en la Universidad Nacional de Rio Negro (UNRN) durante los años 2007 y 2015, analizando la gestión de las Relaciones Internacionales, teniendo en cuenta, por una parte, las particularidades y necesidades internas de la institución, y por otra, la influencia de del Estado como agente de internacionalización.

Aspectos distintivos de la UNRN:

La Universidad Nacional de Rio Negro fue fundada el 28 de noviembre de 2007 mediante la aprobación de la Ley Nacional 26.330. Dicha Ley estableció dos condiciones que reglamentarían la misión de la nueva universidad; 1) la complementariedad de su oferta académica con la Universidad Nacional del Comahue y el Instituto Balseiro de la Universidad Nacional de Cuyo y; 2) un desarrollo territorial acotado a las fronteras de la Provincia de Rio Negro. Ambas condiciones tienen por objetivo fomentar la cooperación y evitar la competencia entre instituciones financiadas con fondos públicos, la segunda, sin embargo, es más específico y ayuda a garantizar la vinculación de la universidad, el territorio y su gente.

La provincia de Rio Negro es una provincia compleja ya que cuenta con 203.013 km2, que se extienden desde la Cordillera de los Andes hasta el Océano Atlántico. La misma presenta una importante heterogeneidad natural, que ha llevado a un uso diferencial de la tierra y sus

[61] Algunos de los autores que analizan el rol de diversos agentes son los siguientes; Gascon y Cepeda, 2004; Verger, 2008; Tunnerman, 2008; Perrota, 2015, 2016; Botto, 2015; Marquina, 2014; Oregioni, 2015b, 2016.

recursos, por lo tanto del mismo modo en que se encuentran diferencias geográficas y físicas, encontramos diferencias culturales y económicas.

Es por esta razón particular y el anclaje territorial determinado por la ley, que la UNRN adopto un modelo multicampus o multisedes con el objetivo de responder y articular las actividades universitarias a las necesidades de la comunidad. Las sedes son, Sede Andina (ubicada en Bariloche y El Bolson), Sede Alto Valle Este y Centro (ubicada en General Roca, Allen y Villa Regina), Sede Valle Medio y Rio Colorado (Ubicada en Rio Colorado, Choele Choel y Beltran) y Sede Atlantica (Ubicada en San Antonio Oeste y Viedma). Ademas está el proyecto de instalar una Sede en la Linea Sur (Ingeniero Jacobacci y Los Menucos).

Al 2015 la UNRN contaba con 61 carreras de grado y 10 de posgrado, 8000 estudiantes y una planta docente con 1198 docentes.

Trayectoria institucional y evolución histórica de la internacionalización en la UNRN:

A lo largo de su trayectoria histórica la UNRN atraviesa diferentes momentos o periodos específicos. De acuerdo a la conceptualización llevada a cabo por la misma institución a través de las Memorias Institucionales encontramos dentro de una única etapa, denominada "fundacional", que ocupa los diez primeros años de vida institucional[62], el periodo de organización (2008), periodo de transición (2009-2011) y el periodo de normalización (2011-2015).

Además de las diferencias cuantitativas y estadísticas lógicas que tienen estos periodos entre sí; respecto al tamaño de la planta docente, numero de carreras y matricula estudiantil, también podemos encontrar diferencias en relación a las tareas y objetivos urgentes que tenía la gestión de la universidad en cada uno de ellos.

En este sentido durante el *periodo organizacional (2008)* el esfuerzo estaba concentrado en construir el Estatuto Provisorio y el Proyecto Institucional, como así también atraer docentes y conseguir espacios áulicos para lograr la apertura en el 2009.

Durante este año la internacionalización aparece implícitamente en los documentos fundacionales. Sin embargo es sumamente importante la función que tendría para garantizar las diversas funciones, la misión y los objetivos de la UNRN. Basta observar los objetivos específicos de la

[62] La misma se extendería hasta el año 2018.

institución, enumerados en el Artículo 7 del estatuto provisorio, para confirmar esto;

> …iii Fomentar y desarrollar una conciencia nacional asentada en la divulgación y promoción de los valores, las formas de culturas, y el estudio de la realidad del país, Latinoamérica y el mundo.
>
> Vii Estimular el estudio de toda forma de cultura y conocimiento, priorizando las formas autóctonas, nacionales y latinoamericanas, y de contenido popular acompañando el proceso de integración regional.
>
> X Organizar y promover la vinculación de la Universidad con las instituciones culturales y científicas, sean Estatales y privadas, nacionales o extranjeras.
>
> Xii Promover la incorporación de nuevos contextos, tecnologías, metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje, orientados a adquirir mejores competencias profesionales. (Estatuto Provisorio 2008).

Según el propio Estatuto (Art. 24), las Relaciones Internacionales eran competencia del Rector.

Por su parte el Proyecto Institucional reconoce implícitamente la importancia de la internacionalización y la adjunta a las distintas funciones universitarias. Para el caso de la investigación,

> La UNRN asume como principio constitutivo el carácter central que tiene el conocimiento avanzado en las sociedades modernas y entiende que las instituciones de educación superior tienen que asumir un rol central, aunque no exclusivo, en la tarea de producción, decantamiento, conservación y difusión del conocimiento socialmente imprescindible para garantizar el bienestar y la participación democrática de los ciudadanos en las nuevas condiciones de articulación local, regional y nacional al proceso de globalización cultural y económica iniciado en el último tercio del siglo veinte. (Proyecto Institucional, 2008, p. 61).

A su vez se contempla entre las funciones de la investigación la búsqueda de recursos mediante la participación en convocatorias tanto nacionales como internacionales, la generación de vínculos

interinstitucionales nacionales e internacionales otorgándole a la cooperación internacional un rol central para desarrollar las actividades de Investigación, Desarrollo e Innovación (Proyecto Institucional, 2008).

También en el Proyecto Institucional fue posible detectar la importancia que tendría la internacionalización para el desarrollo de las actividades de extensión. Se considera a las Relaciones Internacionales una actividad central para la consecución de los objetivos señalados a la extensión.

Inmediatamente posterior a este periodo se encuentra el *periodo de transición (2009-2011)* dicho periodo, es un periodo intermedio en el cual los objetivos generales se comparten con el periodo anterior y el que le sigue. Lo mismos son "Organizar y Consolidar". Organizar lo nuevo (apertura de nuevas carreras, centros de investigación, secretarias, etc), y consolidar lo que se había gestado (regularizar docentes, investigadores, la oferta académica, etc).

En relación al proceso de organización y consolidación institucional interna, y en materia de internacionalización particularmente, podría decirse que hay en este momento una pre institucionalización en la gestión de las Relaciones Internacionales.

En este sentido la principal novedad es la designación de una persona que entre sus tareas se encargaba de las Relaciones Internacionales. Aparece así la figura del Encargado de Relaciones Internacionales, sumado al proyecto de establecer un Área específica.

De acuerdo a la entrevista realizada a quien se encargara de llevar a cabo las Relaciones Internacionales durante estos dos años, se pudo constatar que la principal misión que recibió fue la de *"armar un Área de Relaciones Internacionales y definir la misión y objetivos".*

Con respecto a la organización interna del "Espacio" de Relaciones Internacionales, y la toma de decisiones se pudo constatar que el espacio dependía del rector, que el encargado trabajaba solo, y que en caso de toma de decisiones se realizaba en conjunto entre el rector y el encargado del área. Los demás actores internos (docentes e investigadores y estudiantes) se acercaban con inquietudes.

Como contrapartida al ineludible proceso de organización interna, la UNRN, que había abierto sus puertas en 2009 también debía comenzar a consolidarse como institución. En este escenario, la internacionalización se desarrolla cumpliendo un rol importante en el marco de este objetivo, ayudando con la tarea de consolidar la institución hacia afuera.

Tal es así que la búsqueda de reconocimiento, visibilidad externa y respaldo internacional, que fueron considerados en este momento asuntos fundamentales para lograr la legitimación y afianzamiento que la nueva universidad, fue una de las tareas principales de la internacionalización.

En referencia a esto la entrevista realizada al primer referente designado para realizar tareas de internacionalización permite afirmar la existencia de la articulación entre los objetivos internos del momento y la actividad internacional:

> El proceso de internacionalización consistía en poner a la UNRN en el escenario internacional como una universidad referente en temas vinculados al perfil productivo y de desarrollo de la Provincia de Río Negro (…) En un principio el objetivo era obtener reconocimiento y respaldo internacional, ya que era un proyecto educativo nuevo.

En el *periodo de normalización (2011-2015)* se empieza a definir la Estructura Orgánico Funcional y con ella la universidad va tomando carácter de "normalizada". Son años de consolidación y normalización de varios aspectos de las UNRN. Entre ellos, políticos. En el 2011 se producen las primeras elecciones de autoridades, en cuanto a la docencia y la no docencia se llama contantemente a concursos, lo que completa la regularización y normalización del personal de la UNRN. También se definen las secretarias, otorgándoles misiones y objetivos.

Las Relaciones Internacionales que habían comenzado a realizarse algunos años antes no quedan por fuera, siendo este el periodo donde se produce un evidente "despegue". En este sentido de acuerdo a las Memorias UNRN, durante todos estos años el proceso de internacionalización experimento: "crecimiento", "consolidación", "expansión", "profundización", (Memoria UNRN, 2012, 2013, 2014, 2015). Estas palabras remiten a nociones de carácter cuantitativas y cualitativas. Por lo tanto es posible decir que las RRII de la UNRN evolucionaron en ambos aspectos.

En principio, (2011) comienza a funcionar el Área de Relaciones Internacionales (que se había proyectado durante 2009 y 2010), la cual contaba con un Responsable y dos técnicos profesionales. En este sentido a diferencia del periodo anterior se institucionalizan las RRII. Con ella hay

una redefinición de los roles, pasando a estar la representación externa de la universidad a cargo del personal del Área;

> (…) el área de Relaciones Internacionales y Convenios concurre en representación de la UNRN a un número diverso de reuniones y eventos con injerencia en toda la universidad o áreas o carreras específicas, brindando una representación institucional con rasgos de continuidad y liberando a las sedes de los gastos que tales eventos representan (Memoria UNRN, 2013, p. 111).

Otro elemento a destacar tiene que ver con la "profesionalización y especialización" del personal del Área. Este es un elemento clave del nuevo periodo (Memoria UNRN, 2013). Durante estos años se observa un "refinamiento de los lineamientos de la proyección internacional", teniendo en cuenta que las urgencias institucionales son otras y la trayectoria y expectativas también. En este sentido y de acuerdo al siguiente testimonio:

> La internacionalización en un principio se entendió como vinculación a instituciones extranjeras fundamentalmente mientras que en el andar, a partir de la participación a eventos, del trabajo en red con otras universidades, se fue aprendiendo que se trata de un proceso integral, de vinculaciones con lo internacional, pero no únicamente (Secretaria de Relaciones Internacionales UNRN).

Recordemos que en el periodo anterior las Relaciones Internacionales de la UNRN estuvieron principalmente determinadas por el afán de "visibilizarse y darse a conocer". Esta situación, de acuerdo a la Secretaria de Relaciones Internacionales, va cambiando lentamente: "en la medida que la UNRN se insertaba en el contexto de universidades nacionales como en el mundo" (Secretaria de Relaciones Internacionales UNRN).

De tal forma que uno de los cambios más relevantes en cuanto a la proyección internacional es la que se da en el año 2012 cuando se explicita que sin cerrarse a otras regiones, la región latinoamericana es considerada prioritaria (Memoria UNRN, 2012). Incluso esta posición se profundiza hacia el año 2014, y dentro de todo el área latinoamericana se seleccionan

dos países como fundamentales, ellos son Brasil y Chile (Memoria UNRN, 2014, 2015).

Durante los años 2014 y 2015, también se observan cuestiones y definiciones que indican que existe consolidación y maduración del proceso de internacionalización. En este sentido, dentro de los objetivos del Área en 2014 y 2015 está el de revisar y evaluar la "pertinencia" de los convenios y adhesión a redes (Memoria UNRN, 2014,2015).

Más tarde, en 2014, el Área de Relaciones Internacionales y Convenios pasa a ser Dirección de Relaciones Internacionales, aumentando "el rango de incumbencia" de las actividades que tenía a cargo (Memoria UNRN, 2015). La misma está conformada ahora por el Secretario de Relaciones Internacionales y dos técnicos de apoyo.

En relación al aumento de la "esfera de incumbencia" de la gestión de las Relaciones Internacionales puede decirse que "además de difundir y promover las posibilidades de la cooperación e internacionalización, facilita el desarrollo de las actividades, ya sea en materia logística, idiomática, administrativa general, además de los programas propios que gestiona" (Memoria UNRN, 2015, p. 109).

Entre varias de las tareas específicas, la sistematización de procedimientos para ítems varios, como: movilidad estudiantil dentro y fuera de programas y convenios, participaciones docentes en el exterior, visita de delegaciones extranjeras, ayudará a tener un registro y trabajar con indicadores de internacionalización para poder medir resultados de la estrategia en función de los periodos planteados (OAC, 2016).

Dentro de las proyecciones más interesantes de la Dirección se encuentra la propuesta de realizar un Plan de trabajo de las Relaciones Internacionales a mediano plazo:

> A los efectos de realizar las acciones planteadas, como una correcta evaluación de las redes existentes y disponibles para que la UNRN se adhiera, seleccionar los eventos a los cuales participar, establecer y promover la vinculación con determinadas instituciones, el área propone mejorar la articulación, en principio, con las áreas de investigación y académica tanto de las sedes como del rectorado para diseñar una estrategia de internacionalización de la UNRN a mediano plazo que considere qué países y/o regiones geográficas priorizar, en qué áreas disciplinares-profesionales, mediante qué

> modalidades de vinculación, a partir de qué herramientas. (Memoria UNRN, 2015:148).

La internacionalización alineada al Estado:

Tal como decimamos al inicio del Capítulo, en base a Sebastián (2004), en el proceso de internacionalización operan Agentes y Actores de internacionalización, a partir de instrumentos y desde lógicas que en ocaciones entran en tensión, pudiéndose confirmar al proceso como político y no neutral (Oregioni, 2016). Esta razón es lo que nos lleva a afirmar que para analizar de manera integral la internacionalización universitaria debemos prestar importante atención a los estímulos que recibe la universidad del contexto tanto nacional como internacional.

En el caso de la UNRN pudimos detectar en base a la bibliografía institucional y a las entrevistas realizadas, que el Estado Nacional ejerció una influencia fundamental. Se destaca el apoyo técnico y financiero recibido en todo el periodo aquí analizado;

> (…) a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y la Red Internacional de Universidades Nacionales (RedCIUN) fue muy importante el apoyo. Había líneas de financiamiento para crear las áreas de relaciones internacionales y financiar redes internacionales con otras universidades para proyectos de movilidad. La RedCIUN nuclea a todos los representantes de las áreas de relaciones internacionales de las universidades nacionales y permite el intercambio de experiencias, las alianzas y el fortalecimiento constante, ya que se mantienen reuniones frecuentes. (Encargada de la Relaciones Internacionales UNRN 2009-2011).

En el mismo sentido, la Oficina de Aseguramiento de la Calidad (OAC) de la UNRN, en una publicación realizada en 2016 donde se realiza una autoevaluación institucional, asegura que el proceso de internacionalización que se llevó a cabo en la institución va en línea con la "tendencia de internacionalización del Estado Nacional" (OAC, 2016).

Si bien en el Estatuto como en el Proyecto Institucional la UNRN se plantea como objetivos fortalecer la unidad latinoamericana y

fundamentalmente el MERCOSUR, se reconoce que "la prioridad[63] se ha dado también en función de las políticas públicas a nivel nacional y los socios en ellas priorizados" (Secretaria de Relaciones Internacionales, 2014-2015).

En este sentido y tal como sostienen Astur y Larrea (2011) el contexto político de la época determino entre otras cosas lo que pretendía el Estado Nacional del proceso de internacionalización. Alinearlo con el proyecto político y su proyección internacional era lo principal y en materia de política exterior aportar a la estrategia de reforzar la integración latinoamericana.

Es por esto que, tanto PPUA como PIESCI tuvieron como objetivos, además de promocionar la universidad argentina en el mundo y fortalecer o crear Aéreas de Relaciones Internacionales en las universidades públicas, orientar el proceso de internacionalización priorizando el desarrollo de la internacionalización hacia las regiones geográficas de mayor interés para el Estado Nacional (Astur y Larrea, 2011).

Esta fuerte vinculación término determinando en gran medida el entramado internacional de la UNRN y el resultado de las diversas actividades de internacionalización que lleva a cabo; de un total de 42 convenios firmados entre 2009 y 2015, 23 corresponden a la región latinoamericana, de los cuales 15 pertenecen a instituciones del MERCOSUR. De las 8 Redes que se destacan por la OAC 2016 todas están conformadas por universidades latinoamericanas a excepción de la Red Internacional YPF-UNASUR, donde se encuentra una institución de Azerbaijan y del total de movilidades estudiantiles llevadas a cabo al año 2015, más del 80% proviene del MERCOSUR.

Reflexiones finales

La UNRN es una universidad que ha sido fundada en un contexto donde la globalización y sociedad del conocimiento suponen un gran desafío y la internacionalización la respuesta "más importante y coherente" (Gacel Avila, 2000, p.1) que han encontrado las universidades para adaptarse a ese escenario.

El contexto explica, en este caso, su pronta incorporación del proceso de internacionalización, dejando en claro que en la actualidad es imposible que la universidad pueda gestionar sus actividades y cumplir con

[63] Geográfica.

su *misión y objetivos generales* sin una correcta incorporación de la internacionalización a sus funciones y vida institucional. Tal situación se hace visible en el caso de la UNRN, cuando leemos su Estatuto y Proyecto Institucional, donde sin definirse ni hacer referencia específica al fenómeno en sí, se hace evidente, aunque implícitamente, que la misión y los objetivos generales de la universidad serian inviables sin desplegar tareas de internacionalización.

Es interesante resaltar que la incorporación del proceso se realizó sin la necesidad de una reestructuración institucional. Esto puede explicarse teniendo en cuenta que analizamos una universidad de reciente creación, surgida en plena expansión de la importancia de la internacionalización.

Haber observado el proceso entorno a periodos específicos permitió verificar la relación que existe entre la internacionalización y los *objetivos específicos y necesidades urgentes o coyunturales* de la UNRN. Por un lado, porque el mismo contribuyo de manera indiscutible tanto en la organización, la consolidación y la normalización de la institución, entendiéndose a estos como objetivos específicos en cada periodo atravesado; y por otro, porque al proceso fue posible repensarlo, modificarlo y profundizarlo en la medida que las actividades de la universidad se iban normalizando, es decir que las urgencias mermaban.

Resumiendo, la gestión de las Relaciones Internacionales en la UNRN se encuentra fuertemente determinada por los objetivos y la misión general de la Universidad, pero también por objetivos y necesidades que son coyunturales a algún momento especifico; como fue, durante el periodo de transición, la necesidad "visibilizarse" y "darse a conocer". Dicho esto pasamos a analizar como intervino el Estado Nacional.

La intervención del Estado en materia de universidad y con ella en internacionalización se encuentra determinado por el modelo de desarrollo que el país intente establecer a cada momento histórico (Daddario y Oregioni; 2016).

El modelo de desarrollo económico impulsado entre 2003 y 2015 se basó tal como afirma Filmus (2015):

> (…) entre otras cosas, en la capacidad de sustituir importaciones. Este modelo permite y requiere una mayor autonomía del desarrollo científico tecnológico con el objetivo de agregar valor a la producción, a partir de las capacidades de trabajo e innovación de la población, y

> basar su crecimiento en algo más que la exportación de sus materias primas (p. 45).

Desde este punto de vista tanto la región[64] como la universidad representan eslabones indispensables para llevar adelante el modelo productivo impulsado. Tal es así que en los tres gobiernos Kirchneristas hubo una continuidad de las políticas públicas que dieron vital importancia por un lado al desarrollo de las relaciones internaciones orientadas hacia América Latina, y por otro a la centralidad dada a la universidad, la cual fue manifestada "en el aumento del presupuesto destinado al sector, el aumento de la matrícula, el surgimiento de nuevas casas de estudio, más inversión en investigación, desarrollo y transferencia" (Damoni, 2015, p. 53).

En este sentido, el contexto político nacional en el cual se desenvuelve la observación de este estudio de caso permitió que la alianza entre el Estado y la gestión internacional en la UNRN decante de manera casi natural en la orientación del modelo de internacionalización de manera endógena, priorizando la consolidación de las relaciones sur-sur con instituciones predominantemente latinoamericanas y entre ellas con las provenientes del MERCOSUR.

A partir del giro a la derecha en la región en general y Argentina en particular, comienzan a cambiar los estímulos directos o indirectos que emiten las políticas nacionales y regionales, e inciden en la orientación de la internacionalización. Esto nos deja ante un nuevo escenario, que impone retos a las universidades públicas.

Resulta fundamental estar alertas y problematizar esta situación, ya que en este contexto la internacionalización, podría convertirse fácilmente, en una herramienta para avanzar hacia la mercantilización y privatización de las universidades públicas.

[64] Entendida como el espacio político sobre el cual proyectarse para generar márgenes de maniobra y autonomía de los países centrales.

Bibliografía:

Albatch, P. (2008) "Funciones complejas de la universidad en la era de la globalización". Disponible en https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7931/ 02%20(5-14).pdf

Beneitone, P. (2007). Políticas y estrategias de cooperación internacional en las universidades del conurbano bonaerense: *Diagnóstico y perspectivas VII coloquio internacional sobre gestión universitaria en América del sur*. Universidad de Mar del plata. Argentina. Recuperado en https://repositorio. ufsc.br/bitstream/handle/ 123456789/78796/ TRABAJOBENEITONE.pdf?sequence=1

Daddario, M. y Oregioni, M. (2016). "Internacionalización universitaria y política exterior en un contexto de cambios". VIII Congreso de Relaciones Internacionales. IRI-UNLP. Disponible en <http://congresos.unlp.edu.ar/index.php/CRRII/CRRII-VIII/paper/viewFile/3509/910>

DamonI, E. (2015). Universidad para el desarrollo y la justicia social. En CORROCHANO, M; MARRERO, A. y OTERO, A. (Comp.) Educación Superior en perspectiva comparada regional. (pp. 53-61). Buenos Aires. Argentina. Teseo.

Filmus, D. (2015). El rol de la educación superior en los modelos de desarrollo en América Latina. En CORROCHANO, M; MARRERO, A. y OTERO, A. (Comp.) Educación Superior en perspectiva comparada regional. (pp. 43-51). Buenos Aires. Argentina. Teseo.

Gacel-Avila J. (2000). "La dimensión internacional de las universidades mexicanas", en Educación Superior y Sociedad. 11(1) pp. 121-142. Disponioble en ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/download/360/300

Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and Checkpoints. Monografía Investigativa. N°7. Oficina de Canadá para la Cooperación Internacional. Otawa.(1999). "Internationalization of Higher Education". En: J. Knight y H. de Wit (eds.) Quality and Internationalization in Higher Education. IHME/OECD, Paris.

Larrea, M. y Astur, A. (2011). "Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria." Disponible en http://portales.educacion.gov.ar/spu/files/2011/12/Art%C3%ADculoPol%C3%ADticas-de-internacionalizaci%C3%B3n-de-la-ES.pdf

Oregioni, M. S.; López, M. P. (2010). Nuevas herramientas para la internacionalización de la Universidad. El caso de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (1990-2010). VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5607/ev.5607.pdf>

Oregioni, M. (2013a). "Aspectos Político-Institucionales de la Internacionalización de la Universidad Nacional de La Plata". Revista Argentina de Educación Superior. 5(6), (pp. 97-118). Disponible en http://www.revistaraes.net/revistas/raes6_art2.pdf

---------- (2013b) "La universidad como actor de la cooperación sur-sur. El caso de la Universidad Nacional de La Plata en la asociación de universidades del Grupo Montevideo (AUGM)". En revista Integración y conocimiento, (2), (pp 53-67). Disponible en https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento /article/view/5893/6911

---------- (2015a). "¿De qué hablamos cuando hablamos de internacionalización universitaria?". En Lago Martinez, S. y Correa, N (Comp) *"Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el Siglo XXI"*. Editorial Tasseo. Disponible en https://www.teseopress.com/universidadyciencia/chapter/de-que-hablamos-cuando hablamos -de-internacionalizacion-universitaria-2/

---------- (2015b): "La internacionalización de las universidades latinoamericanas como objeto de estudio". En Araya, J. y Oregioni, M. (Comp.) "Internacionalización de la Universidad en el marco de la integración regional" (pp 10-27). Tandil, Argentina. UNICEN.

---------- (2016). "Aportes conceptuales sobre la internacionalización universitaria. Una mirada desde América Latina". En Oregioni, M y Piñero, F (Comp) "Herramientas de política y Gestión para la internacionalización universitaria. Una mirada Latinoamericana" (pp 31-48). Tandil, Argentina. UNICEN.

Oregioni, 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, J. (Comp) "Aportes para los estudios sobre internacionalización de la educación superior en América Latina". (pp. 51-79). Tandil. Argentina. UNICEN.

Perrota, D. (2015). La región latinoamericana como arena política para la internacionalización de la universidad. En Araya, J. (Comp.). Aportes para los estudios sobre la internacionalización de la educación superior en América del Sur. (pp. 21-50). Tandil. Argentina. UNICEN.

Sebastián, J. (2004). Cooperación e Internacionalización de la Universidades. Buenos Aires. Argentina. Biblos.

Tunnerman, B. (1996). "La educación superior en el umbral del siglo XXI". Caracas. Venezuela. Ediciones GRESAL/UNESCO.

Documentos Institucionales:

LEY 26330 disponible en http://servicios.infoleg.gob.ar/ infolegInternet/ verNorma.do?id= 136181

Estatuto UNRN Disponible en https://www.unrn.edu.ar/images/ Resoluci%C3% B3n_ME_134E-18_-_Anexo_I.pdf
Proyecto Institucional (2008) Disponible en https://www.unrn .edu.ar/images/ Proyecto_ Institucional_UNRN.pdf
Memorias Institucionales (2011, 2012, 2013, 2014, 2015) Disponibles en https://www.unrn.edu.ar/index.php/memorias-institucionales
Informes de Autoevaluación (2016). Disponibles en https://www.unrn.edu.ar/ index.php/calidad/autoevaluacion/autoevaluacion-institucional

Entrevistas:

Personal encargado de la gestión de las Relaciones Internacionales entre 2009 y 2011.
Personal de apoyo técnico en la gestión de las Relaciones Internacionales entre 2009 y 2015.
Encargado de Secretaria de Relaciones Internacionales entre 2014 y 2015.

Capítulo IX

Retos y potencialidades de la movilidad académica estudiantil internacional: Caso Nodo Caribe de la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI)[65] 2017

Luisa Fernanda Echeverría King
Tania Isabel Lafont Castillo

Introducción

El capítulo plasmará reflexiones sobre la movilidad académica internacional estudiantil como eje de fomento a la integración regional latinoamericana. Como referencia para el presente capítulo, se toma un estudio de movilidad académica estudiantil, realizado en el año 2017, con instituciones adscritas al Nodo Caribe de la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI). En el marco de este estudio se efectuó una encuesta, con la finalidad de identificar la organización del proceso de movilidad académica estudiantil al interior de las instituciones objeto de estudio, así como las respectivas fortalezas, debilidades y tendencias asociadas al proceso de movilidad académica estudiantil. Por último, se expondrán reflexiones sobre el futuro de la movilidad académica estudiantil en Latinoamérica y su uso estratégico para el mejoramiento de las funciones sustantivas en las instituciones de educación superior y la integración regional.

La internacionalización de la educación superior es un proceso dinámico e integral, transversal a las funciones misionales de las instituciones de educación superior (IES), que se ha convertido en la forma de responder de la academia frente a acciones como la globalización y la apertura de mercados, y cuya finalidad debe ser el mejoramiento de la calidad en los procesos sustantivos de las instituciones. La experta Jocelyne Gacel (2000), expresa que "la internacionalización de la educación superior se refiere a un proceso de transformación institucional que tiene como meta la integración de la dimensión internacional e intercultural en la misión, cultura, planes de desarrollo y políticas generales de las lES" (p.122). Como se puede evidenciar, la autora hace un especial énfasis en la

[65] La Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior es una red adscrita a la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), la cual promueve la colaboración en pro de la internacionalización en Colombia.

importancia de la articulación de los actores al interior de las IES en pro de un abordaje que fomente la integralidad de la internacionalización y que se ajuste a las necesidades propias institucionales, así como la misión y la visión de la IES.

La movilidad académica estudiantil es uno de los enfoques predilectos de las instituciones de educación superior frente a la internacionalización. Valderrama & Herrera (2015), expresan que "la movilidad académica es un proceso que implica el desplazamiento físico de una persona desde su alma máter hacia otra institución con el propósito de realizar una actividad académica que complemente su conocimiento, formación o actividades de investigación" (p. 15). Entendemos en este sentido que la movilidad académica expresa un traslado, principalmente físico, de una institución a otra, en el marco de acciones de impacto a los procesos sustantivos de la institución.

Teniendo en cuenta esto, en el siguiente capítulo de libro se revisarán de manera puntual los siguientes temas: el concepto de movilidad y la situación de la movilidad académica estudiantil en Latinoamérica y en Colombia. Después se compartirán los resultados de una investigación realizada en el Nodo Caribe de la RCI sobre movilidad académica estudiantil gracias a una encuesta aplicada durante los meses de junio y septiembre de 2017. Por último, se expondrán unas reflexiones finales frente al proceso de movilidad académica para estudiantes y los retos y potencialidades que enfrenta América Latina.

1. La movilidad académica internacional: estrategias regionales

La movilidad académica internacional se ha convertido en los últimos años en el elemento central de mediciones, rankings y agencias acreditadoras a nivel internacional. La movilidad, al ser un elemento cuantitativo, es el indicador por excelencia más sencillo para evaluar la internacionalización al interior de las instituciones de educación superior. Usualmente, las estrategias de movilidad se dan para fortalecer agendas de trabajo interinstitucional con pares internacionales.

Teniendo en cuenta este contexto y pasando a revisar el concepto de movilidad académica estudiantil, existen con base a lo expuesto por el autor Hans de Wit (2014) dos tipos de movilidad académica estudiantil: "la movilidad que se hace con el fin de adelantar créditos académicos como parte de un programa de titulación local, y la movilidad académica que se

adelanta con el fin de obtener un grado en el extranjero (a nivel de pregrado, maestría y/o doctorado)" (p. 135-157).

1.1. Contexto de la movilidad académica estudiantil internacional en Latinoamérica

De acuerdo con la encuesta conducida por la International Association of Universities (2014): "la oferta de oportunidades para la movilidad académica estudiantil saliente es la actividad de internacionalización más importante para las Instituciones de América Latina y el Caribe" (p.13). Para lograr este propósito las IES de América Latina han implementado interesantes esquemas de movilidad, muchos de ellos formalizados a partir de iniciativas de integración regional e interinstitucional, siendo lo más representativos:

Tabla 1:
Esquemas de movilidad más representativos en América Latina

Programa	No. IES Miembro/países	Tipo de Cooperación
Alianza del pacífico	390	Centro-Sur
Santander Becas Iberoamérica	404	Centro-Sur-Caribe-España
PAME UDUAL	200	Centro-Sur-Caribe
PIMA	Países participantes en el programa	Centro-Sur-Caribe-España
(MACA)-(MAC-MEX)-(BRACOL)	87	Sur-Sur; Centro-Sur-Sur-Sur respectivamente
MARCA	IES de países miembros del MERCOSUR (acreditadas)	Sur-Sur
EMUAL	29 IES	Centro-Sur-Caribe

Fuente: Elaboración propia

Los esquemas de movilidad descritos han contribuido al crecimiento en doble vía de la movilidad estudiantil en América Latina y representan un avance regional significativo en términos de cooperación y trabajo en red. No obstante, la cobertura de la educación superior ha tenido un crecimiento vertiginoso en la región, de acuerdo al Banco Mundial (2017): "en la actualidad el sistema de educación superior regional incluye aproximadamente 20 millones de estudiantes, 10.000 instituciones y 60.000 programas" (p.2). Por lo cual una gran cantidad de Instituciones de educación superior presentes en la región no participa en este tipo de programas, esto puede explicarse por aspectos como: variedad en el tipo y naturaleza de la institución, nivel de desarrollo de los procesos de internacionalización, nivel de calidad de la oferta educativa (acreditación), disponibilidad presupuestal, entre otros.

Adicionalmente, es clave destacar que la región no ha avanzado mucho en términos de movilidad en doble vía en comparación con otras regiones del mundo, de acuerdo con la estadística la OCDE (2015) América Latina y el Caribe representó solo un 2.1% del universo de estudiantes internacionales. De acuerdo con el reporte Education at a Glance de la OCDE (2017), Europa (mayoritariamente España) y Estados Unidos son los destinos más apetecidos por los estudiantes de LA. En términos de movilidad entrante, se observa en este mismo reporte que Estados Unidos, UK, Australia y Canadá son los más apetecidos a nivel mundial.

1.2. Estado del arte de la movilidad académica estudiantil en Colombia

Tomando como referencia un Estudio sobre estado del arte de la internacionalización de la educación Superior en Colombia desarrollado por ASCUN en el 2002, mediante encuesta a 40 Instituciones de todas las regiones de Colombia, y el Estudio sobre la Internacionalización de la Educación Superior en Colombia y Modernización de Indicadores de Internacionalización del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), desarrollado por CCKY en el 2013, se encuentran hallazgos y avances interesantes en cuanto a la movilidad académica estudiantil en Colombia:

Cuadro 1: Hallazgos de movilidad académica estudiantil en Colombia año 2000 VS 2013.

Año 2000 40 IES Hallazgos	Año 2013 296 IES Hallazgos
• Razones para la internacionalización: calidad, exportación de la oferta de servicios • Actividades internacionalización aisladas dinámica principal de las IES encuestadas. • 15 IES con política de internacionalización; 12 IES sín política de internacionalización. • 34 IES crearon centro de idiomas y lo exigen como requisito de grado • 23 IES priorizan el establacimiento de convenios • Generación de convenios mayoritariamente con socios en España, Estados Unidos, Cuba, México y Francia • Sólo 6 IES de las 40 reciben estudiantes internacionales (más salientes que entrantes) • Doble titulación inexistente.	• Razones para la internacionalización: calidad, fomento de la interculturalidad, las menos rankeadas: ingresos financieros. • 139 IES con política de internacionalización, 57 IES sin política. • La movilidad académica es priorizada por las IES en el plan de internacionalziación. • Bilinguismo considerado como desafío priorizado (segundo). • Para la movilidad entrante estudiantil las modalidades más frecuentes: curso de español, período académico y eventos. • Para la movilidad saliente estudiantil: período académico, evento, pasantía y práctica. • El convenio se prioriza como la principal estrategia para atraer estudiantes internacionales.

Fuente: Elaboración propia tomando como referencia los estudios mencionados

El cuadro 1 describe una comparación entre hallazgos de movilidad académica estudiantil en Colombia situados en contextos distintos, tomando como inicio el año 2002 y su avance hasta el 2013.

En el año 2002 se puede apreciar que la razón principal de las IES para la internacionalización es el mejoramiento de la calidad y la exportación de la oferta educativa con fines económicos, comparativamente en el 2013 se observa como la razón menos priorizada por las IES para la internacionalización y aparece la interculturalidad como factor importante en las razones para la internacionalización. La aparición de la interculturalidad refleja una manera de transformación del quehacer de la

internacionalización donde se antepone la formación de competencias blandas en el estudiante que propendan por el respeto y el reconocimiento de otras culturas, a la generación de ingresos económicos.

Igualmente, se puede apreciar que el establecimiento de convenios se encuentra como actividad priorizada en ambos. La gestión de convenios indudablemente contribuye a estrechar lazos con IES del exterior para la apertura de destinos de movilidad académica saliente, no obstante, se recomienda la organización e implementación de planes de acción por cada convenio suscrito, donde se involucre a las facultades y a los gestores de las distintas funciones sustantivas, recordemos que un convenio inactivo no tiene ninguna validez.

Se observa un avance en número de IES con política de internacionalización del año 2002 al 2013, en la que la movilidad académica ocupa un factor preponderante de gestión, esto puede explicarse por la aparición de la medición de indicadores de movilidad por parte de SNIES en el 2010 y la inclusión de lineamientos de acreditación de CNA en el 2013.

La movilidad académica en el 2002 de acuerdo con el estudio era más frecuente de manera saliente que entrante y muy escasa, no especifica las tipologías; en contraste, en el 2013 se observan una mejor dinámica de movilidad en doble vía, aunque las cifras siguen siendo muy pequeñas. En cuanto a tipologías es importante destacar que las IES encontraron un atractivo para la movilidad estudiantil entrante en los cursos de español para extranjeros, una buena práctica que merece ser potencializada, seguido de período académico y eventos. Para la movilidad saliente estudiantil las comunes fueron el período académico, evento, pasantía y práctica.

En el 2002 los convenios se gestionaron con IES en España, Estados Unidos, Cuba, México y Francia, el estudio de 2013 no precisa destinos, no obstante, en la actualidad los destinos más atractivos para los colombianos son: Estados Unidos, España y Francia en un tercer lugar.

El bilingüismo notamos que es un desafío latente que está presente en ambos escenarios, aun teniendo en cuenta que se exige el manejo de una segunda lengua como requisito de grado en las IES Colombianas.

Por último es importante resaltar la aparición de la doble titulación en pregrado como impulsador de la movilidad en doble vía.

En la actualidad, la movilidad académica estudiantil en Colombia sigue siendo un reto para las IES, debido a razones como: la persistencia de currículos inflexibles, la confusión entre el concepto de globalización e internacionalización, la precaria disponibilidad presupuestal de la gran

mayoría de estudiantes colombianos, la insuficiencia en el manejo de una segunda lengua, la baja porción de IES acreditadas lo que dificulta la participación de la mayoría de IES colombianas en esquemas de movilidad y redes, entre otros.

2. Estudio de movilidad académica estudiantil en el Nodo Caribe de la Red Colombiana para la Internacionalización: Incentivos, Destinos y Tipologías presentes en la movilidad internacional entrante y saliente para estudiantes

El Nodo Caribe de la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior, realizó entre los meses de junio a septiembre de 2017, un estudio sobre movilidad académica estudiantil en IES localizadas en la Costa Caribe Colombiana. Según Echeverría y Lafont (2018), quienes lideraron este estudio, se realizaron encuestas, las cuales fueron contestadas por 19 IES de las 40 instituciones activas con las que cuenta el Nodo Caribe de la Red Colombiana para la Internacionalización; esto es equivalente al 47,5% del porcentaje total de IES. Si observamos las tipologías de las IES, 11 son universidades, 6 instituciones universitarias y 2 institución/escuela tecnológica. Al revisar su naturaleza jurídica y administrativa, podemos evidenciar el 84,2% de las IES que contestaron esta encuesta son IES de naturaleza privada, frente a unos 15,8% públicas. La metodología utilizada para el análisis de las preguntas fue el análisis cualitativo, por medio de categorías.

A continuación observaremos los resultados de este estudio y revisaremos las dinámicas frente a la movilidad entrante y saliente estudiantil en el Nodo Caribe de la Red Colombiana de Internacionalización para la Educación Superior, haciendo énfasis en los incentivos, países y las tipologías presentes en instituciones adscritas al Nodo.

2.1. Movilidad Académica Estudiantil Entrante

Al observar la movilidad académica estudiantil entrante y los incentivos otorgados por las IES del Nodo Caribe para impulsar esta movilidad, se evidencian diversas combinaciones de inventivos, siendo las siguientes las más comunes: la exención en matrícula (3), seguido de descuento en matrícula (2) y manutención con hospedaje (2). Varias instituciones expresaron que combinan diferentes tipos de incentivos, como se puede observar en la figura 3. Solo dos IES expresaron que trabajan sin ningún

tipo de incentivos para la movilidad académica entrante estudiantil (ver figura 3). Cabe resaltar que según las autoras Echeverría y Lafont (2018), estos incentivos son "requisito para participar en plataformas de movilidad específicas, como por ejemplo, las plataformas de ASCUN[66]" (p.65).

A continuación se muestra de manera gráfica las tendencias de incentivos para la movilidad entrante estudiantil:

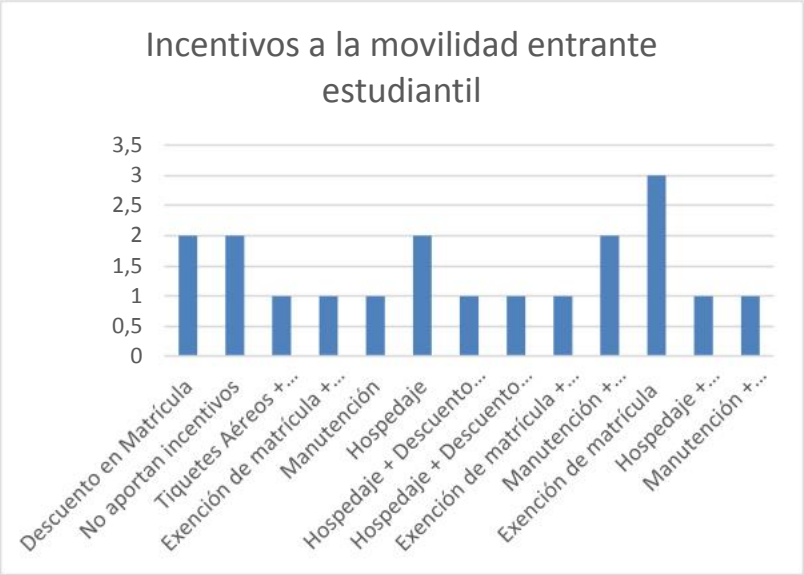


Figura 1. Incentivos a la movilidad entrante estudiantil. Copyright 2018 por Echeverría y Lafont. Reimpreso con permiso.

Ahora bien, al revisar los países de donde más se reciben estudiantes extranjeros, observamos que las colaboraciones principales de las IES objeto de estudio, a nivel de movilidad entrante estudiantil, es con los países México, Argentina y Estados Unidos. Esto es directamente proporcional al número de plataformas de movilidad existentes con estos países, por ejemplo con México se cuentan con programas interesantes como el

[66] ASCUN es la Asociación Colombiana de Universidades.

programa DEFIN[67] (para el fomento a las movilidades investigativas), las plataformas movilidad de ASCUN y estrategias de integración regional como los programas de Alianza Pacífico y las becas del Banco Santander. Igualmente, programas de pasantías internacionales como AIESEC o IAESTE promueven pasantías internacionales en este país. Con Argentina también existen igualmente programas de movilidad con ASCUN, el programa PAME de UDUAL y por ejemplo también el programa de movilidad EMUAL de la AUALCPI. Con Estados Unidos se evidencia el trabajo de redes como *Partners of the Americas* y los Convocatorias del Programa *100.000 Strong in the Americas*, así como el trabajo de entidades adscritas al Departamento de Estado de Estados Unidos, como Cuerpo de Paz, quienes operan con voluntarios en diversas instituciones y zonas del Caribe Colombiano. A continuación se muestra la gráfica correspondiente:

Figura 2. Incentivos a la movilidad entrante estudiantil. Copyright 2018 por Echeverría y Lafont. Reimpreso con permiso.

Frente a las tipologías predilectas por los estudiantes extranjeros en la movilidad internacional hacia IES del Nodo Caribe de la RCI se evidencia que el intercambio académico, las pasantía y el voluntariado. Es importante

[67] El programa DELFIN es una plataforma de movilidad con fines investigativos, cuyos puntos focales se encuentran en México y Colombia.

resaltar que las movilidades cortas o *short term programs* están liderando la encuesta; según Echeverría y Lafont (2018) esto puede estar relacionado con un tema de costos.

Figura 3. Incentivos a la movilidad entrante estudiantil. Copyright 2018 por Echeverría y Lafont. Reimpreso con permiso.

2.2. Movilidad académica saliente internacional estudiantil en el Nodo Caribe de la RCI

La movilidad académica saliente, es un mecanismo para el mejoramiento de la calidad académica, en cuanto propende por la flexibilidad curricular, la formación de competencias blandas en los estudiantes, la interacción y el aprendizaje intercultural. No obstante se evidencia que en las IES del nodo caribe sigue siendo un gran reto, aunque en menor medida en comparación con la atracción de estudiantes internacionales.

En la figura 6, se observa que los incentivos más comunes para la movilidad académica estudiantil saliente otorgados por las IES del Nodo

Caribe RCI son: tiquetes aéreos (12), descuento en matrícula (10), seguro médico internacional (9), hospedaje (6), manutención (2), sujeto a aprobación (1) y ninguno (2).

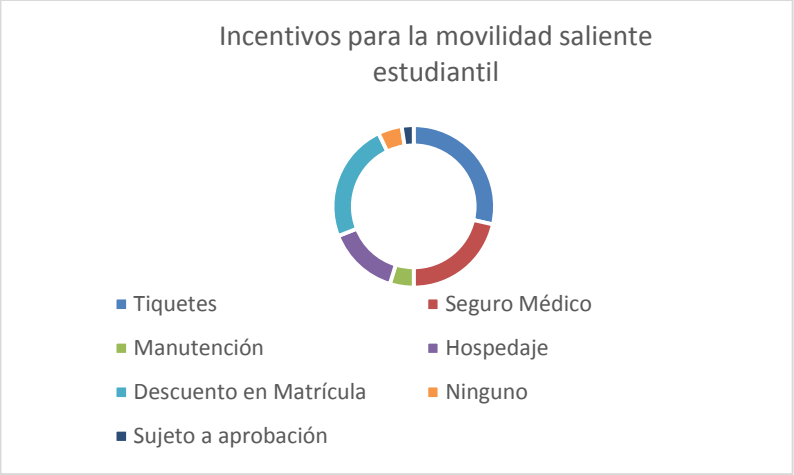


Figura 4. Incentivos para la movilidad saliente estudiantil. Copyright 2018 por Echeverría y Lafont. Reimpreso con permiso.

Revisando los destinos de movilidad estudiantil saliente más frecuentes se encuentra (ver figura 7): México, Argentina, Panamá como principales, esto puede explicarse por la participación activa de las IES del nodo en plataformas de integración Latinoamericana, la afinidad entre culturas y el idioma. En cuarto lugar, Estados Unidos, probablemente debido a la prioridad en la formación de inglés como exigencia para grado en la mayoría de las IES encuestadas, seguido de Chile, Brazil, Perú, España y en menor medida Portugal, Francia y Uruguay.

Figura 5. Países hacia donde se realiza más movilidad saliente estudiantil.

Copyright 2018 por Echeverría y Lafont. Reimpreso con permiso.

Finalmente las tipologías de movilidad académica estudiantil saliente más frecuentes acuerdo con el estudio son (ver figura 8): el intercambio académico, seguido de las misiones académicas, las pasantías y las prácticas. Cabe destacar que las misiones académicas han tomado gran importancia entre las IES del nodo, según las autoras Echeverría y Lafont (2018): "Las estancias cortas de este tipo dan la oportunidad de incluir un sector estudiantil que no cuenta con las facilidades para emprender un intercambio de larga duración y aporta la visión cultural y adaptabilidad necesaria para trabajar en equipos multiculturales" (p.25).

Figura 6. Tipos de movilidad estudiantil saliente más frecuente. Copyright 2018 por Echeverría y Lafont. Reimpreso con permiso.

3. Reflexiones: Retos y Potencialidades de la movilidad académica estudiantil en América Latina

Por último invitamos a la reflexión sobre la siguiente pregunta: ¿por qué la región Latinoamericana pese a los esfuerzos de integración regional no logra clasificarse como destino apetecido al interior de la misma e internacionalmente?

En este apartado analizaremos de una forma reflexiva los retos y potencialidades de América Latina desde el ámbito de la movilidad académica estudiantil.

Retos:

- Uno de los principales mecanismos para el fomento de la movilidad académica es la armonización de un sistema de créditos académicos para el reconocimiento de títulos entre las IES de América Latina. En

este respecto, se han suscrito varios convenios con este objetivo en la región entre los que podemos citar:

Convenio internacional sobre ejercicio de profesiones liberales, México (1889, 1902, 1909, 1917), Convenio sobre ejercicio de profesiones universitarias (1962 1966), Convenio Regional de Validación de estudios (1974 1979), Protocolo de Guatemala (1993), Convenio universidades pontificias (1993), Protocolo del MERCOSUR y el Convenio de México Colombia y Venezuela (1995). (González, 2006, p.4).

No obstante ninguno ha logrado funcionar adecuadamente.

El gran reto está en la flexibilización y actualización permanente de currículos al interior de las IES Latinoamericanas, que fomenten la innovación conforme a las tendencias globales mediante la integración del componente internacional y por supuesto, el establecimiento de una política armonizada de reconocimiento de créditos académicos. Lo anterior, teniendo en cuenta los contextos diferentes en cuanto a normativas de cada país concernientes a procesos de acreditación, la diversidad entre tipos de IES, sistemas educativos, entre otros aspectos.

- La imperante necesidad de capacitación de los gestores de internacionalización al interior de las IES Latinoamericanas, así como el elemento de la alta rotación también es un reto que merece atención. Para propender por la continuidad y el fortalecimiento en los procesos de gestión de movilidad académica se hace necesario contar con personal calificado y comprometido.
- Para los países de América Latina es importante la consecución de apoyo del sector productivo, agencias de apoyo y cooperación a la movilidad académica para la gestión de recursos financieros para los estudiantes. Aunque es importante resaltar, que en algunos casos no se trata de falta de financiación sino de dispersión de recursos de diferentes actores (internos y externos a las IES) con un mismo objetivo. En todo caso, la articulación de los actores es clave para el proceso de financiación.
- La utilización de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las Instituciones de América Latina ha crecido paulatinamente en el último siglo, Torres y Rama (2010) afirman que: las tasas de matrícula en modalidad virtual aumentaron en más del 30% anual entre los años 2000 al 2005 (p.10). El reto está en lograr apropiar las TIC para la flexibilidad curricular, de modo que pueda considerarse como una herramienta válida al interior de las IES para facilitar la homologación

de asignaturas en el proceso de movilidad académica estudiantil, así como que las instituciones realicen las inversiones en infraestructura pertinentes para lograr este comedido.

- La falencia latente de formación en una segunda lengua y la escasa oferta de currículo en una segunda lengua, es una barrera en los países de Latinoamérica al momento de instaurar relaciones de cooperación con IES del exterior, como para la selección de destinos para la movilidad en doble vía.
- La movilidad mal orientada: es importante resaltar que las movilidades deben dejar un impacto institucional, por lo tanto deben sobrepasar el espectro de ser una experiencia personal. Para esto es central la generación de programas y proyectos de movilidad pertinentes que le apunten a los objetivos misionales de las instituciones. Los gobiernos de la región pueden igualmente, orientar la movilidad hacia la solución de problemas conjuntos de la región y de retos como los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Potencialidades

- La apuesta por la oferta de educación de alta calidad en las IES de América Latina: En el debate actual, la preocupación por la calidad adquiere también singular relevancia en función de los fenómenos de la globalización y la competitividad internacional, de los cuales nuestros países no pueden sustraerse, y que demandan recursos humanos de la más alta calificación. (Tunnerman, 2006, p.7). Esta premisa que se relaciona directamente con el compromiso de formación de profesionales con competencias globales, cuyos conocimientos sean pertinentes y propendan por la inserción laboral a nivel internacional. Ofreciendo educación de calidad la región Latinoamericana será un destino atractivo para la recepción de estudiantes internacionales altamente calificados.
- La creación de programas para el fomento de la movilidad académica estudiantil entre América Latina y otras regiones como por ejemplo: *100 Strong in the Americas*, Proyecta 100 mil (2014), el programa ELAP, Becas Iberoamérica Estudiantes de Grado del Banco Santander, las oportunidades de movilidad del DAAD, Fundación Carolina, AIESEC, IAESTE, entre otros, que han aportado beneficios económicos para la movilidad académica, oportunidad de identificación de socios estratégicos y la financiación de proyectos conjuntos en pro de la movilidad.

- La apertura de espacios de capacitación en internacionalización y relacionamiento a nivel internacional como: NAFSA, EAIE, los cuales han despertado el interés de las IES Latinoamericanas que paulatinamente destinan presupuesto para asistir y propender por el establecimiento de nuevos convenios para la apertura de destinos y oportunidades de movilidad.
- De acuerdo con el Instituto Cervantes (2017): el español es la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos (con más de 477 millones) y el segundo idioma de comunicación internacional (p.6). Siendo América Latina la región con más países hispanohablantes en el mundo y considerando la proliferación de la lengua española a nivel mundial, es pertinente que las IES de la región se agremien para ofrecer cursos de español de calidad para extranjeros, unido a los programas de movilidad académica estudiantil para potencializar su atractivo.

Finalmente recomendamos la realización de este tipo de estudios para la identificación de tendencias, potencialidades y retos que permitan contextualizar el estado del arte de la internacionalización para coadyuvar en el diseño de estrategias, planes de acción y políticas en las instituciones de Educación Superior en Latinoamérica.

Bibliografía

De Wit, H. (2014). Las Dinámicas de la Internacionalización, a través de la Movilidad Académica. En C. Nupia. (Ed.), *Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia* (pp. 135-157). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Echeverria L. y Lafont T. (2018). Estado del arte de la movilidad académica estudiantil internacional en las instituciones del Nodo Caribe de la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior. *Revista ObIES Vol. 2*, 58-69.

Ferreyra, M., Avitabile, C., Álvarez, J., Haimovich, F., Urzúa, S. (2017). *At a crossroads: higher education in Latin America and the Caribbean.* Washington, DC: World Bank Group. Recuperado de http://documents.worldbank.org/curated/en/271781495774058113/pdf/114771-PUB-PUBLIC-PUBDATE5-2-17.pdf

Gacel, J. (2000). *La dimensión internacional de las universidades mexicanas*. *EDUCACIÓN SUPERIOR y SOCIEDAD, Volumen 11* (2), 121-142.

González Fiegehen, L. (2006). *Movilidad, aseguramiento de la calidad y reconocimiento mutuo de títulos de educación superior en América Latina 2006-02*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/275275386_Movilidad_aseguramiento_de_la_calidad_y_reconocimiento_mutuo_de_titulos_de_educacion_superior_en_America_Latina_2006-02

International Association of Universities (2014). *Internationalization of Higher Education: Growing Expectations, fundamental values*. Recuperado de: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau-4th-global-survey-executive-summary-2.pdf

Fernández, D. (2017). *El español: Una lengua viva*. Madrid: Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf

MEN – CCYK (2013). *Estudio sobre la Internacionalización de la Educación Superior en Colombia y Modernización de Indicadores de Internacionalización del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES).* Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

OCDE (2017). *Education at a Glance*. Recuperado de: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en#page193

Lupion, P. & Rama, C. (2010). *La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe Realidades y tendencias*. México. Editorial Unisul. Recuperado de

http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2010_(tendencias).pdf

Tünnermann C. (2006). *Pertinencia y calidad de la educación superior*. Lección inaugural. Guatemala. Recuperado de: http://iep.udea.edu.co:8180/jspui/bitstream/123456789/258/1/Pertinencia%20Calidad%20Educacion%20Superior%20-CarlosTunnermann.pdf

Valderrama, M. & Herrera, D. (2015). *Guías de internacionalización de la educación superior. Guía de Movilidad Académica.* Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación.

Capítulo X

El proceso de Internacionalización en una institución de Educación Superior Mexicana. El caso de la Universidad Veracruzana

Argelia Ramírez Ramírez

Introducción

Algunos de los estudios más relevantes en relación al tema de la internacionalización en las instituciones de educación superior (IES) mexicanas han sido desarrollados por: Sylvie Didou (2000; 2005; 2013; 2016), Jocelyne Gacel-Ávila (2000; 2005), Zaira Navarrete y Marco Aurelio Navarro (2014; 2015; 2016). Específicamente sobre el tema de la internacionalización en la Universidad Veracruzana (UV) se encontraron seis trabajos: dos artículos de Bertha Murrieta (1998, 2007), donde describió la movilidad estudiantil a nivel licenciatura en la UV; un libro coordinado por Ricardo Corzo y Magdalena Hernández (2017), que se centró en el recuento de actividades desarrolladas desde la fundación de la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI) de la UV en 2010; también se encontró una tesina de Guillermo Cruz (2002), que fue un estudio cuantitativo sobre el conocimiento entre estudiantes y funcionarios del proceso de internacionalización de la UV; finalmente se encontraron dos tesis de maestría: Itzel González (2009), que investigó sobre la estancia de estudiantes mexicanos en Alemania, y Sagrario Callejas (2016), que analizó la relación de la desigualdad escolar con la movilidad estudiantil. Estos trabajos se centraron en estudiantes de licenciatura, ya fuera desde un enfoque cuantitativo o de corte cualitativo. Esta multiplicidad de trabajos demuestra que el tema de la internacionalización es heterogéneo y no hay una sola vía para estudiarlo.

Debido a que son pocos los estudios referente al tema de la internacionalización en la Universidad Veracruzana, en este capítulo se intenta realizar un acercamiento al proceso de internacionalización en la institución, teniendo como objetivos: conocer cómo se ha llevado desde su implementación hasta la actualidad y analizar cuáles han sido sus fortalezas y limitantes en la institución.

1. Políticas nacionales sobre la internacionalización en las instituciones de educación superior

Para contextualizar el caso mexicano es necesario revisar las políticas nacionales que impulsan la internacionalización en las IES. Respecto al *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 (*PND*)* propone como un eje de política transversal, "fomentar la adquisición de capacidades básicas, incluyendo el manejo de otros idiomas, para incorporarse a un mercado laboral competitivo a nivel global" (p. 129), con lo cual se demuestra el interés que el gobierno federal tiene por fortalecer la internacionalización en las IES.

En el caso del *Programa Sectorial de Educación (2014-2018),* el objetivo 2 plantea "Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México" (p. 2). Se propone la siguiente estrategia: "2.3 Continuar el desarrollo de los mecanismos para el aseguramiento de la calidad de los programas e instituciones de educación superior" a través de la línea de acción 2.3.8, que reza así: "Apoyar nuevos modelos de cooperación académica para la internacionalización de la educación superior" (p. 19).

Diferentes entidades participan de la aplicación de estas políticas. Algunas se llevan a cabo a través de dependencias gubernamentales como la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Secretaría de Educación Pública (SEP) con fondos que provienen del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE). También participan asociaciones no gubernamentales como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) o la **Asociación Mexicana para la Educación Internacional** (AMPEI), quienes a través de diferentes programas apoyan a los estudiantes de licenciatura y posgrado. A continuación, se desglosa cada una de éstas.

En la SRE, durante el 2011 se creó la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID), la cual, a través de la **Dirección General de Cooperación Educativa y Cultural (DGCEC) ofrece becas a mexicanos para que realicen estudios de educación superior. Dichos apoyos** dependen del país u organismo que ofrece las becas.

En el caso de CONACYT, la movilidad se fomenta por medio de los programas de posgrados de calidad para que los estudiantes realicen

estancias en universidades nacionales o internacionales. También apoya con becas para realizar estudios de posgrado en el extranjero, ya que uno de sus objetivos es impulsar la internacionalización de las IES (CONACYT, 2014).

La SEP, a través de PROFOCIE, manifiesta en sus reglas de operación que entre sus prioridades es otorgar apoyos a las IES que fomenten la internacionalización. Dichos apoyos están dirigidos a estudiantes y académicos y su principal intención es apoyar la movilidad académica, ya sea mediante estancias de investigación o por participar como ponentes en congresos nacionales o internacionales.

También es notable la influencia que ejercen la ANUIES y la AMPEI en las políticas de las IES. La ANUIES, en 1998, elaboró el Convenio General de Colaboración de Intercambio Académico Nacional, que tiene como objetivo crear una red de colaboración interinstitucional en las áreas de intercambio académico para promover la movilidad nacional. Ello representa un reto ya que la actividad es poco reconocida como un elemento para fortalecer la educación superior.

Para fortalecer el programa de cooperación e intercambio académico nacional e internacional, se fomenta "en estrecha colaboración con los responsables de intercambio académico de las instituciones de educación superior afiliadas, mediante estrategia que incluye la negociación de acuerdos internacionales para facilitar e impulsar la cooperación científica y técnica, el intercambio académico y la movilidad estudiantil" (ANUIES, 2008, p. 7). Las actividades de cooperación que se deben impulsar son:

> (…) movilidad de estudiantes, de académicos y funcionarios, modificaciones y actualizaciones curriculares, introducción de contenidos en planes y programas de estudio, enseñanza de la lengua y la cultura, actividades extracurriculares, investigaciones conjuntas, estancias de trabajo, compartir recursos en laboratorios, bibliotecas e información, servicios institucionales, colaboración en programas de asistencia para el desarrollo y programas de cooperación para el desarrollo. (ANUIES, 2008, p. 7)

Sin embargo, según la ANUIES (2008), los problemas a los que se enfrentan las unidades de intercambio de las IES, de acuerdo a lo que ellas han mencionado, son los siguientes: el financiamiento, la falta de recursos

humanos capacitados, la falta de información y, en menor medida, la falta de integración institucional.

En su más reciente documento del 2012, la ANUIES planteó "un nuevo enfoque de la internacionalización, considerando todas sus dimensiones: movilidad e intercambio académicos, cooperación científica, integración de la internacionalización en las estructuras institucionales, indicadores de calidad internacional, internacionalización del *currículum*, aprendizaje temprano de lenguas extranjeras, entre otras" (Villers, 2015, p. 470).

La AMPEI, fundada en julio de 1992, es una asociación sin fines de lucro, "cuya misión es coadyuvar al fortalecimiento de la calidad académica de las instituciones mexicanas de educación por medio de la cooperación internacional" (AMPEI, 2014, p. 1). Dicha organización es patrocinada con fondos otorgados por diferentes organismos que apoyan a instituciones de educación superior a nivel internacional, así como por sus cuotas anuales de membresía.

Es así como en las políticas nacionales se maneja el tema de la internacionalización, como se puede observar cada vez están más presente en el discurso e inciden en las actividades de los organismos gubernamentales y no gubernamentales otorgando diferentes apoyos a estudiantes y académicos de las IES.

2. La implementación de la internacionalización en la institución. Estudio de caso: Universidad Veracruzana

La implementación de la internacionalización en la UV es reciente, fue en 1999, cuando el modelo educativo a nivel licenciatura se cambió de un currículum rígido a un currículum electivo y flexible, ya que de esta manera se propiciaría la movilidad académica estudiantil. Pero fue hasta el 2010 cuando se creó la Dirección General de Relaciones Internacionales, y se estableció de manera más visible la internacionalización ante la comunidad universitaria.

Por eso surge la inquietud de analizar cómo se ha llevado a cabo este proceso de internacionalización durante 19 años en la institución. De esta manera permitirá reflexionar su inicio, implementación y actualmente cómo se está trabajando al interior de la institución. Además, de conocer cuáles han sido sus fortalezas y limitaciones durante este proceso.

Para comprender este estudio de caso, se debe saber qué es y qué hace, tal como lo define Stake (1999) es "el estudio de la particularidad y de

la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes." (p. 11). Con esta finalidad, se comenzará por presentar de manera general a la institución.

La Universidad Veracruzana es la universidad más importante del sureste mexicano y fue fundada en 1944. Es una universidad pública. Se constituye de cinco campus regionales: Xalapa, Veracruz, Poza Rica-Tuxpan, Córdoba-Orizaba y Coatzacoalcos-Minatitlán; cuenta con seis áreas académicas: Artes, Ciencias Biológicas-Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativas, Humanidades y Técnica. Atiende a más de 60,000 estudiantes a través de sus 150 programas educativos de licenciatura y 125 programas educativos de posgrado (UV, 2017b).

3. ¿Cómo se ha llevado a cabo la internacionalización en la UV?

Antes de centrarse en el tema de la UV, es necesario mencionar que el concepto de internacionalización se interpreta de diferentes maneras de acuerdo a cada autor [Altbach, P., Resiberg, L. y L. Rumbley (2009), Didou (2000; 2005), Knight (2001), Gacel-Avila (2000, 2005), Oregioni (2017)]; y su aplicación, como lo menciona Oregioni (2014), depende de los intereses y las características político-institucionales de cada institución, así como de la región donde se localice.

La internacionalización se le ha relacionado principalmente con la movilidad académica estudiantil o de profesores, la enseñanza de lenguas extranjeras, las estancias de investigación o como un conjunto de actividades internacionales que deben realizar las instituciones (Buendía y Pacheco, 2014; Rodríguez y Ruíz, 2015). Una de las definiciones teóricas más aceptadas en las IES es la propuesta por Knight (2001), que consiste en "el proceso de integrar la dimensión internacional/intercultural en la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución"(p. 22). Dicho proceso se ha fomentado principalmente a través de la movilidad estudiantil, sin embargo, tanto en los países del norte como en los del sur no ha sido posible promoverla en todas las instituciones. Sólo algunas lo han logrado y otras han obtenido logros mínimos, como el caso de la UV.

Mientras Altbach, Resiberg y Rumbley (2009) mencionan un concepto más amplio y abarca acciones como:

> (…) la multiplicidad de políticas y programas que las universidades y las autoridades públicas ponen en práctica frente a la mundialización, consistentes normalmente en enviar alumnos a cursar estudios en el extranjero, establecer campus filiales en

> otros países o entablar algún tipo de asociación interinstitucional. (p. ii)

La implementación de la internacionalización en las IES busca un mejoramiento de la calidad educativa. Uno de los aspectos más destacados es la internacionalización del currículum (Schugurensky, 2012), que conlleva plasmar la internacionalización en los planes y programas de estudio. Con el objetivo de pasar del discurso a la realidad, se necesitaría incorporar la dimensión internacional como eje transversal en los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación, a través de la movilidad académica, la creación de redes, los estudios comparados, la lengua, el pensamiento glocal y los conocimientos de geografía e historia (Rama, 2007; Rodríguez y Ruíz, 2015).

En el caso de la UV, su política institucional de la internacionalización consiste en:

> (…) integrar una dimensión internacional en sus tareas sustantivas, docencia, investigación, extensión y vinculación…[por lo que] la universidad debe explorar acciones que le permitan desarrollar un proceso de internacionalización donde seguramente, de manera organizada y jerarquizada se entrecruzarán los diferentes enfoques que Knight (2001) señala[68], para lograrlo la institución debe contar con políticas claras de internacionalización. (UV, 2013, p. 1)

De acuerdo con la clasificación presentada por Oregioni (2017), se puede identificar el proceso en la UV como una internacionalización hegemónica exógena, ya que se caracteriza por ser "incentivada por proyectos, actores e intereses extra regionales" (p. 117). Debido a que el impulso de la internacionalización en la universidad provino con el Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN), en el cual se unieron México, Estados y Unidos y Canadá para la realización de un plan comercial.

Este movimiento motivó que se impulsara la dimensión internacional en la UV, ya que de acuerdo con Murrieta (2007), en 1997 comenzó a hablarse de internacionalización, lo cual repercutió dos años después con la

[68] Los cuatro enfoques se pueden consultar en la tipología sobre la internacionalización de Knight (2001), que son: actividad, competencia, *Ethos* y proceso.

implementación de un nuevo modelo educativo[69] para la universidad en el nivel de licenciatura. Este modelo era acorde con el programa de trabajo del rector, *Consolidación y proyección hacia el Siglo XXI*, y buscaba transitar "de un esquema rígido y disciplinario tradicional, hacia un modelo flexible y de carácter transdisciplinario" (Beltrán, 1999, p. 11) con la finalidad de crear un sistema de educación superior competitivo. La rigidez en los programas limitaba la movilidad estudiantil, por lo que con el nuevo modelo, que se caracterizaría por un sistema de créditos mediante un currículum electivo y flexible, se propiciaría mayor facilidad para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de realizar estancias académicas tanto dentro como fuera del país. De esta manera, se impulsaría dicha actividad.

En el 2000 el proceso de internacionalización dio otro paso importante. Bajo la asesoría de Jocelyn Gacel, se creó un Comité Consultivo para la Internacionalización de la UV enlazado con la Red Institucional para la cooperación y el Intercambio Internacionales (RICII) "cuya continuidad no fue equilibrada en sus diferentes componentes seguramente debido a que el modelo de red demanda un alto grado de coordinación y compromiso así como de difusión y socialización" (Murrieta, 2007, p. 6). Aún así, el proceso de internacionalización continuó y se siguió presentando en los programas de trabajo de los rectores.

A partir de este comité se organizaron 7 subcomités:

- De internacionalización del currículo
- De internacionalización de la investigación y el posgrado
- De enseñanza de idiomas
- De movilidad estudiantil y estudiantes extranjeros
- De movilidad del personal académico y administrativo
- De educación a distancia y uso de nuevas tecnologías
- De planeación, presupuestación y evaluación de la actividad internacional

Aunque no se creó una oficina central, la coordinación la realizaría la Secretaría Académica y la RICII se estructuró en cuatro coordinaciones:

- Cooperación y movilidad académica internacional, bajo responsabilidad de la oficina de Desarrollo Académico

[69] "En 1999 se aprobó como Nuevo Modelo Educativo (NME). En 2001 cambió su nombre a Modelo Educativo Flexible (MEF) y en 2003 a Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), nombre con el cual se lo reconoce actualmente". (Corzo, R. y Echazarreta, I., 2008, p.1)

- Programa y servicios internacionales para estudiantes, bajo la responsabilidad de la Escuela para Estudiantes Extranjeros
- Gestión de proyectos, bajo la responsabilidad de la Dirección de Planeación
- Trámite de convenios, bajo la responsabilidad de la Oficina del Abogado General
- Comunicación e información, bajo la responsabilidad de la Secretaría Académica

También en el 2000 se creó el Programa Institucional para la Movilidad Estudiantil (PRIMES), que se enfocaba en la movilidad internacional porque atendía a los estudiantes de la UV interesados en realizar una estancia en el extranjero, así como a los estudiantes extranjeros que venían a estudiar a la universidad.

En 2004 se creó el Departamento de intercambio y colaboración académica en la Dirección General de Desarrollo Académico, que se encargaba de:

- Movilidad nacional estudiantil
- Colaboración académica nacional e internacional
- Programa de colaboración entre la UNAM y la UV
- Programas especiales como el programa internacional de doctores españoles, programa ECOS-Francia, repatriaciones y retenciones de CONACYT, programa de perfeccionamiento de inglés para académicos y gestión de convenios nacionales e internacionales.

Mientras tanto, en Rectoría, a través del Departamento de Relaciones Interinstitucionales, se daba seguimiento a las relaciones públicas internacionales y a las membresías con organizaciones internacionales.

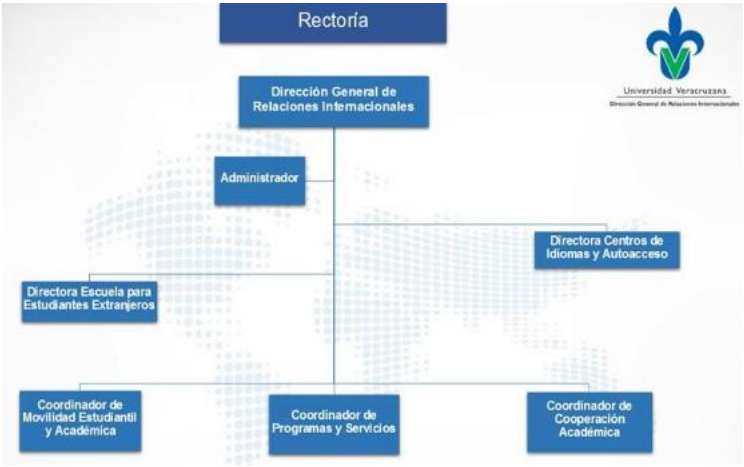
Posteriormente, en el Programa de Trabajo 2009–2013, dentro de su eje 5 y específicamente en su programa 20, se estableció que una de las estrategias para fortalecer las relaciones nacionales e internacionales de la Universidad Veracruzana era fomentar la participación de la comunidad universitaria en acciones de movilidad académica que favorecieran la internacionalización y la colaboración con instituciones educativas nacionales y en el extranjero.

Debido a esta necesidad, en diciembre de 2010 se aprobó la creación de la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI), la cual depende directamente de la Rectoría, y "tiene como objetivo desarrollar la política de internacionalización de la Universidad Veracruzana fomentando la tolerancia y el respeto a la diversidad" (UV, 2017a, p.1). Con esta acción,

se inicia una internacionalización no hegemónica que se caracteriza por "proyectarse endógenamente, es decir que la estrategia de internacionalización se elabora acorde a la planificación de la universidad orientada por organismos nacionales y regionales" (Oregioni, 2017, p. 117).

Con el cambio de rector, en el 2013, la DGRI realizó un documento de estrategias sobre la internacionalización de la Universidad Veracruzana considerado en el *Plan General de la Institución 2013-2017*. En este se plasmó como misión que "la internacionalización debe dejar de ser un fenómeno individualizado y debe convertirse en un eje transversal que impacte a todos los ámbitos relacionados con la formación del estudiante" (UV, 2013, p. 1), por lo que la UV busca integrar una dimensión internacional en la docencia, investigación, extensión y vinculación. Para lograr este fin, es necesario sensibilizar y capacitar a la comunidad universitaria respecto al tema, para que las acciones emprendidas por la DGRI sean comprendidas y aceptadas por toda la comunidad académica y administrativa y se fortalezca la universidad.

Ilustración 1. Organigrama de la DGRI-UV



Fuente: UV. (2017a) www.uv.mx/internacional/dgri/organigrama/

Entre sus funciones generales se encuentran:

- Informar, asesorar a la comunidad universitaria sobre los diferentes programas internacionales en la esfera de la educación.

- Fomentar y gestionar la movilidad y el intercambio de los estudiantes y académicos de nuestra universidad.
- Promover la participación de estudiantes extranjeros en nuestra vida universitaria.
- Apoyar a académicos a presentar propuestas ante fuentes de cooperación internacional.
- Facilitar los trámites administrativos para estancias, visitas y estudios de estudiantes y académicos. Brindar asesoría y acompañamiento en todo lo relacionado con trámites migratorios, alojamientos y servicios.
- Asesorar y dar seguimiento a los acuerdo de cooperación académica con otras instituciones y organismos.
- Fomentar la proyección nacional e internacional de la Universidad Veracruzana.
- Apoyar a las diferentes áreas académicas en la internacionalización de los programas educativos.
- Fomentar el aprendizaje intercultural a través del español y otras lenguas extranjeras (UV, 2017a, p.1).

Las funciones específicas de cada dependencia de la DGRI son:

- La Dirección de Centros de Idiomas y de Autoacceso es "la dependencia responsable de promover, difundir y coordinar el aprendizaje de lenguas extranjeras, bajo las diferentes modalidades educativas que promueve la Universidad Veracruzana".
- La Escuela para Estudiantes Extranjeros es: "una entidad académica que ofrece preponderantemente educación no formal y apoyo a la educación formal de los alumnos de la Universidad Veracruzana, será responsable de proporcionar a los estudiantes extranjeros una formación académica y cultural, sobre elementos de la lengua y la cultura nacional y regional a través de los diferentes cursos".
- La Coordinación para la cooperación internacional es: "la dependencia responsable de fomentar, apoyar y dar seguimiento las acciones de cooperación nacional e internacional de la Universidad Veracruzana".
- La Coordinación de programas y servicios es: "la dependencia responsable de apoyar a las autoridades, funcionarios, personal académico y alumnos participantes, así como la recepción de

funcionarios, académicos y alumnos visitantes en programas internacionales y de movilidad, proyectando el prestigio de la Universidad Veracruzana".

- La Coordinación de becas para la movilidad nacional e internacional es: "la dependencia responsable de identificar y difundir las opciones de becas, garantizando que lleguen con oportunidad a las entidades académicas a las que van dirigidas, con la finalidad de contribuir a mejorar la formación y actualización del personal académico y los alumnos (UV, 2017a, p. 2).

4. Fortalezas y limitantes de la implementación de la internacionalización en la UV

En este apartado se tratarán de manera general algunas fortalezas y limitantes que se hallaron durante el proceso de implementación de la internacionalización en la UV. Entre las primeras se consideran las siguientes:

a) Enseñanza de idiomas como: francés, inglés, alemán, chino mandarín, japonés, portugués, italiano, latín, náhuatl, catalán y español como segunda lengua a estudiantes extranjeros.

Desde 1979, a través de los Centros de Idiomas y Autoacceso se ofrecen la enseñanza de otros idiomas como: francés, alemán, chino mandarín, japonés, portugués, italiano, latín, náhuatl y catalán; sin embargo, el inglés tiene mayor demanda. Estos cursos están dirigidos tanto a la comunidad universitaria como al público en general. En el caso de la enseñanza del español como segunda lengua a estudiantes extranjeros, se imparte desde 1957 a través de la Escuela para Estudiantes Extranjeros.

El aprendizaje de lenguas se enseña de forma transversal en los programas de estudio de nivel de licenciatura de la UV, desde que se implementó el nuevo modelo educativo en 1999, en el cual se promueve principalmente el idioma inglés entre los estudiantes.

b) Movilidad académica de estudiantes y académicos a través de la Coordinación de Becas para la Movilidad Nacional e Internacional.

En el 2000 se creó el Programa Institucional para la Movilidad Estudiantil (PRIMES), que se enfocaba en la movilidad internacional porque atendía a los estudiantes de la UV interesados en realizar una

estancia en el extranjero, así como a los estudiantes extranjeros que venían a estudiar a la universidad. Se contaba con 41 programas para poder realizar estudios en Europa, Asia, Oceanía, América del sur y América del norte, en al menos 80 IES (Murrieta, 2007).

Las facultades también participaron de este proceso. En ellas se realizaba movilidad nacional e internacional estudiantil, principalmente en las áreas de Humanidades, Artes y Económico-Administrativas, particularmente en las licenciaturas de Sociología, Antropología, Idiomas, Artes plásticas, Fotografía, Danza, Publicidad, Negocios internacionales y Ciencias de la comunicación.[70]

Entre 2000 y 2006, la UV apoyó con 14 millones de pesos a la movilidad estudiantil internacional y 381 estudiantes de la UV habían realizado estudios en el extranjero. La mayoría de estos estudiantes hicieron su estancia en países de América del norte.

En 2011, el PRIMES se convirtió en el Programa de Movilidad Estudiantil de la Universidad Veracruzana (PROMUV), el cual atiende la movilidad estudiantil y académica tanto a nivel nacional como internacional en la UV; en el caso de los estudiantes se enfoca en licenciatura y posgrado. Además, para fomentar la descentralización de la institución, en cada campus se incorporaron coordinaciones regionales de internacionalización con el objetivo de que los estudiantes cuenten con un apoyo en las gestiones, seguimiento de la movilidad y el reconocimiento de créditos (Rangel, 2017).

De acuerdo con los últimos datos, Callejas (2016) menciona que en el periodo de 1995 al 2014, realizaron movilidad estudiantil nacional e internacional 2 204 estudiantes de la UV pertenecientes a todos los niveles educativos; de los cuales 2 051 eran estudiantes de licenciatura y 153 de posgrado. Y 1 076 hicieron movilidad internacional.

Si se considera que la UV atiende por cada ciclo escolar alrededor de 60,000 estudiantes. Se puede observar que es un porcentaje mínimo quienes realizan movilidad académica. Evidentemente hay que reconocer como menciona Luchilo (2006) que la movilidad estudiantil está marcada por la desigualdad, ya que quienes tienen más oportunidad de realizar una movilidad internacional son aquellos que cumplen con ciertas características, entre ellas contar con más recursos económicos. Esto hace que se vuelva una actividad elitista por que son

[70] Entrevista al Mtro. Héctor Rangel, coordinador de becas de movilidad nacional e internacional de la Dirección General de Relaciones Internacionales, realizada el 4 de octubre de 2012.

pocos quiénes la realizan y la mayoría no tienen la oportunidad de vivir esta experiencia (Callejas, 2016; Ramírez y Ortega, 2018).

c) Convenios Internacionales, actualmente se tienen 290 convenios vigentes.

En cuanto los convenios vigentes de la Universidad Veracruzana, para 2018 hay 290 convenios internacionales. La mayoría se concentró en los siguientes países: España, Colombia, Estados Unidos y Brasil. En el caso de Latinoamérica, se tienen convenios con Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Perú, República Dominicana y Uruguay.

Cuadro 1. Relación de convenios internacionales (2018)

Países	Número de convenios
Alemania	9
Argentina	12
Australia	3
Bélgica	1
Bolivia	3
Brasil	21
Canadá	6
Colombia	43
Costa Rica	3
Cuba	15
Chile	10
China	5
Ecuador	7
El Salvador	1
Eslovaquia	1
España	56
EUA	23
Francia	10
Grecia	1
Italia	4
Japón	5
Marruecos	1

Nueva Zelanda	2
Perú	10
Polonia	1
Reino Unido	3
República Checa	1
República Dominicana	1
Rusia	6
Suiza	1
Taiwan	2
Turquía	2
Uruguay	1
Varios	20
Total	290

Fuente: Elaboración propia, basado con información página web DGRI, UV (2018)

Algunas de las limitantes fueron las siguientes:

a) La incorporación de la internacionalización del currículum en los planes y programas de estudio.

Con la finalidad de acercar a los docentes al tema, la DGRI organiza desde el 2015 talleres para que los académicos conozcan la internacionalización del currículo y logren incorporarlo en sus asignaturas (Cáceres, Fernández, Oliva y Velasco, 2017). Para su realización se apoyaron en el Dr. Ronald Knust Graichen, académico de la Universidad Stoas Villentum de Holanda, ya que Hernández (2017) reconoció que no cuentan con personal especializado en internacionalización de la educación superior. Por ello, recurren a expertos internacionales para que los guíen. Aún así, falta que se incorpore la internacionalización del currículum en los planes y programas de estudios, ya que sólo algunos lo han realizado.

b) Las redes académicas todavía se hacen de manera informal e individual, es decir, falta un mayor acompañamiento de expertos en internacionalización.

Aunque sí se esté llevando a cabo la internacionalización en la investigación, generalmente no es de manera formal, como lo menciona López (2015) las colaboraciones se realizan principalmente de manera informal. Con ello se demuestra lo mencionado por Clark (1983) los

intereses académicos no conocen las fronteras ya que la disciplina agrupa a los científicos de acuerdo a esos intereses, lo cual evidentemente se demuestra en la realidad con las redes que establecen.

Las redes científicas con colegas extranjeros se realizan porque los conocían previamente por haber sido sus directores de tesis en el doctorado o los conocieron en alguna estancia académica, o bien, por amigos en común. Sin embargo, para que se origine un acuerdo formal o un convenio entre las instituciones a las que pertenecen los investigadores solamente en algunas ocasiones. Además, los académicos se enfrentan a buscar sus propios recursos económicos para continuar colaborando con sus colegas.

c) El mayor problema de la UV es que actualmente se enfrenta a una grave crisis económica, lo que ha afectado el presupuesto para continuar implementando la internacionalización, aunque se han buscado otras alternativas.

Un aspecto coyuntural que ha afectado principalmente la movilidad académica dentro de la UV ha sido su situación financiera. La universidad atraviesa una crisis financiera, ya que en el 2015 el congreso local autorizó que se redujera un 7% el presupuesto y, por otra parte, en el 2016 la rectora dio a conocer que el gobierno estatal le debía 2 mil 76 millones de pesos (Trujillo, 2016). Esto ha afectado el funcionamiento de la UV, como un funcionario mencionó: "algunos indicadores pueden frenarse, como sucede con la movilidad académica, la movilidad estudiantil…" (Sandoval, 2016).

El programa de movilidad estudiantil se ha visto afectado por ello y, como también lo comentó un gestor de movilidad, se redujeron los apoyos internos que estaban dirigidos a los estudiantes de posgrado. Por estas dificultades han sido menos los estudiantes que han hecho estancias en el extranjero a partir del 2016. Entonces la opción, de acuerdo con lo dicho por Hernández (2017), ex directora de la DGRI, ha sido tratar de aprovechar las convocatorias externas para darlos a conocer entre los estudiantes, lo que también fue reconocido por la rectora. Esta última en una entrevista además mencionó que han decrecido los recursos, porque antes se apoyaba con 4 millones de pesos y ahora se han reducido a 3 millones, por lo que no se han obtenido los resultados esperados (Méndez, 2017).

Reflexiones finales

Después de este análisis sobre el proceso de la internacionalización en la institución, se logró cumplir con los objetivos planteados al inicio. Primero, conocer cómo se ha llevado a cabo el proceso de internacionalización en la UV desde su implementación hasta la actualidad, ya que se hizo un recuento de las actividades realizadas en la institución. Segundo, permitió observar algunas fortalezas y limitantes que se presentaron durante este proceso en la institución. Lo que ha llevado a las siguientes reflexiones:

a) Es necesario sensibilizar a la comunidad universitaria sobre el tema y demostrarles los beneficios de la internacionalización tanto a nivel personal como institucional, debido a que una gran parte de la comunidad los desconoce.

b) En cuanto a los problemas económicos a los que se enfrenta la UV, desde el 2015, ha afectado en gran medida el presupuesto para la internacionalización. Por lo que la DGRI busca opciones para continuar con las actividades internacionales, por ejemplo en el caso de la movilidad académica, cada vez se apoya a menos estudiantes, por lo que se tienen que buscar convocatorias externas para proporcionarles recursos económicos. Así que a pesar de las limitantes se buscan opciones para continuar con las actividades internacionales.

c) Sobre los convenios, falta una mayor vinculación con la región Sur-Sur, ya que se ha enfocado en la región Norte. Aunque últimamente se han firmado múltiples convenios de movilidad con universidades sudamericanas. Por ejemplo existen dos programas de posgrado con doble titulación con universidades de Colombia y Bolivia.

d) Respecto a la internacionalización del currículum y la internacionalización en casa implementarlas para acercar la dimensión internacional a todos aquellos estudiantes que no tienen la posibilidad de salir del país, los cuales son la mayoría en la institución, ya que son pocos los que realmente llegan a vivir la experiencia internacional.

e) Por último, como lo menciona Oregioni (2013) sería pertinente apoyar más las redes académicas porque son una excelente opción para trabajar con pares de distintos países y con la ventaja de poder realizarse de manera física o virtual.

A partir de estas reflexiones, se observa que si se mantiene una relación Sur-Sur, se lograría una internacionalización no hegemónica (Oregioni, 2017) ya que son países que se encuentran en una situación similar y las universidades decidirían cómo implementarla acorde con sus contextos locales y con las políticas educativas nacionales. Sin embargo,

tampoco se puede olvidar que las tendencias internacionales también tienen una gran influencia en la educación superior de la región, así que cada universidad lo retomaría de acuerdo a sus propias necesidades y objetivos.

Lo ideal sería una internacionalización endógena y solidaria que se implementara en Latinoamérica para lograr una integración a través de la educación superior para unir más a la región. Se han hecho grandes esfuerzos al conformarse consorcios interregionales, pero todavía no se concreta totalmente como en el caso europeo, debido a que cada país tiene sus propias formas de aplicar la internacionalización.

Para lograrlo, las IES latinoamericanas deberían trabajar en un objetivo común de internacionalización, pero como dice Beneitone (2014) es necesario que se discuta qué se entiende sobre este concepto y a partir de allí comenzar a implementar las estrategias comunes como: homologación de créditos, revalidación de materias, dobles titulaciones, etc. para facilitar los intercambios académicos.

En el caso de la Universidad Veracruzana, gradualmente se va entrelazando con la región latinoamericana, pero evidentemente todavía falta mucho por hacer respecto a la implementación de la internacionalización al interior de la institución y vincularla con más IES de Latinoamérica.

Referencias bibliográficas

Altbach, P., Reisberg, L. & L. Rumbley (2009). Tras las pista de una revolución académica. Informe sobre las tendecias actuales. Francia: UNESCO.

ANUIES (2008). Recuperado el 15 julio de 2012 en: www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/movilidad.pdf

AMPEI (2014). ¿Qué es AMPEI? Recuperado el 1 de septiembre de 2014 en: http://www.ampei.org.mx

Beltrán, J. (Coord.) (1999). Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana, Xalapa: UV.

Beneitone, P. (2014). De la cooperación internacional universitaria a la internacionalización de la educación superior: ¿cambio de paradigma o maquillaje conceptual? En: Tangelson, G. (Comp.). Desde el sur: miradas sobre la internacionalización. Argentina: UNLa.

Buendía, A. & Pacheco, S. (2014). Internacionalización de la educación superior: conceptualización y alcances para comprender una política educativa. En: Navarrete-Cazales, Z. & Navarro-Leal, M. A. (Eds.). *Internacionalización y educación superior*. EUA: Palibrio/Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

Cáceres, A., Fernández, A., Oliva, M. & Velasco, M. P. (2017). La internacionalización del currículo en la Universidad Veracruzana. En: Corzo, R. y Hernández, M. *La dimensión internacional en la educación superior: Experiencia y compromiso de la Universidad Veracruzana*. México: UV.

Callejas, S. (2016). La movilidad estudiantil en la Universidad Veracruzana y su relación con la desigualdad escolar. (Tesis de maestría). Universidad Veracruzana, Xalapa.

Clark, B. (1983). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica, México: Nueva imagen.

CONACYT (2014). Programa institucional CONACYT 2014-2018. Recuperado el 31 de agosto de 2014 en:http://www.CONACYT.gob.mx/images/CONACYT/normatividad/interna/PROGRAMA_INSTITUCIONAL_CONACYT_2014-2018.pdf

Corzo, R. & Echazarreta N. (2008). Las expectativas de la Universidad Veracruzana sobre las competencias del egresado de la educación media superior. Ponencia presentada en la Primera reunión internacional de evaluación en Educación Media Superior y Superior, Xalapa, 1-16.

Corzo, R. & Hernández, M. (2017). La dimensión internacional en la educación superior: Experiencia y compromiso de la Universidad Veracruzana. México: UV.

Cruz, G. (2002). Conocimiento del proceso de internacionalización de la Universidad Veracruzana (Trabajo recepcional de Especialización). Universidad Veracruzana, Xalapa.

Didou, S. (2000). Sociedad del conocimiento e internacionalización de la educación superior en México. México: ANUIES.

Didou, S. (2005). Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe. México: ANUIES.

Didou, S. (2013). Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 4 (11), 83-99.

Didou, S. (2016). La agenda de investigación sobre internacionalización de la educación superior y la ciencia en México: una necesaria redefinición. En: Navarrete, Z. & Navarro, M. A. (Coords.). *Globalización, internacionalización y educación comparada*. México: Plaza y Valdés.

Gacel-Ávila, J. (2000). La internacionalización de las universidades mexicanas. Políticas y estrategias institucionales. México: ANUIES.

Gacel-Ávila, J. (2005). La internacionalización de la Educación Superior en América Latina: El caso de México. Cuaderno de Investigación en la Educación, 20, 1-14.

González, I. (2009). Análisis de las experiencias de los estudiantes de la Universidad Veracruzana que han realizado una estancia o viaje de estudio en Alemania (Tesis de Maestría). Universidad Veracruzana, Xalapa.

Hernández, M. (abril 2017). La dimensión internacional en la educación superior: Experiencia y compromiso de la Universidad Veracruzana (UV). Documento presentado en Feria Internacional del Libro Universitario (FILU), Xalapa: Universidad Veracruzana.

Knight, J. (2001). Internacionalización de la Educación Superior. En Autor, Calidad e internacionalización en la educación superior. México: ANUIES, 19-35.

López, M. P. (2015). Aportes para pensar las dimensiones internacionales de la investigación en América Latina. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, 10 (30), 173-197.

Luchilo, L. (2006). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior. Revista Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, 3 (7), 105-133.

Méndez, J. C. (2017). UV sin recursos para enviar a más estudiantes de intercambio al extranjero: Rectora. Recuperado el 13 de mayo de 2017 en: https://www.alcalorpolitico.com/informacion/uv-sin-recursos-para-enviar-a-mas-estudiantes-de-intercambio-al-extranjero-rectora 233604.html#.WRoDNBTLLzN

Murrieta, B. (1998). Modelo de movilidad académica: el caso de la Universidad Veracruzana. Revista Educación Global, 2, 83-86.

Murrieta, B. (2007). La movilidad estudiantil internacional en la Universidad Veracruzana. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Navarrete-Cazales, Z. & Navarro-Leal, M. A. (Eds.) (2014) Internacionalización y educación superior. EUA: Palibrio/Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

Navarro, M. A. & Navarrete Z. (Coords.) (2015) Educación comparada internacional y nacional. México: SOMEC/Plaza y Valdés Editores.

Navarrete, Z. & Navarro, M. A. (Coords.) (2016). *Globalización, internacionalización y educación comparada*. México: Plaza y Valdés.

Oregioni, M, (2013). Aspectos político-institucionales de la internacionalización de la Universidad Nacional de La Plata. Revista Argentina de Educación Superior, 5 (6), 97-118.

Oregioni, S. (2014). Internacionalización de las Universidades para la Integración Regional: El caso de la RIESAL. Ponencia presentada en el VII Congreso del Instituto de Relaciones Internacionales, La Plata, Argentina, 1-20.

Oregioni, M. (2017). La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región latinoamericana. Revista Internacional de Educación Superior, 3 (1), 114-133.

Poder Ejecutivo Federal (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, México: Gobierno de la República.

Rangel, H. (2017). La movilidad estudiantil en la Universidad Veracruzana: historia e impacto. En: Corzo, R. y Hernández, M. La dimensión internacional en la educación superior: Experiencia y compromiso de la Universidad Veracruzana. México: UV.

Rama, C. (2007) Los postgrados en América Latina en la sociedad del conocimiento, México: UDUAL.

Ramírez, A. & Ortega, J. C. (2018). ¿Quiénes son los estudiantes que hacen movilidad internacional? El caso de la Universidad Veracruzana. Revista Interamericana de Educación de Adultos del CREFAL, 40 (1), pp. 81-110.

Rodríguez, A. & Ruíz, M. (2015). La internacionalización: una estrategia transversal en los modelos educativos universitarios. En Navarro, M. A. y Navarrete Z. (Coords.) Educación comparada internacional y nacional. México: SOMEC/Plaza y Valdés Editores.

Sandoval, D. (2016). Recorte presupuestal afectaría acreditación de programas. Recuperado el 2 de mayo de 2017 en:

https://www.uv.mx/universo/general/recorte-presupuestal-afectaria-acreditacion-de-programas/

Schugurensky, D. (2012). Higher Education in the era of globalization: Toward a heteronomus model? In R. Arnove and Torres C. (Eds.) Comparative Education: The dialectic of the global and the local. Lanham: Rowman &Littlefield.

SEP (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018, México: SEP.

Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Trujillo, N. (2016). UV denuncia a gobierno por recorte inconstitucional y deuda de 2 mmdp. Recuperado el 2 de mayo de 2017 en: http://www.jornadaveracruz.com.mx/Post.aspx?id=160206_062826_240

Universidad Veracruzana (2013). Estrategias sobre la internacionalización de la Universidad Veracruzana a considerarse en el Plan General de la institución 2013-2017. Recuperado el 18 de abril de 2015 en: http://www.uv.mx/internacional/files/2014/03/Estrategias-de-internacionalizacion.pdf

Universidad Veracruzana (2017a). Dirección General de Relaciones Internacionales. Recuperado el 29 de agosto de 2017 en: http://www.uv.mx/internacional/dgri/

Universidad Veracruzana (2017b). Dirección General de la Unidad de Estudios de Posgrado. Recuperado el 8 de septiembre de 2017 en: http://www.uv.mx/posgrado/

Universidad Veracruzana (2018). Convenios. Recuperado el 3 de mayo de 2018 en: https://www.uv.mx/internacional/convenios/

Villers, R. (2015). La internacionalización de la educación superior en México. Una mirada desde la ANUIES. En Álvarez, G. La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015. México: ANUIES.

Capítulo XI

Contribuições Não-Hegemônicas Do Programa Escala Gestores y Administradores para a Universidade Federal De Santa Catarina

Fernanda Leal

INTRODUÇÃO

Ainda hoje, nós, latino-americanos, vivemos como se fossemos um arquipélago de ilhas que se comunicam por mar e pelo ar e que, com mais frequência, voltam-se para fora, para os grandes centros econômicos mundiais, do que para dentro (Darcy Ribeiro - A América Latina Existe?).

Darcy Ribeiro (1979), em "A América Latina existe?", narra a ausência de uma estrutura sociopolítica unificada e de uma coexistência ativa interatuante na região latino-americana, em que pese sua unidade geográfica. Trata-se de uma vastidão continental que se rompe em substâncias nacionais singulares, talvez como reflexo das características distintivas de seu processo de formação: intencionalidade, prosperidade como empreendimento colonial, violência. A vida regulamentada e o caráter forjado das classes dominantes como gerentes do pacto colonial e da reprodução cultural eurocentrada em muito contribuíram para que a *Nuestra America* não culminasse em uma sociedade autônoma, com aspirações próprias em relação ao seu destino (Ribeiro, 1979). O fim da colonização não desfez a colonialidade (Quijano, 2005).

Essa "coexistência sem convivência" é perceptível no campo da educação superior. Se as universidades aqui presentes foram concebidas a partir de um Norte Global hegemônico, com seu projeto civilizatório de modernidade e por meio do privilégio adquirido pela ciência ocidental como mecanismo de progresso e principal forma de razão (Sousa Santos, 1988), não é por acaso que seus alinhamentos transnacionais tenham se dado historicamente nesse sentido ou que hoje, em tempos de "internacionalização", estejam prioritariamente voltadas aos grandes centros e tenham seus modelos como as principais referências.

Neste capítulo, temos o objetivo de conhecer as experiências de técnico-administrativos em educação da Universidade Federal de Santa

Catarina (UFSC) que realizaram mobilidade internacional de curta duração em universidades latino-americanas, por meio do Programa *Escala de Gestores y Administradores* da *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* (AUGM). Para tanto, desenvolvemos um estudo de caso qualitativo, com dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com os oito participantes de 2017 e 2018. Em termos epistemológicos, nos inserimos na linha de "estudos críticos em internacionalização", uma vertente que problematiza a natureza positiva e frequentemente despolitizada das abordagens convencionais sobre o tema (Stein, 2017). Partimos do pressuposto de que o fenômeno que nos anos 1990 convencionou-se chamar de "internacionalização da educação superior" relaciona-se, em grande medida, a um projeto global que tem como um de seus pilares a globalização mercantil da universidade (Sousa Santos, 2011). Nesse sentido, integra-se ao capitalismo como sistema mundial histórico e tende a reproduzir geografias desiguais de poder, de saber e de ser.

A partir desse entendimento, consideramos relevante o rastreamento de iniciativas desvinculadas da racionalidade hegemônica em curso, que promovam a emancipação da colonialidade inerente às relações internacionais universitárias. Como Mignolo (2008, p. 249, tradução nossa) observa, "se a colonialidade é contitutiva da modernidade e a retórica salvacionista da modernidade pressupõe a lógica opressiva e condenatória da colonialidade, essa lógica opressiva produz uma energia de descontentamento, de desconfiança, de distanciamento entre aqueles que reagem à violência imperial".

Estruturamos o capítulo da seguinte forma: após esta introdução, apresentamos uma breve discussão sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser; problematizamos o fenômeno de internacionalização e visitamos a inserção do técnico-administrativo nesse contexto. Seguimos com a descrição do percurso metodológico e com a pesquisa de campo, que abrange a contextualização da rede e do programa em evidência, bem como os resultados obtidos a partir das entrevistas. Finalizamos com as considerações sobre o estudo e as referências.

O EUROCENTRISMO COMO A FACE OCULTA DA GLOBALIZAÇÃO

Um discurso recorrente nas referências ao final da década de 1980 e início da década de 1990 é o da globalização. Apesar dos diferentes

posicionamentos adotados em relação ao fenômeno, existe certo consenso de que ele emergiu nesse período e que trouxe consigo consequências sem precedentes (Wallerstein, 2006). Neste capítulo, argumentamos que as referências que neutralizam a globalização ou a isolam no final do século 20 negligenciam seu vínculo a uma matriz necessariamente colonial (Quijano, 2005). Ao se limitarem a uma história de fatos, "atenta ao tempo breve, ao indivíduo, ao evento" (Braudel, 2013, p. 44) e conceberem a interdependência em curso de forma naturalizada, suprimem de suas análises a violência irracional que caracteriza a modernidade. Aqui, compreendemos a globalização como parte de uma trajetória de longo prazo do sistema mundial capitalista; um processo cuja racionalidade somente pode ser compreendida por meio da familiarização com o padrão de poder estabelecido na colonização da América (Quijano, 2005). Para Quijano (2005, p. 117),

> a globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo.

Esse padrão de poder envolveu tanto a racialização das populações colonizadas para *naturalizar* sua inferioridade e viabilizar a apropriação e a exploração de seus corpos, quanto a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho em torno do capital e do mercado mundial. Sua expansão culminou no capitalismo como sistema hegemônico das relações de produção e posicionou a Europa Ocidental no centro desse sistema. Igualmente, sustentou a ideia de que a experiência e a sensibilidade europeia correspondem à experiência e à sensibilidade de todo o mundo (Escobar, 2003; Mignolo, 2008; Quijano, 2005).

Os processos de independência não extinguiram o padrão de poder colonial, que hoje ainda opera em diferentes experiências e articulações (Quijano, 2005). Ao naturalizar a expansão perpetuada do capitalismo e a reinscrição da humanidade em uma hierarquia radical, a colonialidade governa relações políticas, econômicas e sociais, além de modos de existência (Restrepo & Rojas, 2010); articula histórias culturais diversas e heterogêneas em torno de uma única ordem global; concebe a modernidade

e a racionalidade como produtos exclusivamente europeus; nega a simultaneidade epistêmica e a coexistência de *diferentes tempos e espaços* no mundo (Escobar, 2003; Quijano, 2005). Assenta-se, portanto, na reprodução das relações de dominação e de exploração; na subalternização dos conhecimentos e das experiências das populações situadas "deste lado" da linha abissal, uma divisão metafórica e invisível que separa as sociedades metropolitanas dos territórios coloniais e faz com que estes desapareçam como realidade (Sousa Santos, 2010); que habitem zonas de "não ser" (Fanon, 2005).

A COLONIALIDADE SUBJACENTE À INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A despeito do histórico de relações entre sistemas, universidades e acadêmicos de diferentes partes (Sousa Santos, 2011), a ênfase na internacionalização da educação superior – comumente definida em termos "genéricos", como processo de integração das dimensões internacional, intercultural e global aos propósitos, às funções primárias e à entrega da universidade (Knight, 2004) – começou a ser estruturada nos anos 1990 e adquiriu alcance global nos anos 2000. Tratando-se de um discurso político hegemônico, tende a ser projetada como bem incondicional; via para a "excelência" e caminho inequívoco a ser percorrido para integrar-se à "economia do conhecimento" (Morley *et al.*, 2018; Thiengo, 2018).

Em contraponto a essa narrativa, que em grande medida se desenvolve distanciada das discussões sobre os riscos que o excesso de racionalidade econômica tem provocado no setor e na sociedade em geral (Sousa Santos, 2011; Rubião, 2013; Dias, 2017), diversos estudos apontam para problemas éticos e políticos atrelados à ressignificação das relações internacionais acadêmicas e universitárias e descrevem as discrepâncias em termos de papeis desempenhados nesse amplo cenário. Contradições a exemplo da constituição dos países periféricos e semiperiféricos como clientes de "produtos educacionais" (Robertson & Komljenovic, 2016); a submissão de instituições universitárias e acadêmicos a múltiplas formas de competição (Jessop, 2017); a homogeneização cultural decorrente da "internacionalização do currículo" (Lima & Maranhão, 2011) e da imposição do Inglês como *lingua franca* nas políticas linguísticas (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2010), além das tensões entre os compromissos institucionais, nacionais e globais (Stein, 2017), levam-nos a

constatar a "explícita coincidência entre capacidade de captação de estudantes, pujança acadêmica, poder político e econômico" (Lima & Maranhão, 2009, p. 606).

O fato é que a recente ênfase dada à internacionalização se relaciona com um vasto projeto político que contempla um mercado transnacional para a educação superior (Leher, 2010; Sousa Santos, 2011). Não é por acaso que organismos como o Banco Mundial[71], a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Comissão Europeia têm encorajado a adequação de universidades latino-americanas aos "padrões internacionais" (Gomes, Robertson & Dale, 2012; Leite & Genro, 2012) – sempre soluções de tamanho único baseadas no conhecimento ocidental e no neoliberalismo (Shahjahan, 2016) – ou que, enquanto determinados atores e regiões estabelecem uma perspectiva "ativa" de internacionalização, "a maior parte dos países [...] segue a reboque esse comando ativo dos países centrais, fornecendo cérebros, recursos financeiros e comprando produtos educacionais ali produzidos" (Lima & Contel, 2011, p. 16).

Um olhar para o contexto contemporâneo da educação superior a partir das lentes da modernidade/colonialidade nos possibilita interpretar a conotação dada pelo discurso político hegemônico para a internacionalização como indício do padrão de poder que caracteriza as relações coloniais (Leal & Moraes, no prelo). A desconsideração da história, da diversidade cultural, do cotidiano vivido pelos diferentes sujeitos inseridos nas instituições universitárias, nas organizações e nos movimentos sociais (Leite & Genro, 2012), assim como a ênfase dada às deficiências em termos de administração, de infra-estrutura e de recursos humanos (Martinez, 2017) dos situados "deste lado" da linha abissal (Sousa Santos, 2010) revelam um cruzamento entre as velhas hierarquias baseadas em identidades étnicas/nacionais e as novas estratificações acadêmicas (Kim, 2017), ainda que, nesta nova configuração, tais hierarquias se manifestem de forma sutil, a exemplo dos padrões de "boa qualidade" (Leite & Genro, 2012).

[71] "O maior organizador de políticas neoliberais da América Latina" (Leher, 2010, p. 23, tradução nossa).

O AGENTE ADMINISTRATIVO DA UNIVERSIDADE NO CONTEXTO DA "INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR"

A influência da internacionalização em torno dos planejamentos estratégicos e das estruturas universitárias acompanha um crescente interesse teórico-empírico nesse fenômeno, refletido no aumento substancial de projetos de pesquisa, conferências e publicações voltadas ao seu entendimento (Kehm & Teichler, 2007). Embora a internacionalização seja cada vez mais apontada como um processo "abrangente", que "molda o *ethos* e os valores institucionais e abrange todo o emprendimento universitário", exercendo influência nas "lideranças institucionais, governança, docentes, estudantes e todas as unidades de serviços acadêmicos e de suporte" (Hudzik, 2011, p. 6, tradução nossa), os estudos sobre o tema se ocupam quase exclusivamente de aspectos diretamente relacionados à pesquisa e ao ensino e aos docentes e estudantes (Yemini & Sagie, 2015). Até o momento, poucas menções foram feitas aos agentes administrativos das universidades (Leal, Céspedes, & Stallivieri, 2017; Hunter, 2018). Tratam-se de sujeitos que integram o cotidiano dessas instituições, mas que raramente são contemplados com oportunidades de mobilidade internacional ou incluídos nos debates sobre a universidade ou a internacionalização. Quando eventualmente referenciados, tendem a aparecer na condição de recurso; como meio para que a internacionalização se concretize da forma mais eficaz possível. Autores como Childress (2009), Said *et al.* (2015) e Stafford & Taylor (2016) tratam do papel dos gestores e das lideranças institucionais na gestão da internacionalização e apontam para como sua atuação representa fator crítico na implementação desse processo. Mais recentemente, Hunter (2018), em *Training administrative staff to become key players in the internationalization of higher education*, constata que

> enquanto as definições de internacionalização evoluíram nos últimos 25 anos, elas tipicamente excluíram – ou fizeram apenas uma referência escassa – à função administrativa. Mesmo nas definições mais recentes que defendem uma abordagem abrangente, há uma referência clara para apoiar funções no contexto universitário e mesmo assim o papel do pessoal administrativo raramente é discutido" (Hunter, 2018, p. 16, tradução nossa).

A autora faz uso dessa abordagem para apresentar o projeto *Systemic University Change toward Internationalization*, financiado pela União Europeia e orientado para que os agentes administrativos "tornem-se participantes ativos nos processos de internacionalização em suas instituições, por meio do fornecimento de formação específica" (Hunter, 2018, p. 16, tradução nossa). O argumento central é de que a internacionalização requer o envolvimento de uma comunidade administrativa mais profissionalizada, dado que a atual não dispõe de "preparação adequada para lidar com seus novos papeis, que muitas vezes mudam rapidamente" e que "o atual nível de capacidade administrativa é insuficiente para fornecer serviços de alta qualidade" (Hunter, 2018, p. 16, tradução nossa). Esse mesmo pressuposto já havia sido apresentado por Gacel-Ávila (2012, p. 504, tradução nossa), para quem os funcionários responsáveis pelas atividades internacionais nas universidades latino-americanas tendem a apresentar baixo nível de profissionalismo e *expertise*, induzindo à "ausência de potencial para a concepção, desenho, implementação e promoção de políticas de estratégias de internacionalização".

Embora concordemos que os agentes administrativos têm sido negligenciados nas referências à internacionalização, adotamos uma perspectiva distinta de Gacel-Ávila (2012) e Hunter (2018) por não aceitarmos de forma naturalizada o discurso a respeito de sua falta de profissionalismo. Nas Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras, por exemplo, tais agentes ingressam mediante concurso público de alta concorrência. Na UFSC, mais de mil técnico-administrativos em educação ocupam cargos de nível superior (UFSC, 2016) e mais de 150 são doutores (UFSC, 2018). A mesma universidade concedeu o título de mestre em gestão universitária a 153 profissionais que atuam nas estruturas administrativas desta e de outras universidades (PPGAU/UFSC, 2018). Assim, relacionamos o discurso das autoras a uma perspectiva de internacionalização "hegemônica" (Oregioni, 2015; Perrotta, 2017; Abba, 2018), ou "moderna/colonial" (Leal & Moraes, no prelo) que se manifesta a partir de interesses "que historicamente guiaram as assimétricas políticas de vinculação Norte-Sul" (Oregioni, 2017, p. 117, tradução nossa) e que reivindica a substituição do paradigma institucional e político-pedagógico da universidade pública pelo empresarial (Sousa Santos, 2011). Como Martinez (2017, p. 78) observa, trata-se sempre daquilo "que determinada universidade não tem, não faz, não sabe, e que, portanto, a impede de se

tornar uma instituição internacional ou de se beneficiar das possibilidades que surgem do cenário global da educação superior".

A PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo contemplou a realização de entrevistas semiestruturadas com os oito técnico-administrativos da UFSC que realizaram mobilidade de curta duração em universidades públicas latino-americanas, entre 2017 e 2018, por meio do *Escala de Gestores y Administradores* da AUGM. Tais entrevistas estiveram voltadas a conhecer as experiências vividas pelos participantes, com ênfase em indícios de desprendimento em relação à ordem hegemônica/colonial de internacionalização. Para que tais elementos emergissem da forma mais autônoma possível e com vistas a permitir que rumos não previstos de aprendizagem ocorressem durante a interação, demos privilégio a um caráter dialógico. Além das entrevistas, os seguintes documentos nos possibilitaram uma maior familiarização com o contexto em evidência: regulamento da AUGM para o Programa; oeditais de seleção da UFSC de 2016 e 2017; o plano de trabalho, carta de motivação e relatórios de viagem dos selecionados. No Quadro 1, descrevemos características dos sujeitos e das entrevistas realizadas.

Quadro 1 - *Características referentes aos sujeitos da pesquisa e às entrevistas realizadas*

Ano	**Cargo**	**Setor de origem**	**Setor de destino**	**Universidade de destino**	**Data/tempo de entrevista**	
2017	E1	Secretário-Executivo	Coordenadoria de Apoio Administrativo | Secretaria de Relações Internaci	Pró-secretaria de Relações Internacionais	*Universidad Nacional de Córdoba* (UNC)	5/3/2018 | 40min

			onais Comunicação Organizacional e Novas Mídias | Agência de Comunicação	Centro de Informação e Comunicação	*Universidad Nacional de Cuyo* (UNCUyo)	5/3/2018 | 60min
	E2	Administrador				
	E3	Administrador	Fazenda Experimental da Ressacada	Secretaria de Extensão	*Universidad Nacional del Litoral* (UNL)	15/2/2018 | 59min
2018	E4	Técnico em Assuntos Educacionais	Coordenadoria de Programas | Secretaria de Relações Internacionais	Secretaria de Relações Internacionais e Integração Universitária	*Universidad Nacional de Cuyo* (UNCUYO)	6/6/2018 | 55min
	E5	Técnico em Mecânica	Projetos de Gestão Integrada | Departamento de Engenha	Secretaria de Relações Internacionais e Integração Universitária	*Universidad Nacional de Cuyo* (UNCUYO)	6/6/2018 | 34min

			ria de Produção e Sistemas Departamento de Ensino | Pró-reitoria de Graduação			
	E6	Técnico em Assuntos Educacionais		Secretaria Geral Acadêmica	*Universidad Nacional del Nordeste* (UNNE)	7/6/2018 | 52min
	E7	Assistente em Administração	Coordenadoria de Apoio Administrativo | Pró-reitoria de Administração	Secretaria Econômico-Financeira e Direção de Administração	*Universidad Nacional del Litoral* (UNL)	24/5/2018 | 57min
	E8	Assistente em Administração	Instituto de Estudos Latino-americanos	Faculdades de História e de Sociologia	*Universidad Mayor, Real y Pontifícia San Francisco Xavier de Chuquisaca* (USFX)	6/6/2018 | 54min

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Dos oito participantes da pesquisa, seis ocupam cargos de nível superior na UFSC. Três são mestres e dois são doutores. Sete deles realizaram a mobilidade em universidades argentinas, enquanto que um destinou-se a universidade boliviana. As entrevistas foram transcritas na íntegra para fins de análise. Com vistas à preservação da identidade dos entrevistados, os referenciamos aqui como "E" (E1 a E8).

A REDE E O PROGRAMA EM EVIDÊNCIA: INDÍCIOS DE CONTRAPOSIÇÃO À ORDEM HEGEMÔNICA/COLONIAL EM CURSO?

A *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* (AUGM) foi criada em 1991 e hoje constitui-se de 35 universidades da Argentina, da Bolívia, do Brasil, do Chile, do Paraguai e do Uruguai, que, em razão de suas semelhanças, compartilhamento de visões, caráter público e equivalência em níveis de serviços, desempenham atividades de cooperação científica, tecnológica, educacional e cultural (AUGM, 2018). A rede é caracterizada pela literatura como importante iniciativa de cooperação interuniversitária (Neves & Morosini, 1995; Mollis, 2014) e estratégia autônoma de integração, já que nasceu por iniciativa das próprias universidades no exercício de sua autonomia, em um contexto cuja coersão externa impunha limites às suas liberdades (Sborovsky, 1998).

Autores como Perrotta (2008), Corti, Oliva e De La Cruz (2015) e Oregioni (2013, 2015) e situam as relações promovidas pela AUGM como reação às políticas neoliberais na educação superior latino-americana. Perrotta (2008), ao tratar da intensificação da cooperação interuniversitária no Mercosul para fazer frente às pressões mercantis a que tais instituições foram submetidas nos anos 1990, faz referência à AUGM como "um exemplo perfeito de integração universitária regional que busca contribuir não somente para o avanço do conhecimento, mas também para a defesa da educação superior pública" (Perrotta, 2008, p. 72, tradução nossa). A autora complementa que diante da mercantilização, a AUGM "tomou posição sobre o problema, rejeitando a liberalização" e "trabalhou com afinco durante as reuniões preparatórias da Conferência Mundial da Unesco sobre Educação Superior, bem como em nível regional; sempre em favor da ideia de bem público" (Perrotta, 2008, p. 73, tradução nossa). A mesma percepção se manifesta em Oregioni (2013, p. 56, tradução nossa), que entende que a AUGM "foi um projeto contra-hegemônico e inovador para o seu tempo, já que foi criada em 1991, na época em que o modelo neoliberal prevalecia na região e o mandato dos organismos financeiros internacionais

que orientavam a internacionalização da universidade se direcionava à lógica do mercado". Outros estudos conceituam a rede como iniciativa "de internacionalização ativa de caráter contra-hegemônico" (Lima & Maranhão, 2009, p. 607); "uma área de cooperação Sul-Sul e um instrumento para a integração regional" (Oregioni, 2013), bem como "um ator importante no processo de internacionalização e uma rede contra-hegemônica frente ao processo de globalização da educação" (Sánchez; Muñoz & Benítez, 2015, p. 153, tradução nossa), embora não se dediquem à análise empírica da organização.

A AUGM desenvolve programas de mobilidade acadêmica para graduandos, pós-graduandos, docentes e técnicos. Outras instâncias são os *Núcleos Disciplinários*, os *Comités Académicos* e as *Comisiones Permanentes*; as *Escuelas de Verano-Invierno*; as *Jornadas de Jóvenes Investigadores* e as articulações com a sociedade e os governos locais por meio da *Red de Ciudades y Universidades* e do *Seminario Universidad-Sociedad-Estado*. A rede contempla, ainda, uma série de convênios com organismos e instituições nacionais e multilaterais, mas é quase exclusivamente financiada pelas taxas das próprias universidades-membro (AUGM, 2018). O *Escala de Gestores y Administradores* foi aprovado pelo Conselho de Reitores da AUGM em 2014. Trata-se de um programa de mobilidade de curta duração (uma semana a quinze dias) para diretores, gestores e técnicos que desempenham atividades de direção, planejamento, coordenação, organização, assessoria e apoio nas estruturas administrativas das universidades-membro. Segundo consta em seu regulamento geral, destina-se ao "intercâmbio de saberes e experiências vinculadas à gestão e à administração universitária" (AUGM, 2014, p. 1, tradução nossa). O intercâmbio é viabilizado mediante aprovação em processo seletivo na universidade de origem e requer a aprovação da universidade de destino, sendo que aquela é responsável pelos custos de passagens e esta pelo alojamento e manutenção do selecionado.

A UFSC, por meio da Secretaria de Relações Internacionais (SINTER), participa do Programa desde seu lançamento e anualmente divulga um edital com critérios internos de seleção, no qual define que somente técnicos pertencentes ao quadro permanente há pelo menos três anos são elegíveis e que uma das vagas se reserva a servidores da SINTER, com vistas a fomentar o processo de internacionalização da UFSC. A mobilidade deve ser realizada em universidade-membro com oferta de vagas em áreas ou serviços semelhantes aos do técnico em sua origem. Entre os documentos solicitados, constam um plano de trabalho e uma carta

de motivação que explicite como a mobilidade poderá contribuir para a melhoria dos serviços em seu setor. A seleção é realizada por uma comissão de representantes da SINTER e das pró-reitorias de Administração e de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas (SINTER/UFSC, 2017).

Pelo menos três aspectos do *Escala de Gestores y Administradores* parecem o distanciar de um viés hegemônico/colonial de internacionalização. O primeiro se deve ao fato de que na América Latina e, particularmente, no Brasil, a tendência é de que as relações internacionais universitárias e acadêmicas estejam alinhadas aos países centrais, sendo que o Programa suscita a convivência entre universidades e atores de uma região subalternizada e caracterizada pela ausência de uma coexistência ativa interatuante (Ribeiro, 1979). Em segundo lugar, o Programa promove a inclusão de sujeitos raramente contemplados com oportunidades de mobilidade internacional ou incluídos nos debates sobre a universidade e a internacionalização. Ao mesmo tempo, não estabelece um modelo de capacitação unilateral ou hierárquica/assimétrica, já que a aprendizagem deve resultar da interação e do compartilhamento de saberes e experiências entre pares. No lugar de uma formação específica ou treinamento com conteúdo definido pela AUGM, fica a critério do participante a elaboração de um plano de trabalho condizente com as especificidades do seu trabalho. Além disso, espera-se que a agenda seja estabelecida conjuntamente com os anfitriões da universidade de destino. Assim, a AUGM tem o papel de intermediária e a autonomia dos participantes prevalece. Finalmente, a história da rede apresenta algumas características que a desvinculam da ordem hegemônica/colonial. Entre elas, os motivos que impulsionaram sua criação; sua histórica defesa da concepção de educação superior como bem público e social e a ausência de financiamento externo que implique na imposição de condicionalidades por parte de atores externos.

AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS PELOS TÉCNICOS DA UFSC EM UNIVERSIDADES LATINO-AMERICANAS: LEMBRANÇA DO LEGADO DE CÓRDOBA?

Essa autonomia no comando de sua própria dinâmica cultural é que faz uma cultura genuína e autêntica - porque serve à sociedade que a detém e se guia por seus próprios valores – ou espúria – porque se deixa avassalar e guiar por valores estranhos (Darcy Ribeiro - A civilização emergente).

Os relatos das experiências vividas por técnico-administrativos brasileiros em universidades públicas latino-americanas apontam para uma relação de trocas para além do discurso hegemônico/colonial da internacionalização da educação superior. O *Escala de Gestores y Administradores* parece ter viabilizado o intercâmbio de conhecimentos e de práticas contributivas ao aperfeiçoamento da gestão universitária da UFSC, desconstruindo a ideia de que o Brasil não tem o que aprender com os países vizinhos:

[E2] Eles têm um trabalho integrado da comunicação e informação que é um sonho de consumo em termos de modelo ideal para a UFSC, [...] porque eles conseguem concentrar todas as mídias institucionais que desenvolvem.

[E3] Temos uma carência de projetos de extensão na Fazenda. [...] Há vários prédios abandonados aqui, e hoje a universidade não tem projetos expressivos para essa área, então o que mais acontece é abandono de patrimônio. [...]. Temos uma comunidade aqui do lado, a Tapera, e eles sempre reivindicam ações da Universidade no Sul da Ilha. Então, se você conversa com o pessoal do conselho comunitário, eles não entendem o que nós fazemos aqui.

[E4] Eu vi que eles tinham um setor de bem-estar estudantil bem forte e como eu trabalho com alunos que vêm fazer a graduação completa e que teoricamente deveriam poder ter acesso aos programas de bem-estar estudantil da UFSC, e na verdade não têm, resolvi ir para lá e expliquei no meu plano de trabalho que eu não queria só visitar a 'Sinter' deles, mas que também queria conhecer toda a estrutura de bem-estar estudantil.

[E6] O nosso departamento aqui tem duas frentes de trabalho e a que eu atuo está se ressignificando. [...] Como a gente vê aqui a necessidade urgente de trabalhar com alguns projetos, eu pensei em conhecer a experiência de outra instituição na construção da gestão acadêmica dos cursos de graduação. [...] Trabalho com projetos pedagógicos, com alterações curriculares de todos os cursos de graduação. [...] Queria saber como é essa conversa da área da educação com a da informática, que nem sempre é uma conversa fácil.

As experiências permitiram que os participantes refletissem sobre suas próprias realidades; comparassem aspectos de seu cotidiano; ressignificassem impressões do país e da universidade de destino; propusessem melhorias em seus setores de origem; compartilhassem conhecimentos durante e após a mobilidade e discorressem sobre o Programa na UFSC:

[E1] A universidade é imensa, é muito rica também, talvez tão rica quanto uma universidade na Espanha, só que é muito mais status você ir pra Espanha. [...] As pessoas meio que idolatram o hemisfério norte [...], óbvio

que não é tão antigo quanto, se você andar pelas ruas você não vai ver coisa de mil e poucos anos, mas em termos de universidade, não deixou nada a desejar.

[E6] Conversei com alunos, professores, técnicos. Me chamou a atenção como a carreira é diferente. Eu percebi que todo técnico era professor, e eu perguntava: mas tu és técnico e professor? Depois que entendi o porquê. [...]. A grande diferença é que na Argentina o professor do ensino básico ganha bem melhor do que o professor universitário. Inclusive, a maioria dos professores deles não tem 'dedicação exclusiva', porque eles ganham muito pouco, e nesse 'ganhar muito pouco' não vale a pena se dedicar só à instituição, ele tem que ter vários outros empregos. Alguns poucos conseguem, e 'levantam as mãos para o céu', ser técnico-administrativo, porque o técnico também ganha melhor que o professor.

[E7] Eu fiquei meio decepcionada quando eu vi que os servidores não tem só um emprego, eles têm que ter três empregos para conseguir se manter. [...]. Eles reclamavam muito da alta do valor do gás e da energia elétrica. Por exemplo, tinha uma contadora lá [...], que me recebeu durante vários dias, [...] que também era professora a noite na pós-graduação de ciências contábeis e a tarde trabalhava como consultora de cooperativa. Eu disse: 'Meu Deus! Como é que você vive!' Ela vive para o trabalho. [...] Ela recebia muito pouco para ser professora universitária.

[E8] Eles me perguntaram por que eu escolhi ir para lá. É interessante porque quando a gente olha, por exemplo, os currículos de lá, eles realmente têm muito estudos sobre a realidade local [...] e eles também conhecimento grande de línguas locais, só que não tá estruturado em um instituto ou coisa do tipo, que poderia estar. Em algumas outras universidades da América Latina já tem, como a UBA, a UNAM [...]. É algo mais novo, tem muito mais nos países da Europa e dos Estados Unidos; a maioria dos institutos latino-americanos fica fora da América Latina.

Quanto à gestão do Programa na UFSC, os participantes chamam atenção, por exemplo, para o fato de que em alguns casos as universidades de destino organizam-se de modo a receber mais de um técnico no mesmo período, possibilitando uma troca mais ampla de experiências:

[E1] Eu gostei do formato porque não fui só eu, eles concentraram. Tinha uma da UFMG e uma do México, que veio por outro Programa. [...]. Foi bem mais rico, porque a gente trocava experiências entre a gente.

[E2] Coincidiu que um outro profissional, da *Universidad de La República* (UDELAR), ficou no mesmo período que eu [...], então tivemos reuniões de atividades conjuntas. [...]. Foi interessante não só para conhecer o trabalho deles, mas também contar nossa experiência aqui da Agência de Comunicação da UFSC.

Eles também apontam para a escassez de oportunidades internacionais para técnicos da UFSC e sugerem meios para que outros colegas sejam oportunizados com essa experiência:

[E7] Todos os anos eu via que existia esse edital que permitia a mobilidade de técnicos, o que me chamou bastante atenção, porque normalmente a mobilidade é só no meio acadêmico para aluno da graduação, pós-graduação, mas para servidores eu não via muitas oportunidades.

[E2] Faz o lançamento do edital e promove um seminário, separa uma hora em auditório e as pessoas virão a conhecer a AUGM a partir da experiência dos intercambistas. Assim se consegue socializar mais informações e estimular mais pessoas a participar. E um desafio institucional também é ampliar o número de bolsas, as outras vezes eu declinei de participar porque não tinha uma oferta recíproca [...]. Os professores já têm seus intercâmbios regulares através de várias instituições de fomento a pesquisa, então eles já têm uma 'reserva de mercado' garantida e nós técnicos temos muita dificuldade de disputar esses editais [...], o técnico-administrativo que não está envolvido em pós-graduação ou mestrado, doutorado, raramente vai ter esse tipo de experiência.

A flexibilidade no estabelecimento da agenda e a reciprocidade das relações ficaram evidentes nos discursos, já que as definições e o aprendizado não parecem ter ocorrido em perspectiva unilateral:

[E1] Logo no primeiro dia eles apresentaram uma programação e disseram que a gente poderia demonstrar insteresses particulares, então pedi uma apresentação sobre o comitê de internacionalização que eles têm lá e que queremos criar aqui, com os representantes de cada centro de ensino.

[E8] Como a gente têm que buscar um setor que tenha a ver com o nosso, e não existe lá um instituto de estudos latino-americanos [...] nem nada do tipo, tive que procurar dentro das faculdades, principalmente de sociologia e história, se havia espaços onde se estudava a América Latina. E tinha bastantes disciplinas sobre aspectos da América Latina ou da Bolívia mesmo. [...]. Acabou que, quando eu cheguei lá, a faculdade de história estava tomada pelos estudantes, porque estava havendo um problema de orçamento e o reitor não queria abrir novas contratações de professores [...] Eu tive contato com professores de história fora da faculdade e contatos com a faculdade de sociologia, que visitei, fiz entrevistas.

[E2] O interessante também dessa experiência é que ela rendeu relações bilaterais. [...]. No final do ano veio uma profissional de lá fazer intercâmbio com a gente, na área de design. Ficou uma semana aqui, esteve inclusive durante a Semana de Pesquisa e Extensão (SEPEX), para poder ter uma vivência mais ampla da nossa Universidade.[...] E também a partir desse contato, um outro profissional, da área de web, vem agora em junho.

[E7] Achei bacana que com algumas coisas eu pude contribuir para as rotinas deles também. [...] Principalmente nessa área de compras, eles têm gastos enormes porque fazem compras fracionadas. [...] E eu falava assim: 'Não, aqui na UFSC a gente tem um calendário de compras para unificar as demandas, é muito mais barato comprar cem computadores do que o preço unitário.

Diversos indícios de desprendimento em relação à ordem hegemônica/colonial de internacionalização se manifestaram nos relatos. Foram recorrentes a questão da autonomia e da função social da universidade, suscitando um forte resgate da noção de universidade pública latino-americana. De maneira geral, os entrevistados percebem as universidades de destino como mais "extensionistas" e engajadas com a sociedade do que a UFSC:

[E2] Eles fazem um trabalho de comunicação pública, [...] voltado para a sociedade. Eles têm campanhas de amamentação materna, cidadania, saúde... se tu observares, os portais de comunicação deles tem mais notícias sobre a comunidade, sobre a província de Mendonça [...] então as informações institucionais aparecem em segunda escala em termos de importância [...]. A prioridade deles é a atender à sociedade como um todo. [...] É um meio de comunicação que te faz pensar, é um meio voltado à informação cidadã, intelectual, do ser humano. [...]. Porque a universidade [...] tem o dever de se posicionar também em relação aos fatos do cotidiano da sociedade.

[E3] Esse dia foi o principal para mim, sobre o *Programa Unigestión*, que trata de capacitação de lideranças para transformação das localidades [...]. Essa pessoa viaja toda a província de Santa Fé capacitando lideranças locais para questões de saúde, de educação [...]. Primeiro ela faz um diagnóstico do que eles realmente precisam e depois a universidade vai até esses locais para capacitá-los. [...]. E isso eu achei interessante, porque aqui a gente não tem o diálogo direto com as lideranças locais na Tapera, se você perguntar para qualquer pessoa sobre a universidade, ninguém sabe o que acontece aqui. [...] Uma das minhas ideias era começar a ter essa linha direta.[...]. Lá os professores realizam extensão através de projetos de pesquisa, é uma coisa bem presente na estrutura. [...]. Eles até comentaram da participação nos congressos de extensão, do histórico, da Reforma de Córdoba [...], e eu pensava: 'gente, eu não sei que Reforma é essa' (risos).

Também foram regulares os relatos sobre a autonomia universitária evidenciada na administração universitária da instituição de destino, que se dá, por exemplo, por meio da gestão mais autônoma de recursos. Outras questões mencionadas que se distinguem da realidade das universidades

públicas brasileiras foram o acesso universal de estudantes, sua participação nas decisões, bem como a ênfase da Argentina na formação de professores:

[E3] O que eu fiquei mais surpreso com a universidade, além dessa questão da extensão [...] é o ingresso das pessoas na universidade. Não tem um Enem, um vestibular, nada. Você escolhe, entra e faz. Aí eu perguntei: mas como assim não tem vestibular? e me explicaram 'olha, o que acontece no Brasil é algo elitista.' E eu, como assim elitista? 'segmentado para alguns grupos, etc.'. Eu pensei: bem, isso é um fato, que a universidade por um bom tempo foi elitista e quem entrava na seleção era quem fazia cursinho, filho de personalidades ricas e etc., Depois das cotas que as coisas foram se democratizando. E lá não, lá é só você se inscrever no curso.

[E5] Eles são organizados de forma diferente; são organizados por faculdades e cada faculdade é autônoma, tem recursos, um corpo específico de gestores. [...]. A 'Sinter' deles é um órgão ligado à Reitoria, como aqui, só que cada faculdade tem uma 'pequena Sinter', tem alguém que é responsável pelas questões internacionais da faculdade, que interage como órgão central. E cada faculdade tem os próprios recursos. É bem autônomo.

[E6] Nós temos a licenciatura, aqui, que é a formação do professor, para a pessoa dar aula. Lá, a licenciatura é o nosso 'bacharelado'. Eles têm os cursos de formação de professores que é muito mais intenso e denso do que os nossos. Lá eles levam mesmo a sério isso. Para dares aula sobre algum conteúdo tens que ter uma formação muito maior do que um bacharel. E aqui no Brasil é um pouco ao contrário, aqui a licenciatura sempre foi sucateada [...]. Lá não é qualquer pessoa que vai conseguir entrar em sala de aula. [...]. E isso muda tudo.

[E6] Outra situação que me chamou atenção foi que participei de uma reunião do conselho da faculdade de humanidades, onde a presença e a atuação dos alunos é muito grande. Eles são realmente pessoas que tomam decisão de gestão. A representação estudantil é muito forte em tudo.

[E7] São realidades bem diferentes porque a nossa legislação no Brasil é muito mais amarrada, a gente não pode muita coisa e lá eles conseguem criar normas próprias para universidade, que tem mais autonomia para decidir e realizar as coisas. Por exemplo, quando falei que o processo licitatório na UFSC leva seis meses para ficar pronto, eles disseram: 'Meu Deus! Seis meses é muita coisa!' Eles fazem o processo em muito pouco tempo.

A partir dos relatos, percebemos que a maior contribuição do Programa para a UFSC talvez esteja na possibilidade dada aos técnicos de convívio com a história e os valores que são próprios das universidades públicas latino-americanas. Uma referência histórica importante nesse sentido, cujo legado, de diversas formas, emerge nos discursos dos participantes, é o Movimento de Córdoba, de 1918, que ecoou nos sistemas

universitários de toda a América do Sul, embora não seja tão evidente no Brasil: aqui, a ofensiva contra-reformista impediu que o processo ocorresse de forma semelhante à Argentina (Leher, 2010a). O *Manifiesto Liminar* marcou um movimento reformista que desafiou a herança colonial das universidades, com princípios como a autonomia universitária nos aspectos político, acadêmico, administrativo e econômico; a eleição dos corpos diretivos pela própria comunidade universitária; a gratuidade do ensino; a democratização do acesso; a assistência social aos estudantes; a extensão e o fortalecimento da função social da universidade, bem como a unidade latino-americana (Rubião, 2013). O Movimento é raiz da relação entre reforma universitária e reforma social, que sustenta o conceito de extensão universitária em sentido amplo, vinculado à ideia de contextualização das atividades universitárias, "no sentido de que elas dialoguem com a sociedade, definindo em conjunto o que é melhor para ambas as partes" (Rubião, 2013, p. 235). Consideramos que a extensão universitária concebida nesse sentido é central à noção "contra-hegemônica" de internacionalização: ao mesmo tempo em se refere a um fenômeno tipicamente latino-americano, com indícios de decolonialidade, trata-se, possivelmente, do aspecto mais negligenciado pela vertente hegemônica/colonial em curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, nos propusemos a conhecer as experiências de técnico-administrativos da UFSC que realizaram mobilidade internacional de curta duração em universidades latino-americanas, por meio do Programa *Escala de Gestores y Administradores* da AUGM. A partir de um referencial teórico que problematiza a natureza positiva e frequentemente despolitizada das abordagens convencionais sobre a internacionalização da educação superior, consideramos relevante o rastreamento de iniciativas desvinculadas da racionalidade hegemônica/colonial em curso. Como Sousa Santos (2011, p. 56) nos recorda, "o único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra-hegemônica". No Programa em evidência, não parece ter havido desconsideração da história, da diversidade cultural e do cotidiano dos diferentes sujeitos inseridos nas instituições universitárias da América Latina. As experiências também não parecem ter sido pautadas por aquilo "que determinada universidade não tem, não faz, não sabe" (Martinez, 2017, p. 78), mas guiadas pelas especificidades de instituições comprometidas com sua realidade contextual, refletindo um

viés de internacionalização distanciado daquelo orientada para atender às demandas do mercado mundial capitalista. Ainda em que perspectiva limitada, os participantes do Programa afastaram-se da ideia global de "América Latina" (de sua ferida colonial) para aproximar-se de sua opção decolonial (Mignolo, 2005).

REFERÊNCIAS

Abba, M. J. (2018). *Limites y potencialidades para el desarrollo de una internacionalización de la educación superior necesaria: estudio de caso de la UNILA (Brasil) y la ELAM (Cuba). Unisinos.*

AUGM. (2014). Reglamento del Programa Escala de Gestores y Aadministradores.

AUGM. (2018). AUGM: institucional.

Braudel, F. (2013). *Escritos sobre a História*. São Paulo: Perspectivas.

Childress, L. K. (2009). Internationalization Plans Institutions. *Journal of Studies in International Education*, *13*(3), 289–309.

Corti, A. M., Oliva, D. L., & de la Cruz, S. (2015). La internacionalización y el mercado universitario. *Revista de La Educación Superior*, *44*(174), 47–60.

Dias, M. A. R. (2017). *Educação superior como bem público*. Montevidéu: AUGM.

Escobar, A. (2003). Mundos y conocimiento de otro modo. *Tabula Rasa*, (1), 51–86.

Fanon, F. (2005). *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Editora da UFJF.

Gacel-Ávila, J. (2012). Comprehensive Internationalisation in Latin America. *Higher Education Policy*, *25*(4).

Gomes, A. M., Robertson, S. L., & Dale, R. (2012). The social condition of higher education: globalisation and (beyond) regionalisation in Latin America. *Globalisation, Societies and Education*, *10*(2), 221–245.

Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive internationalization: from concept to action*. Washington: NAFSA.

Hunter, F. (2018). Training administrative staff to become key players in the internationalization of higher education. *International Higher Education*, 92, 16–17.

Jessop, B. (2017). Varieties of academic capitalism and entrepreneurial universities *Higher Education*, *73*(6).

Kehm, B. M., & Teichler, U. (2007). Research on Internationalisation in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, *11*(3–4), 260–273.

Kim, T. (2017). Academic mobility, transnational identity capital, and stratification under conditions of academic capitalism. *Higher*

Education, *73*(6), 981–997.
Knight, J. (2004). Internationalization remodeled. *Journal of Studies in International Education*, *8*(5), 5–31.
Leal, F., Céspedes, R., & Stallivieri, L. (2017). O perfil do gestor universitário de cooperação internacional no Brasil. *Revista Eletrônica de Negócios Internacionais*, *12*(2), 1–16.
Leal, F. G., & Moraes, M. C. B. (no prelo). Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da educação superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*.
Leher, R. (2010a). Capitalismo dependiente y Educación: propuestas para la problemática universitaria. In *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
Leher, R. (2010b). *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
Leite, D., & Genro, M. E. H. (2012). Avaliação e internacionalização da Educação Superior: Quo vadis América Latina? *Avaliação*, *17*(3), 763–785.
Lima, M. C., & Contel, F. B. (2011). *Internacionalização da educação superior*. São Paulo: Alameda.
Lima, M. C., & Maranhão, C. (2009). O sistema de educação superior mundial. *Avaliação*, *14*(3), 583–610.
Lima, M. C., & Maranhão, C. (2011). Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação? *Ensaio*, *19*(72), 575–598.
Martinez, J. Z. (2017). *Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da educação superior*. USP.
Mignolo, W. (2005). *La idea de America Latina: la herida colonial y la opcion decolonial*. Barcelona: Gedisa.
Mignolo, W. (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. *Tabula Rasa*, 8, 243–281.
Mollis, M. (2014). Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina. *Revista de La Educación Superior*, *43*(169), 25–45.
Morley, L. *et al.* (2018). Internationalisation and migrant academics. *Higher Education*, 1–18.
Neves, C. E. B. N., & Morosini, M. C. (1995). Cooperação universitária no Mercosul. *Em Aberto*, (68).
Oregioni, M. S. (2013). La universidad como actor de la cooperación Sur-Sur: el caso de la Universidad Nacional de La Plata en la AUGM. *Integración Y Conocimiento*, (2), 53–67.
Oregioni, M. S. (2015a). ¿De qué hablamos cuando hablamos de internacionalización universitaria? In *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el caribe en el siglo XXI*. Buenos Aires: Teseo.

Oregioni, M. S. (2015b). La internacionalización de las universidades latinoamericanas como objeto de estudio. In *Internacionalización de la Universidad en el marco de la integración regional*. Buenos Aires: Riesal.

Oregioni, M. S. (2017). La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región latinoamericana. *Rev. Inter. Educ. Sup.*, *3*(1), 114–133.

Perrotta, D. (2008). La cooperación en Mercosur: el caso de las universidades. *Temas*, (54), 67–76.

Perrotta, D. (2017). La internacionalización en la agenda regional: del Mercosur a la Alianza del Pacífico, 1–13.

PPGAU/UFSC. (2018). Mestrado Profissional em Administração Universitária. Florianópolis: UFSC.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *Perspectivas Latino-Americanas*.

Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexion decolonial*. Colombia: Universidad del Cauca.

Ribeiro, D. (1979). A América Latina existe? In *América Latina: A pátria grande*. São Paulo: Global Editora.

Robertson, S. L., & Komljenovic, J. (2016). Non-state actors, and the advance of frontier higher education markets in the global south. *Oxford Review of Education*, *42*(5), 594–611.

Rubião, A. (2013). *História da universidade*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Said, H., *et al*. (2015). Role of campus leadership in managing change and challenges of internationalization of higher education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *6*(4), 82–88.

Sánchez, E. D., Muñoz, M. D., & Benítez, E. V. (2015). La gestión de internacionalización de la educación superior en las universidades públicas de Paraguay. In *Aportes para los estudios sobre internacionalización de la educación superior en América del Sur*. Tandil: Riesal.

Sborovsky, D. L. (1998). La Universidad: una estratégia autonoma en el Mercosur - El Grupo Montevideo. In *Mercosul: políticas e ações universitárias*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Shahjahan, R. A. (2016). International organizations (IOs), epistemic tools of influence, and the colonial geopolitics of knowledge production in higher education policy. *Journal of Education Policy*, *31*(6), 694–710.

SINTER/UFSC. (2017). Edital n.º 11/2017/SINTER, de 2 de agosto de 2017. Florianópolis: SINTER/UFSC.

Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (2010). The Global Politics of Language: Markets, Maintenance, Marginalization, or Murder? In *The Handbook of Language and Globalization*. Singapore: Wiley-

Blackwell.
Sousa Santos, B. de. (1988). Um discurso sobre as ciências. *Estudos Avançados*, 46–71.
Sousa Santos, B. de. (2010). Para além do pensamento abissal. In *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
Sousa Santos, B. de. (2011). *A Universidade no século XXI*. São Paulo: Cortez.
Stafford, S., & Taylor, J. (2016). Transnational education as an internationalisation strategy: meeting the institutional management challenges. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *38*(6), 625–636.
Stein, S. (2017). Internationalization for an uncertain future. *The Review of Higher Education*, *41*(1), 3–32.
Thiengo, L. C. (2018). *Universidades de classe mundial e o consenso pela excelência* UFSC.
UFSC. (2016). UFSC em números: 2007 a 2016. Florianópolis: UFSC.
UFSC. (2018). Pedido de acesso à informação n.º 23480.005556/2018-70. Florianópolis: UFSC.
Wallerstein, I. (2006). *Impensar a ciência social*. São Paulo: Ideias & Letras.
Yemini, M., & Sagie, N. (2015). Research on internationalisation in higher education – exploratory analysis. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, *20*(2–3), 90–98.

Capítulo XII
Un análisis de la internacionalización de la educación superior "necesaria" a través del estudio de caso de dos universidades latinoamericanas

Maria Julieta Abba

Introducción

Este trabajo presenta una síntesis de una investigación doctoral[72], la cual tuvo como objetivo analizar los límites y potencialidades para el desarrollo de una internacionalización de la educación superior necesaria, a través del estudio de caso de la *Universidade Federal da Integração Latino-Americana* (UNILA), localizada en Brasil, y la Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM), localizada en Cuba. En esta ocasión, este capítulo presentará el análisis de tres dimensiones fundamentales que constituyeron la investigación. La primera de ellas es la dimensión teórica, en la cual se presentará el referencial teórico escogido para el estudio de la identidad latinoamericana, la educación superior y la internacionalización. La segunda, es la dimensión metodológica donde se explicarán, las técnicas, las estrategias y los métodos, así como también se describirán los dos casos de estudio y las unidades de análisis respectivas. La tercera dimensión es la empírica, en ella se procederá a la presentación y análisis de los resultados obtenidos en cada una de las universidades. Finalmente, se expondrán las principales reflexiones y consideraciones de lo desarrollado a lo largo del trabajo investigativo.

Dimensión teórica

En esta dimensión se utilizaron autores clásicos y contemporáneos que colaboraron para el estudio de la identidad y pensamiento latinoamericano, así como también de la educación superior y la internacionalización. Vale destacar que el foco de análisis de la

[72] Tesis de doctorado disponible en el acervo digital de la biblioteca de la *Universidade do Vale do Rio dos Sinos*, mediante el siguiente link: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7062/Mar%C3%ADa%20Julieta%20Abba_.pdf?sequence=1>

investigación estuvo centrado en las tensiones existentes entre diversas fuerzas que aparecieron luego de la recopilación bibliográfica y análisis de cada una de estas temáticas. La primera de ellas fue la construcción de la identidad latinoamericana a partir de la confrontación entre antagonismos y similitudes de los procesos culturales, políticos, históricos y sociales desarrollados en nuestra región.

En su libro *América Latina: a patria grande* (1986), Darcy Ribeiro se realizaba la siguiente pregunta: ¿Existe una América Latina? Para intentar dar una respuesta a este interrogante, desarrolló una argumentación sobre la dificultad de considerar esta región como un todo homogéneo. Según Ribeiro (1986) algunas de estas dificultades estaban marcadas por el factor geográfico o por la procedencia de la colonización y el tipo de relación con las metrópolis coloniales. Por otra parte, Dussel (1997) destacó otro interrogante acerca de la heterogeneidad de cultura latinoamericana, cuestionando si estas diferencias, presentes en un país y en otro, realmente son tan profundas para afirmar que somos culturas completamente diferentes. A partir de estos dos aportes podemos considerar que cada cultura es rica en sus particularidades que la hacen diferentes de otras pero que, al mismo tiempo, esas características que la conforman constituyen una cultural e identidad regional, aquello que Dussel (1997) denomina 'estructura cultural latinoamericana', conformada a partir de la identificación de elementos comunes en todas las culturas nacionales.

Otros aportes que colaboraron para este análisis fueron los conceptos de 'antropofagia' de Oswald de Andrade, (1928) y 'Caliban' de Roberto Fernández Retamar (2006). Para Andrade (1928) la antropofagia representa la unión entre el acto de devorar la cultura extranjera y la digestión de la misma de una forma alterada con nuestra realidad. La incorporación de esta cultura exógena tiene un vínculo innegable con el origen de ese alimento (la civilización moderna), por lo cual en el proceso de deglución se tratará de incorporar las virtudes y descartar las miserias de esa civilización. Tomando como referencia este último aspecto, Andrade (1928) se inspira para colocar en forma de manifiesto, una crítica al enaltecimiento de otras culturas, a tal punto de ingerirlas de forma directa, provocando un desprecio por la cultura autóctona.

El otro concepto, que dialoga con el de antropofagia, es Caliban (deformación de la palabra "caníbal", que hace alusión al feroz devorador de carne humana), quien representa la figura del esclavo salvaje y deforme en la obra *La Tempestad* de William Shakespeare (1611), en la cual Próspero (que representa al Duque de Milán), roba la isla perteneciente al

Caliban, luego lo esclaviza y le enseña su idioma. Conforme argumenta Retamar (2006), *La Tempestad* de Shakespeare es el escenario simbólico del continente Americano, siendo el Caliban una mitificación del Caribe y Próspero una personificación del colonizador. En este escenario, el lenguaje se utiliza como un instrumento de dominación pero al mismo tiempo es una herramienta de discusión y de cuestionamiento del Caliban a los colonizadores. De esta forma, Retamar (2006, p. 15) se pregunta "[…] ¿de qué otra manera pued[e] hacerlo, sino en una de sus lenguas, que es ya también nuestra lengua, y con tantos de sus instrumentos conceptuales, que también son ya nuestros instrumentos conceptuales".

Si bien ambos autores (Retamar y Andrade) utilizaron diferentes conceptos de forma metafórica, los une la crítica hacia el proceso de colonización y las consecuencias que trajo aparejado para la conformación de la identidad latinoamericana. En este sentido, podemos encontrar otros autores, considerados como "clásicos" de nuestra región (entre ellos Simón Bolívar, José Martí, José Cárlos Mariátegui, entre otros), que también fueron parte de esa crítica al poder colonial, protagonizando el movimiento de resistencia frente a esta dominación. Las figuras mencionadas resaltaron la necesidad de desarrollar proyectos políticos que involucraran un conocimiento autónomo y representativo de la realidad latinoamericana para poder comprenderla desde sus propias características. Sin embargo, en el trabajo de investigación no se pretendió rechazar algunos aportes de autores de otras regiones ya que se entendió que los mismos podían contribuir con el análisis, siempre y cuando sea desde una perspectiva crítica y colabore respetando la identidad de esa realidad autóctona.

La segunda temática que formó parte de la dimensión teórica de la investigación fue la educación superior y la tensión entre un modelo hegemónico y un modelo crítico de universidad. Para caracterizar y analizar esta disputa se tomó como referencia el abordaje teórico de Ribeiro (1975), en el cual los dos modelos son identificados como: universidad cuestionada y universidad necesaria. La **universidad cuestionada** se inserta dentro de la concepción de la educación como un servicio, el cual se puede vender para generar lucro y donde los estudiantes son considerados como clientes. De acuerdo con este modelo, la educación debe ser un privilegio para un porcentaje pequeño de la población, los que se encuentran en la cima de la pirámide, reforzando el carácter elitista y excluyente de esta "torre de marfil". A través de esta concepción, la universidad y sus actores se mantienen dentro de los muros institucionales, alejados cada vez más de la sociedad y de sus conflicto.

Por otro lado, la **universidad necesaria** es proyectada por Ribeiro (1975) como aquella institución deseada para América Latina. En ella, se representan las aspiraciones y las demandas de las clases subalternas, colocando la educación como un derecho y no como un privilegio. Bajo este modelo, el desarrollo autónomo posibilita la valorización del saber local/regional y la promoción de una visión crítica de mundo. Consecuentemente, la interculturalidad se transforma en otra de las características de la universidad necesaria, mediante un intercambio recíproco y transversal desde el sur y para el sur. De acuerdo con Dussel (2016, p. 62) "'Transversal' indica aqui que o movimento se dá a partir da periferia para a periferia [...] as 'diferenças' dialogam a partir de suas várias negatividades, distintas, sem necessidade de atravessar o 'centro' da hegemonia", lo cual implica que aquellos externos a la totalidad de la modernidad, es decir, grupos de inmigrantes, campesinos, obreros, mujeres, estudiantes extranjeros, entre otros; se vinculen internacionalmente a través de las fronteras físicas de sus países, sin intermediarios y bajo sus propios códigos.

Luego del análisis de los modelos de universidad inspirados en el aporto de Darcy Ribeiro (1975), se descubrió que cada uno de ellos también alberga un modelo de internacionalización de la educación superior que adquiere la misma denominación. De esta forma, se presenta la tercera temática de la investigación, siendo una de las principales de este trabajo. La revisión bibliográfica sobre la internacionalización trajo aparejada la identificación de los siguientes aspectos que pueden ser considerados como mitos de este proceso a nivel internacional (Streck y Abba, 2018): a) es neutral y objetiva; b) es una temática nueva; c) es solo para la educación superior; d) involucra únicamente aspectos referentes a la movilidad internacional, y e) tiene un mayor retorno, en términos de calidad, si es realizada con universidades localizadas en los países del "norte". Si retomamos la definición de universidad cuestionada, veremos cómo estas características forman parte de ese primer modelo, conformando un tipo de **internacionalización cuestionada**.

Sin embargo, el segundo modelo de universidad también da lugar a una **internacionalización necesaria**, caracterizada por la promoción de la cooperación horizontal, solidaria y recíproca, que prioriza los intercambios sur-sur. Asimismo, esta perspectiva considera que la internacionalización debe estar basada en un proceso de democratización e inclusión, con vistas a promover un pensamiento crítico y (des)colonial. En este sentido, resultan importantes las contribuciones que se han realizado "desde el sur" para el

análisis de la internacionalización en el contexto latinoamericano (Cunha, 2016; Perrota, 2016; Rinesi, 2013; Tangelson, 2014; Araya, 2015), a través de las cuales también se ha avanzado en el análisis que ha permitido quitar el manto de neutralidad y objetividad del proceso de internacionalización, destacando su intencionalidad política en el contexto internacional.

De acuerdo con la concepción gramsciana de dialéctica (Gramsci, 1999), el hecho que las relaciones de la dimensión teórica de la investigación ("antagonismos-similitudes" y "cuestionada-necesaria"), se encuentren bajo una relación de tensión, no implica que una elimine a la otra, sino que ambas conviven en una relación de disputa. Además, estos modelos fueron definidos teóricamente, pero en la práctica no se manifiestan en su estado puro. En lo que respecta a la internacionalización, por ejemplo, podemos encontrar universidades que tienen una misión institucional enmarcada sobre la perspectiva de una internacionalización cuestionada y en su interior, tener prácticas o experiencias con una mirada dentro de la internacionalización necesaria; o viceversa. Es por ello que resulta interesante analizar diversas experiencias universitarias, desde la teoría y empírea, para observar el comportamiento de los límites y las potencialidades que presentan para desarrollarse como experiencias necesarias dentro del actual escenario de internacionalización de la educación superior en América Latina.

Dimensión metodológica

La investigación realizada fue de tipo cualitativa con base en un enfoque histórico, estructural y dialéctico (Triviños, 2012). Este tipo de enfoque busca analizar críticamente la realidad social de los sujetos y contextos estudiados, mediante su carácter histórico, para luego desarrollar transformaciones dinámicas y complejas que generen una alternativa para el campo de estudio. Debido a que el interrogante principal de la investigación involucró dos preguntas: a) cuáles son los límites y potencialidades que se encuentran en la UNILA y la ELAM, para desarrollarse como experiencias de universidades e internacionalización necesaria; y b) cómo se relacionan estas fuerzas (límites y potencialidades) hacia el interior de las dos instituciones; se considera que el estudio fue descriptivo y exploratorio. El primero, mediante el interrogante *cuál*, se preocupa por investigar una determinada realidad local, nacional y regional, y preocuparse por conocer las características de esa realidad; mientras que el segundo, a través del *cómo*, estimula el establecimiento de vínculos entre los hechos, explorando

una nueva perspectiva sobre la internacionalización de la educación superior.

En cuanto a la estrategia de investigación, se optó por el estudio de caso (Yin, 2001) como herramienta de análisis de fenómenos sociales complejos dentro de un contexto determinado. Debido a ello, según Yin (2001, p. 32), el estudio de caso utiliza diversas fuentes de datos para "[...] preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos,[...] relações internacionais e a maturação de alguns setores". En este sentido se utilizaron las siguientes fuentes de datos: entrevistas semi-estructuradas, cuestionarios, observación directa, cuaderno de campo y registro fotográfico. Por su parte, las técnicas elegidas fueron el análisis documental (Bardin 2011) y la triangulación de datos (Yin, 2001; Stake, 1998).

Dentro de los tipos de estudios de caso, la investigación fue un estudio multicasos (Triviños, 2012), ya que tuvo como objetivo estudiar dos instituciones de educación superior: la **UNILA** y la **ELAM**. La primera de ellas, es una universidad federal brasilera que se encuentra asentada en la ciudad de Foz de Iguazú, Estado de Paraná, próxima a la zona de la triple frontera compartida entre Brasil, Argentina y Paraguay. Fue creada en 2010, durante el gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva, con la misión de:

> [...] contribuir para a integração solidária e a construção de sociedades na América Latina e Caribe mais justas, com equidade econômica e social, por meio do conhecimento compartilhado e da geração, transmissão, difusão e aplicação de conhecimentos produzidos pelo ensino, a pesquisa e a extensão, de forma indissociada, integrados na formação de cidadãos para o exercício acadêmico e profissional e empenhados na busca de soluções democráticas aos problemas latino-americanos (UNILA, 2012, p. 1).

De esta forma, nacía una universidad pensada para la promoción de la integración regional, con fundamento en valores solidarios y en una perspectiva crítica que colaboran para que todos los actores de la UNILA (estudiantes, docentes, gestores, entre otros) piensen conjuntamente soluciones a los problemas que afectan a la región. Para cumplir con esa misión integracionista, todos los años son ofrecidos cupos en proporciones

iguales a estudiantes brasileros y estudiantes internacionales, para realizar sus estudios de grado en la UNILA. El proceso selectivo de estos grupos se realiza en portugués y español, atendiendo a la diversidad de los estudiantes, a la promoción del bilingüismo en la institución y también al objetivo de la igualdad de acceso. Vale destacar que en la UNILA se adopta el portugués y el español como idiomas oficiales, pero también se ofrecen cursos de guaraní para aquellos estudiantes que deseen aprender esa lengua. Otro aspecto importante, es el auxilio estudiantil ofrecido a los alumnos internacionales que presentan una situación socio-económica vulnerable, el cual está compuesto por tres ítems: hospedaje, alimentación y transporte.

Según datos del Informe Institucional "*UNILA em números"* (UNILA, 2016), publicado en 2016, entre el periodo comprendido entre 2010 y 2016, los estudiantes de grado matriculados en la UNILA representaban 18 nacionalidades latinoamericanas, siendo los brasileros (1984) los que cuentan con un número mayor de estudiantes matriculados en este periodo, seguidos de los paraguayos (415), los colombianos (136), los argentinos (75), entre otras nacionalidades. A esta información, le podemos incluir datos brindados por el Departamento de Informaciones Institucionales de la UNILA de 2017, según los cuales en 2017 se incorporan estudiantes provenientes de Honduras, Nicaragua, Japón y México, lo cual incrementó el número de nacionalidades de 18 a 22. Según el sitio web de la institución, al segundo semestre de 2017, el número total de estudiantes matriculados en los cursos de grado fue de 3.575, mientras que en el posgrado fue de 314 (UNILA, 2017).

Ahora bien, el segundo caso de estudio fue la ELAM, una institución de educación superior cubana, localizada en el municipio de Playa, provincia de Habana. La misma fue creada por Fidel Castro en 1999, con el objetivo inicial de formar en medicina a los jóvenes oriundos de los países de América Central y el Caribe que fueron afectados por una temporada de huracanes en 1998. Luego de la llegada de los primeros estudiantes, el gobierno cubano decidió ampliar el ofrecimiento de becas para estudiantes provenientes de otras regiones del mundo, principalmente América Latina y el Caribe.

La única carrera ofrecida en la ELAM es medicina, la cual cuenta con un tipo de formación orientado hacia la Atención Primaria de la Salud (APS), propiciando un mayor vínculo entre el profesional de la salud y su comunidad de origen. Otros elementos que caracterizan a la medicina cubana son la formación integral y holística, con base en valores solidarios,

humanistas e internacionalistas. En este sentido, la misión de la ELAM estipula estas y otras funciones para las cuales la institución fue creada:

> Contribuir, a la satisfacción de las demandas crecientes de médicos orientados hacia la atención primaria de salud en diversas regiones de América Latina y de otras latitudes, con un alto nivel académico; en la solución de los problemas científicos – tecnológicos de la salud, en el desarrollo sustentable del país y en la elevación de la cultura universal en el contexto del ejercicio médico y en general de la sociedad. Para ello, la ELAM convierte en eje central de su desarrollo la interacción dinámica con la sociedad en los ámbitos de la docencia, de la investigación, la labor asistencial y las actividades de extensión universitaria que propician la formación integral de médicos generales con un alto nivel altruista, ético, humanitario y solidario, preparación científica, conciencia social y excelencia que tributan a la solución de las necesidades más perentorias y al desarrollo humano sostenible de sus comunidades de origen; la superación posgraduada constante de profesionales de la salud; la generalización, asimilación, adaptación y transferencia efectiva de conocimientos científicos actualizados y el fortalecimiento de su vinculación con la comunidad (ELAM, 2017).

Al respecto del ingreso de los estudiantes, hasta 2010 existía una única modalidad que era el ofrecimiento de una beca completa que consistía en la gratuidad de la carrera y en el otorgamiento de hospedaje, alimentación para los estudiantes. Esta modalidad se gestionaba mediante las embajadas cubanas en cada país, a través de una convocatoria anual. Uno de los requisitos necesarios para el ingreso era tener una condición de vulnerabilidad socio-económica, es decir, se priorizaba a aquellos estudiantes provenientes de familias de bajos recursos, pertenecientes a regiones que fueron históricamente postergadas, así como también jóvenes pertenecientes a diversos grupos étnicos. Después de 2010, en un contexto de crisis económica internacional y de cambios hacia el interior del Partido Comunista Cubano y el Gobierno Cubano, se crea la modalidad de

autofinanciado en la ELAM. Bajo esta modalidad, se abre la posibilidad del pago por los estudios de medicina en la institución, así como del hospedaje, la alimentación y el seguro médico. No obstante, el gobierno cubano no eliminó el ofrecimiento de becas, manteniendo un número reducido para estudiantes provenientes de países con los que Cuba prioriza una cooperación internacional.

Según datos obtenidos durante una visita realizada a la institución, se han graduado, durante el periodo comprendido entre 2005-2015, 26.657 médicos provenientes de los 5 continentes. De estas regiones, en primer lugar se encuentra América del Sur (13.474), seguido de Centro América (6.870), Caribe (2090), Eurasia (1.765), América del Norte (1269), África (1100) y Oceanía (89)[73]. Como se puede observar, en esos 10 años, la ELAM priorizó la formación de estudiantes provenientes de los países del "Sur", de sus pares latinoamericanos y caribeños.

Esta fue una síntesis acerca de las dos instituciones que fueron escogidas como objeto de estudio. A continuación, se presentarán las principales coincidencias que luego se transformaron en argumentos para la elección de la UNILA y la ELAM como campo empírico de la investigación:

a) desde su creación, tanto la UNILA como la ELAM, se pensaron como universidades internacionales, orientadas para la región de América Latina;
b) la solidaridad y la cooperación internacional forman parte de la misión de las dos instituciones;
c) diversidad de nacionalidades latinoamericanas en la composición de la matrícula de estudiantes (UNILA y ELAM) y también de profesores (UNILA);
d) ambas instituciones rescatan el pensamiento emancipador e integracionista de figuras importantes de nuestro continente, como lo son José Martí y Simón Bolívar;
e) establecimiento del requisito de vulnerabilidad socio-económica, además de cumplir con determinados requisitos académicos, para el ingreso de estudiantes a la UNILA y a la ELAM.

[73] Datos obtenidos mediante el registro fotográfico realizado a una gigantografía localizada en el hall de entrada de la ELAM.

Sin embargo, también se identificaron contrastes entre las dos instituciones, teniendo en cuenta el contexto histórico y político en el cual fueron creadas. De esta forma, el establecimiento de similitudes y diferencias formó parte de uno de los objetivos específicos, promoviendo un proceso comparativo entre la UNILA y la ELAM, como casos de estudio, y entre los cursos de medicina de las dos instituciones, como unidades de análisis.

Dimensión empírica: análisis de los resultados

Los resultados se obtuvieron a partir de la triangulación de los datos, la cual consistió en el establecimiento de intersecciones las categorías de análisis (universidad e internacionalización cuestionada y necesaria) y las dimensiones de la investigación: institucional, docente y estudiantes/graduados. Para la primera dimensión se realizaron entrevistas semi-estructuradas con gestores de la UNILA y la ELAM, así como el análisis de documentos y fotografías institucionales. Para el análisis de la segunda dimensión se realizaron entrevistas semi-estructuradas a profesores de medicina de la UNILA y, en el caso de la ELAM, se recurrió al material disponible en la revista Panorama Cuba y Salud, escrito por profesores de dicha institución. En la tercera dimensión, se efectuaron entrevistas semi-estructuradas a graduados de la ELAM y se aplicó un cuestionario a un grupo de 22 estudiantes de medicina de la UNILA, correspondiente a la primera promoción que ingresó en la institución (año 2014). Vale destacar que la elección y aplicación de los instrumentos de recolección de datos dependió del contacto con los actores de la investigación y el acceso a la información.

A continuación se presentarán dos tablas en las cuales aparecen los límites y potencialidades detectados luego de la recolección y triangulación de los datos de la UNILA y de la ELAM.

Tabla 1 – Límites y potencialidades de la UNILA

UNILA	
Límites	**Potencialidades**
• Universidad de reciente creación • Disputa sobre el tipo de concepción de institución que debe ser • Relación compleja entre diversos actores universitarios • Falta de infraestructura y organización institucional • Universidad temática • Falta de política institucional de recepción y apoyo a los estudiantes • Vulnerabilidad al actual contexto político-económico • Vínculo UNILA-Foz de Iguazú	• Promoción de la integración regional • Interculturalidad, diversidad, bilingüismo/multilingüismo • Enseñanza pública y gratuita • Inclusión social • Preocupación por el desarrollo de un pensamiento crítico • Solidaridad y humanismo • Resistencia frente a los embates políticos

Fuente: Elaborado por la autora en base al trabajo de campo realizado en la UNILA

Tabla 2 – Límites y potencialidades de la ELAM

ELAM	
Límites	**Potencialidades**
• Vulnerabilidad al actual contexto político-económico • Creación de la modalidad de autofinanciado • Dificultad en la empleabilidad del recurso humano formado en la ELAM, de acuerdo a los objetivos institucionales • Dificultad de adaptación de los graduados una vez que retornan a sus países de origen	• Interculturalidad y diversidad • Humanismo, solidaridad, internacionalismo e integralidad • Características de la formación médica cubana que reciben los estudiantes: APS, medicina familiar y comunitaria • Vínculo próximo entre teoría y praxis • Continuidad en el otorgamiento de becas para estudiar en la institución • Cantidad de recursos humanos formados con beca durante caso 19 años. • Curso preparatorio para el ingreso a la carrera

Fuente: Elaborado por la autora en base al trabajo de campo realizado en la ELAM

En las dos tablas se puede observar que las dos instituciones coinciden en algunos límites y potencialidades para desarrollarse como experiencias de universidad e internacionalización necesaria. Entre los límites se puede destacar la vulnerabilidad a los cambios del contexto económico-político nacional, regional e internacional, lo cual trajo aparejado un segundo límite que fue la modificación del proyecto institucional que dio origen a ambas universidades. En este sentido, luego de dichas modificaciones, las universidades comenzaron a presentar rasgos orientados hacia la universidad cuestionada, tales como la dependencia de

exigencias de organismos internacionales, fundaciones privadas, financiamiento privado, etc.; así como la exclusión de sectores sociales más vulnerables, que habían sido contemplados y privilegiados en los proyectos originales. Por otra parte, se observó que estos límites trajeron aparejadas potencialidades, como fue el caso del surgimiento del movimiento "*UNILA-Resiste*", creado para la defensa del proyecto de universidad ante las fuerzas políticas que intentan extinguirlo; o la modalidad de autofinanciado que permitió el sustento de la ELAM y la continuación de su funcionamiento, inclusive para seguir otorgando becas.

En el caso de las potencialidades, los resultados de la matriz de análisis indicaron que las dos experiencias comparten algunas potencialidades debido a las similitudes planteadas en la misión y visión de la UNILA y la ELAM, así como por la prioridad otorgada hacia la región de América Latina y el Caribe. En este sentido, se destacó como potencialidad el intercambio entre diferentes culturas, contribuyendo para una formación intercultural y diversa. La solidaridad y el humanismo también fueron potencialidades compartidas entre las dos instituciones, siendo valores transversales en las funciones de docencia, enseñanza y extensión universitaria.

En cuanto a los cursos de medicina en particular, se observó que los mismos poseen una orientación similar hacia la Atención Primaria de la Salud y medicina familiar y comunitaria, priorizando un modelo de formación médica contra-hegemónico. De la misma manera, en los dos cursos se identificó una apuesta y preocupación hacia el vínculo entre teoría y praxis, promoviendo una relación orgánica entre universidad y sociedad. Finalmente, en las dos carreras de medicina, ya sea en el Ciclo Común de Estudios (UNILA) o en el curso de Pre-Médico (ELAM), se imparten disciplinas con contenidos históricos, socio-económicos y de la salud en su proceso histórico. Este último aspecto, si bien fue colocado como un límite, debido a que algunos estudiantes comprenden que dentro de la carrera de medicina no son necesarios los contenidos vinculados a las ciencias sociales y humanísticas, este aspecto también fue identificado como una potencialidad de los cursos y de la universidad necesaria, para la formación de una masa crítica que trabajará con seres humanos vistos desde una perspectiva integral, no solo biológica.

Hasta aquí se han señalado los límites y las potencialidades identificadas en la UNILA y la ELAM para desarrollarse como experiencias de universidades e internacionalización necesaria, así como la relación de estas fuerzas hacia el interior de ambas instituciones. Sobre este proceso

resulta interesante destacar que, mientras algunos aspectos representaron un límite para las instituciones, al mismo tiempo también fueron considerados desencadenadores de una potencialidad. Por ello, el objetivo del trabajo investigativo no fue jerarquizar estas fuerzas para entenderlas de forma opuesta, sino comprenderlas a través de un proceso dialectico, de correlación de fuerzas, donde la tensión generada entre ellas puede generar una nueva síntesis que no necesariamente debe ser conflictiva. Ella puede representar una nueva potencialidad que permita encontrar un camino de posibilidad frente a las adversidades de los límites.

Consideraciones finales

Con base en una perspectiva teórico-crítica, el interés de este trabajo radicó en la identificación de los límites y las potencialidades de dos instituciones para desarrollarse como experiencias alternativas al modelo de educación superior hegemónico; y en cómo, a partir de la tensión entre esas dos fuerzas (límites y potencialidades), surgen posibilidades para concretizarse como experiencias de universidades y de internacionalización necesaria. Fue en función de estos aspectos que se optó por la dialéctica como método de análisis, el cual acompañó todo el desarrollo del trabajo investigativo, a través de la identificación de diferentes tensiones y contrastes, tales como: antagonismos y similitudes de las culturas latinoamericanas, universidad e internacionalización cuestionada y necesaria, límites y potencialidades, entre otras. Tal y como fue mencionado anteriormente, la tensión entre estas fuerzas no anula una u otra, sino que las aproxima entre sí convirtiéndola en un nexo necesario.

Dentro de este marco, se considera que los límites detectados cumplieron un papel fundamental para viabilizar la concepción de esa universidad e internacionalización necesaria. Pero, ¿cómo es construido ese modelo de universidad y de internacionalización? Como vimos a lo largo del trabajo, tanto la UNILA como la ELAM son un testimonio de universidad e internacionalización necesaria, las cuales actualmente disputan la hegemonía del modelo denominado en esta investigación como "cuestionado". Por causa de estas disputas, ambas instituciones sufrieron embates y hasta llegaron a ser consideradas como "experiencias utópicas", como una connotación negativa de esa concepción. Lejos de entender la utopía como un escollo, de acuerdo a la concepción de Darcy Ribeiro (1975), ella es considerada como el motor que permite hacer realidad lo imposible. Por eso, la universidad necesaria antes de concretizarse, ella existió en el mundo de las ideas, como un proyecto, que luego consiguió

alojarse en algunas experiencias de universidades en América Latina, como fue el caso de las dos instituciones que fueron objeto de estudio de esta investigación.

Bibliografía

Abba, J. (2018). *Límites y potencialidades para el desarrollo de una internacionalización de la educación superior necesaria: estudio de caso de la UNILA (Brasil) y la ELAM (Cuba)* (Tesis de doctorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, Brasil.

Andrade, O. (1928). Manifesto antropófago e manifesto da poesia pau-brasil. Porto Alegre, 1928. Disponible en: <http://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf>. Acceso en: 15 jul. 2016.

Araya, J. M. (Comp.). (2015). *Aportes para los estudios sobre internacionalización de la educación superior en América del Sur*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Cunha, M. I. (org.) (2016). *Internacionalização e democratização: uma tensão na qualidade da educação superior?* São Leopoldo: Oikos.

Dussel, E. (1997). *Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação*. São Paulo: Paulinas.

Dussel, E. (2016). Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Sociedade e Estado*, *31*(1), 51-73. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051>. Acceso en: 4 jul. 2016.

Escuela latinoamericana de medicina (ELAM). Misión. La Habana, 2017. Disponible en: <http://instituciones.sld.cu/elam/mision/>. Acceso en: 5 nov. 2017.

Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel*. 2. ed. México: Era; Puebla: BUAP.

Perrotta, D. (2016). *La internacionalización de la Universidad. Debates globales, acciones regionales*. Buenos Aires: IEC –CONADU. Universidad Nacional General Sarmiento.

Retamar, R. F. (2006). *Todo Caliban*. Habana: Fondo Cultural del ALBA.

Ribeiro, D. (1975). *A universidade necessária.* 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ribeiro, D. (1986). *América Latina: a pátria grande*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.

Rinesi, E. (Coord.). (2013). *Ahora es cuando: Internacionalización e integración regional universitaria en América Latina*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

Streck, D.; Abba, J. (2018). Internacionalização da educaçao superior e herança colonial na América Latina. In: L. Korsunsky; D. Del Valle; E. Miranda [et al.] (Comp.). *Internacionalización y producción de conocimiento: el aporte de las redes académicas* (pp. 113-131). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Tangelson, G. (2014). *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización*. Lanús, Buenos Aires: Ediciones de la UNLa.

Triviños, A. (2012). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* 1 ed., 21. reimpr., São Paulo: Atlas.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Discentes matriculados em 2017-1 por nacionalidade estrangeiros. Foz de Iguaçu, 2017.

Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA). Estatuto. Foz do Iguaçu, 2012. Disponible en: <https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20DE%2009(2)(1)(1).pdf>. Acceso en: 4 jul. 2016.

Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA). UNILA em Números. Foz do Iguaçu, 2016. Disponible en: <https://www.unila.edu.br/ sites/default/files/files/unila-em-numeros.pdf>. Acceso en: 4 jul. 2017.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ANEXO 1: SOBRE LOS AUTORES

Fernando Julio Piñero Doctor en Sociología (UNESP-Brasil); Magíster en Relaciones Internacionales (UNCPBA). Profesor Titular Regular de la FCH-UNCPBA. Docente-Investigador Categoría I (SPU-ME). Investigador del CEIPIL-UNCPBA/CIC. Integrante del Consejo Directivo del CEIPIL. Director de Proyecto de Investigación acreditado en la SPU-ME. Coordinador de la RIESAL (2015-2018). Asimismo, ha realizado servicios de asistencia y transferencia vinculados con la temática Ciencia, Tecnología y Sociedad. Correo electrónico: f_pinero@yahoo.com

María Soledad Oregioni: Doctora en Ciencias Sociales y Humanas, por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Magíster en Ciencia, Tecnología y Sociedad por la UNQ, Licenciada en Relaciones Internacionales por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Actualmente se desempeña como Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y es integrante de la planta estable del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIL), Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN. Se especializa en Internacionalización Universitaria y Redes de producción de conocimiento en América Latina. Correo electrónico: soregioni08@hotmail.com

Ana María Taborga: Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina); Magíster en Relaciones Internacionales (UNCPBA). Profesora Titular Regular de la FCH-UNCPBA. Docente-Investigador Categoría II (SPU-ME). Investigadora del CEIPIL-UNCPBA/CIC. Ha sido Directora de Proyecto de Investigación acreditado en la SPU-ME. Ha sido Secretaria Académica de la UNCPBA y Secretaria de Relaciones Institucionales de la UNCPBA. Ha realizado servicios de asistencia y transferencia vinculados con la temática: Ciencia, Tecnología y Sociedad. Correo electrónico: ataborga@rec.unicen.edu.ar

Ever F. Villaba Benítez. Doctor en Gestión de Empresas por la Facultad de Ciencias Econó- micas de la Universidad Nacional de Misiones (FCE – UNaM). Licenciado en Ciencias Contables por la Facultad de Ciencias Contables Administrativas y Económicas de la Universidad Nacional de Pilar (FCCAyE – UNP). Máster en Gestión de Empresas por la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Autónoma de Asunción (FCEE – UAA). Docente Categoría Asistente de la Fac. De

Ciencias Contables Administrativas y Económicas de la Universidad Nacional de Pilar (FCCAyE – UNP). Docente Investigador de la Facultad de Ciencias, Tecnolog- ías y Artes de la Universidad Nacional de Pilar (FCTA – UNP). Decano de la Facultad de Ciencias, Tecnologías y Artes de la UNP (FCTA-UNP). Correo electrónico: evervill@gmail.com

María Paz López Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Plata**.** Profesora en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Magíster en Ciencia, Tecnología y Sociedad de la Universidad Nacional de Quilmes. Investigadora del CEIPIL-UNCPBA/CIC. Docente investigadora de la UNICEN. Correo electrónico: mpaz_lo@yahoo.com.ar.

Nerina Fernanda Sarthou Doctora en Ciencia Política por la Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM). Magíster en Estudios Latinoamericanos. Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Docente de la Licenciatura en Relaciones Internacionales de la (FCH-UNCPBA). Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Docente-Investigadora Categoría V (SPUME). Investigadora del CEIPIL-UNCPBA/CIC. Correo electrónico: nfsarthou@yahoo.com.ar.

María Julieta Abba. Doctora en Educación por la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/Brasil). Magíster en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF) y licenciada en Relaciones Internacionales (UNCPBA). Becaria postdoctoral de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/FAPERGS). Integrante del Centro de Estudos Internacionais em Educação (CEIE) del Programa de Posgrado en Educación de UNISINOS. Correo electrónico: mjulieta.abba@gmail.com

Vera Lúcia de Mendonça Silva. Doctora en Sociología por la Universidad de Salamanca, con estudios de posdoctorado en la misma universidad. Actualmente es profesora titular en la Universidad Estatal de Santa Cruz, Brasil. Directora del Núcleo de Estudios Sociedad, Educación y Políticas Públicas (NESEP). Se ha especializado en estudios sobre enseñanza superior, con publicaciones en revistas y obras colectivas. Correo electrónico: veramendonca@hotmail.com

Fabio Daniel Dandrea, Doctorando en Letras (UNT). Prof. y Lic. en Lengua y Literatura (UNRC), Esp. en Prácticas Redaccionales (UNRC) y Esp. en Entornos Virtuales de Aprendizaje (OEI). Decano de la Facultad de Ciencias Humanas. Docente e Investigador de lingüística en el Departamento de Letras de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Director de programas y proyectos relacionados con el Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE). Representante de la UNRC ante el Consorcio Interuniversitario ELSE. Correo electrónico: fdandrea@hum.unrc.edu.ar

Elida Duarte Sánchez Maestrando en Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Superior. Licenciada en Trabajo Social, Universidad Nacional de Asunción. Con experiencia en gestión e investigación en internacionalización de la Educación Superior, coordinadora de redes académicas. Facilitadora de curso virtual de RIESAL sobre internacionalización de la Educación Superior Miembro de la Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL), aprobado por Res. N° 2341 de la SPU. NODO UNP. Coordinadora del Grupo de investigación sobre internacionalización en la Universidad Nacional de Pilar- Paraguay. Profesora de Metodología del Trabajo Social en la Facultad de Derecho, ciencias Políticas y Sociales de la UNP. Formación en Perspectivas Metodológicas en Investigación e Intervención en procesos Comunitarios y Movimientos sociales en América Latina. Red CLACSO de Postgrados en Ciencias Sociales. Coordinadora del Programa Piloto de Movilidad del Mercosur (PMM) 2010-2013.Vicedecana de la Facultad de Ciencias, Tecnologías y Artes. Correo electrónico: eliduartesanchez@gmail.com

Elizabeth López Bidone Doctoranda en Educación. Magíster en Ciencias Sociales especialización Economía de las Relaciones Internacionales. Licenciada en Relaciones Internacionales. FCH-UNICEN. Investigadora del CEIPIL-UNCPBA/CIC. Profesora Adjunta Regular de la FCH-UNCPBA. Docente- Investigadora Categoría IV (SPU-ME). Correo electrónico: liz-7572@hotmail.com.

María Dolores Muñoz Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Nacional de Asunción, ha participado de cursos y congreso en los países del Mercosur. Cuenta con experiencia en Gestión, Docencia e investigación en el área social. Desde el año 2010 viene realizado trabajos de investigación vinculado a las cátedras de enseñanza, participación social en salud y

criminología. Niños trabajadores. Actualmente participa como integrante de la FCTA de la Universidad Nacional de Pilar en la Red de investigación sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL) Correo electrónico: pilicado@hotmail.com.

Mauro Daddario. Licenciado en Relaciones Internacionales por la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) Universidad Nacional del Centro de la Provincias de Buenos Aires (UNCPBA). Correo electrónico: mauroddario@hotmail.com

Fernanda Leal Doctoranda en Administración en la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC) Florianópolis, Brasil. Magister en Administración por la UDESC, Florianópolis, Brasil. Ha cursado el Seminario: Dinamicas de Internacionalización Universitaria en Amércia Latina. Correo electrónico: fernanda.leal@ufsc.br.

Luisa Echeverría: Se desempeña actualmente como Asesora de Despacho y del SENA Regional Atlántico y Consultora de Educación Superior. Fue Asesora de Internacionalización en el Ministerio de Educación, donde asesoró directamente el proyecto "Fomento a la Internacionalización de la Educación Superior" y la redacción y edición de las Guías de Internacionalización generadas por el MEN en el año 2015. Se desempeñó también como Jefe de Relaciones Internacionales de la Universidad del Atlántico. Exbecaria del curso "Management of Internationalization" del DAAD, del curso "Education for the 21 century for higher education" de MASHAV, entre otras becas internacionales. Ha cursado el Seminario: Dinamicas de Internacionalización Universitaria en Amércia Latina. **Correo electrónico: lecheverriaking@gmail.com**

Tania Lafont Castillo: Es Profesional en Negocios Internacionales de la Universidad del Norte con doble titulación en International Business mención Management de L'École Superieure de Commerce et Management, Poitiers France. Magister en Dirección Comercial de Empresas y Mercadeo de la Eude. Se desempeña desde hace cuatro años como Directora de Relaciones Internacionales de la Corporación Politécnico de la Costa Atlántica en Barranquilla. En la actualidad se desempeña como coordinadora del Nodo Caribe de la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior. Ha cursado el Seminario: Dinamicas de Internacionalización Universitaria en Amércia Latina. Correo electrónico: ori@pca.edu.co

Argelia Ramírez Ramírez. Maestra en Investigación Educativa. Candidata a Doctora en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México. Ha cursado el Seminario: Dinamicas de Internacionalización Universitaria en Amércia Latina**.** Correo electrónico: ramirez.argelia@gmail.com

Mercedes Victoria Andrés. Doctora en Educación, por la Universidad Normal de Zhejiang, China (ZJNU). Magister en Relaciones y Negociaciones Internacionales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y la Universidad de San Andres (FLACSO Argentina/UdeSA). Magister en Relaciones Económicas Internacionales por la Universidad de Barcelona. Licenciada en Ciencia Política (UBA). Actualmente se desempeña como docente e investigadora en la Universidad Normal de Jiangsu, China (JNU). Se especializa en cooperación en educación superior sudamericana. Correo electrónico: mechiandres@hotmail.com.

ANEXO 2: LISTA DE SIGLAS

AMEXCID: Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo
AMPEI: Asociación Mexicana para la Educación Internacional
ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
AUGM: Asociación de Universidades del Grupo Montevideo.
AUIP: Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado.
C&T: Ciencia y Tecnología.
CAN: Comunidad Andina de Naciones
CEIPIL: Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales.
CEPAL: Comisión Económica para América Latina y Caribe.
CICPBA: Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.
CID: Cooperación Internacional al Desarrollo.
CIN: Consejo Interuniversitario Nacional.
CLACSO: Consejo Latinoamericana de Ciencias Sociales.
CNPq: Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Brasil
CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONEAU: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.
CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
CRC-ES: Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior.
CRES: Conferencia Regional de Educación Superior.
CSS: Cooperación Sur-Sur.
CYTED: Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo.
DGCEC: Dirección General de Cooperación Educativa y Cultural
ELAM: Escuela Latinoamericana de Medicina
ENLACES: Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior
ES: Educación Superior.
ESCYT: Estudios Sociales en Ciencia y Tecnología.
GATS: Acuerdo General de Aranceles y Servicios.
I&D: Investigación y Desarrollo.
ICSU: International Council for Science
ME: Mercosur Educativo
MERCOSUR: Mercado Común del Sur.

MINCYT: Ministerio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.
NEIES: Núcleo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Superior del Sector Educativo del Mercosur.
NESEP: Núcleo de Estudios Sociedad, Educación y Políticas Públicas.
NIH: National Institutes of Health. USA.
OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
OMC: Organización Mundial del Comercio.
ONU: Organización de Naciones Unidas.
ORIs: Ofincina de Relaciones Internacionales.
PIESCI: Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional.
PPUA: Programa de Promoción de la Universidad Argentina.
PROFOCIE: Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas.
RECYT: Reunión Especializada en Ciencia y Tecnología.
RIESAL: Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina.
SEM: Sector Educativo del Mercosur
SEP: Secretaría de Educación Pública
SER: Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE)
SPU: Secretaría de Políticas Universitarias.
TICs: Tecnologías de la Información y la Comunicación.
TWAS: Academia de Ciencias para el Mundo en Desarrollo
UDUAL: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina
UNASUR: Unión de Naciones Sur Americanas.
UNESCO: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UNILA: Universidade Federal da Integração Latino-Americana
URIU: Unidad de Relaciones Internacionales Universitarias.

"Este libro es una producción colectiva de la Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL), que contó con la colaboración de académicas y académicos de distintas universidades de: Argentina, Brasil, Paraguay, Colombia y México. Con el objetivo de presentar un panorama sobre el proceso de internacionalización universitaria en la Región, desde una perspectiva crítica y propositiva, pensada desde el Sur y para el Sur.

ISBN 978-987-4100-12-2