

# Internacionalización y producción de conocimiento. El aporte de las redes académicas

CUADERNO 3

Aportes para pensar la  
Universidad Latinoamericana

COORDINADORES

**Lionel Korsunsky**

**Damián Del Valle**

**Estela Miranda**

**Claudio Suasnábar**



**CRES  
2018**

III Conferencia Regional  
de Educación Superior  
Junio de 2018  
Córdoba - Argentina

**iec  
conadu**  
Instituto de Estudios y Capacitación

**PRIU**  
PLATAFORMA REGIONAL DE  
INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA

  
**CLASO**

 **UNA** UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE LAS ARTES



Internacionalización y producción de conocimiento : el aporte de las redes académicas / Damián Del Valle ; Daniela Perrotta ... [et al.] ; compilado por Lionel Korsunsky ; Damián Del Valle ... [et al.] ; prefacio de Lionel Korsunsky ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : IEC - CONADU ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2018.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga  
ISBN 978-987-46464-8-4

1. Universidad. 2. Redes. 3. Educación Internacional. I. Birgin, Alejandra, II. Korsunsky, Lionel, comp. III. Korsunsky, Lionel, pref.  
CDD 378.007

Primera edición: junio 2018

ISBN 978-987-46464-8-4

© Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios (IEC-CONADU)

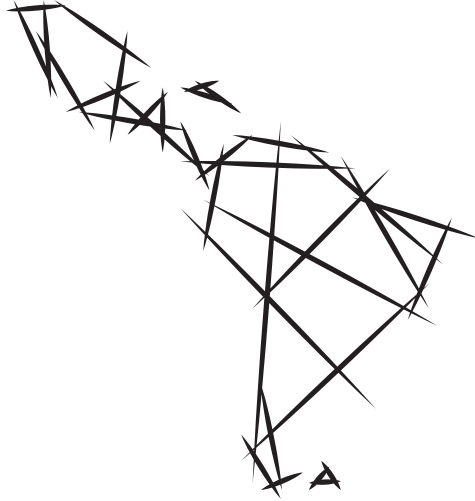
© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

© Universidad Nacional de las Artes (UNA)

Compiladores: Lionel Korsunsky, Damián Del Valle, Estela Miranda, Claudio Suasnábar

Corrección y edición: Lucas Petersen

Diseño y diagramación: Facundo Marcos



COLOQUIO REGIONAL  
**BALANCE DE  
LA DECLARACIÓN  
DE CARTAGENA  
Y APORTES PARA  
LA CRES 2018**



Directora

**Yamile Socolovsky**

Coordinadora de  
Actividades Académicas

**Belén Sotelo**

Publicaciones

**Miriam Socolovsky**

Instituto de Estudios  
y Capacitación  
Federación Nacional  
de Docentes Universitarios

Pasco 255 | CPAC 1081 AAE  
Ciudad De Buenos Aires  
Argentina  
(54 11) 4953.5037  
(54 11) 4952.2056

secretaria\_iec@conadu.org.  
ar [www.iec.conadu.org.ar](http://www.iec.conadu.org.ar)



Coordinador

**Damián Del Valle**

Comunicación

**Lucas Petersen**

Plataforma Regional  
de Integración  
Universitaria  
IEC-CONADU

priu@conadu.org.ar  
[www.priu.com.ar](http://www.priu.com.ar)



CLACSO

Secretario Ejecutivo

**Pablo Gentili**

Director de Formación  
y Producción Editorial

**Nicolás Arata**

Núcleo de Producción  
Editorial y Biblioteca Virtual

Coordinador Editorial

**Lucas Sablich**

Núcleo de diseño  
y Producción Web

Coordinador de Arte

**Marcelo Giardino**

Coordinador de  
Programación Informática

**Sebastián Higa**

Asistente de Arte

**Jimena Zazas**

Asistente de Programación  
Informática

**Rosario Conde**

Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales  
Conselho Latino-americano  
de Ciências Sociais  
EEUU 1168 | C1101 AAX  
Ciudad de Buenos Aires  
Argentina  
(54 11) 4304.9145  
/ 9505 Fax (54 11)  
4305.0875

clacso@clacso.edu.ar  
[www.clacso.org](http://www.clacso.org)



UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE LAS ARTES

Rectora

**Sandra Torlucchi**

Secretaría Académica

**Yamila Volnovich**

Secretario de Desarrollo  
y Vinculación Institucional

**Damián Del Valle**

Coordinación Editorial

**Marina Malfé**

Universidad Nacional  
de las Artes  
Azucénaga 1129 |  
C1115AAG  
Ciudad de Buenos Aires |  
Argentina  
Tel [54 11] 5777-1300  
[www.una.edu.ar](http://www.una.edu.ar)

Este libro está disponible en texto completo en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO y en los sitios web de IEC-CONADU y PRIU.

# **Internacionalización y producción de conocimiento. El aporte de las redes académicas**

CUADERNO 3

Aportes para pensar la  
Universidad Latinoamericana

COORDINADORES

**Lionel Korsunsky**

**Damián Del Valle**

**Estela Miranda**

**Claudio Suasnábar**



## AUTORES

Daniela Perrotta  
Damián Del Valle  
Sonia M. Araujo  
Nora Z. Lamfri  
Elizabeth López Bidone  
Fernando Piñero  
Ana María Taborga  
Eliacir Neves França  
Diane Andreia de Souza Fiala  
José Vitório Sacilotto  
Luís Enrique Aguilar  
Danilo Streck  
Julieta Abba  
Silvia Morresi  
Silvina Elías  
María Victoria Zavala Saucedo  
Graciela María Delia Molinas Santana  
Hugo Matías Speratti Mendoza  
Anabella Lucardi  
Daniela Morán  
Natalia Peluso  
Sofía Tezza  
Adela Coria  
Juan Pablo Abratte  
Alejandra Birgin





# ÍNDICE

# ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	15
Lionel Korsunsky, Damián Del Valle Estela Miranda y Claudio Suasnábar	

## **1. De las redes académicas a la integración regional: concepciones y prácticas**

Daniela Perrotta y Damián Del Valle .....	33
Las redes académicas: Entre los discursos y las políticas para la internacionalización con integración regional	

Sonia M. Araujo y Nora Z. Lamfri .....	61
Redes de investigación para la producción de conocimientos y la integración regional universitaria. Reflexiones desde la experiencia	

Elizabeth López Bidone, Fernando Piñero y Ana María Taborga .....	77
Reflexiones en torno a las redes de hibridación en el Sector Educativo Mercosur	

## **2. Aportes de las redes académicas a las políticas públicas en educación superior (posgrados, internacionalización)**

Eliacir Neves França, Diane Andreia de Souza Fiala, José Vitorio Sacilotto y Luís Enrique Aguilar .....	93
A avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil: Por quem os sinos dobram?	

Danilo Streck y Julieta Abba .....	113
Internacionalização da educação superior e herança colonial na América Latina	

### **3. Estudios y experiencias sobre la internacionalización académica**

<b>Silvia Morresi y Silvina Elías</b> .....	135
Algunos indicadores de internacionalización de la educación: el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur	
<b>María Victoria Zavala Saucedo, Graciela María Delia Molinas Santana y Hugo Matías Speratti Mendoza</b> .....	159
Movilidad académica y redes de cooperación en universidades del Paraguay	

### **4. El legado de la Reforma frente a la CRES**

<b>Anabella Lucardi, Daniela Morán, Natalia Peluso y Sofía Tezza</b> .....	177
De la Reforma a la CRES 2008. Balances para pensar lo que falta	
<b>Adela Coria, Juan Pablo Abratte y Alejandra Birgin</b> .....	189
La formación docente en las universidades y los IFD. Huellas y tensiones a cien años de la Reforma universitaria	



# INTRODUCCIÓN



# Introducción

LIONEL KORSUNSKY

DAMIÁN DEL VALLE

ESTELA MIRANDA

CLAUDIO SUASNÁBAR

---

La Declaración Final de la Primera Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998 (CMES 1998) planteó que la educación es un bien público y un derecho, donde el Estado tiene un papel importante en su financiamiento, que se debe democratizar su acceso y que la investigación tiene un papel crucial en la contribución a los sistemas de innovación, así como en la sociedad. Esta referencia fundacional del concepto de educación superior es retomada por diversos organismos y actores universitarios, especialmente en nuestra región, influyendo en las distintas dimensiones de la política universitaria. De este modo, diez años después, durante la Conferencia Regional de Educación Superior de 2008 (CRES 2008), la Declaración de Cartagena sostiene de manera contundente que “la educación es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región” (CRES, 2008).

Las repercusiones de esta decisiva definición se pueden observar en las dimensiones que alcanzan las políticas universitarias de internacionalización, y las redes académicas en particular, en la Declaración de la CRES 2008, cuando señala que:

La historia y los avances construidos desde el ámbito de la cooperación han hecho a nuestras instituciones de Educación Superior actores con vocación de integración regional. Es mediante la constitución de redes que las instituciones de Educación Superior de la región pueden unir y compartir



el potencial científico y cultural que poseen para el análisis y propuesta de solución a problemas estratégicos. (...) Las redes académicas a escala nacional y regional son interlocutores estratégicos ante los gobiernos. Son, asimismo, los protagonistas indicados para articular de manera significativa identidades locales y regionales, y colaborando activamente en la superación de las fuertes asimetrías que prevalecen en la región y en el mundo frente al fenómeno global de la internacionalización de la Educación Superior. (CRES, 2008)

De la misma forma, la Conferencia Mundial de Educación Superior del 2009 (CMES 2009) retoma varios de estos conceptos en cuanto a la educación superior como un derecho y a una internacionalización cooperativa tendiente a la integración regional, indicando en su apartado sobre “internacionalización, regionalización y mundialización” que:

**24.** La cooperación internacional en materia de educación superior debería basarse en la solidaridad y el respeto mutuos y en la promoción de los valores del humanismo y el diálogo intercultural. (...)

**25.** Los establecimientos de enseñanza superior del mundo entero tienen la responsabilidad social de contribuir a reducir la brecha en materia de desarrollo mediante el aumento de la transferencia de conocimientos a través de las fronteras (...). (CMES, 2009)

Y en cuanto a las redes académicas y de investigación, señala específicamente que:

**26.** Las redes internacionales de universidades y las iniciativas conjuntas forman parte de esta solución y contribuyen a fortalecer la comprensión mutua y la cultura de paz.

**27.** Las iniciativas conjuntas de investigación y los intercambios de alumnos y personal docente promueven la cooperación internacional. Los estímulos para lograr una movilidad académica más amplia y equilibrada deberían incorporarse a los mecanismos que garantizan una auténtica colaboración multilateral y multicultural.

**28.** Las iniciativas conjuntas deberían contribuir a la creación de capacidades nacionales en todos los países participantes, con lo que se garantizaría la multiplicación de fuentes de investigación homólogas de alta calidad y la generación de conocimientos, a escala regional y mundial.

De este modo, más allá de sus efectos dispares para el desarrollo efectivo de políticas universitarias, estas Declaraciones influyeron en los procesos de internacionalización institucional a nivel regional de la última década, los cuales alentaron una perspectiva democratizadora de la educación superior, fortaleciendo procesos cooperativos e integradores de la producción y transferencia del conocimiento, donde la constitución de redes académicas jugó un papel fundamental.

No es casual, entonces, que los Estados nacionales impulsaran y acompañaran desde fines del siglo pasado políticas de integración regional que permitieron conformar en el campo de la educación superior diversas acciones de internacionalización en línea con estas Declaraciones, así como un conjunto de experiencias de redes universitarias que tuvieron como objetivo abrir, en algunos casos, y fortalecer, en otros, procesos de cooperación solidaria Sur-Sur.

Estos cambios en las orientaciones de política ciertamente introducen múltiples tensiones y debates acerca del rol de las universidades en las actuales sociedades del conocimiento. Uno de los debates recurrentes sobre las universidades y la producción de conocimiento gira en torno a la tensión que se plantea entre las prácticas académicas nacionales o locales y el “universalismo de la ciencia”. Tal como señalan Charle, Schriwer y Wagner (2006), esta contradicción se sitúa, por una parte, en la historicidad de la institución universidad y en la organización de las formas nacionales de conocimiento que sirvieron de fundamentación al Estado-Nación. Y, por otra parte, la puesta en cuestión de las epistemologías tradicionales habilitó la emergencia de “una pluralidad de formas de conocimiento” que ofrecen, con diferencias entre las disciplinas, una determinada forma de relacionarse con el mundo (pp. 5 y ss.).

Lejos de resolverse esa tensión por uno u otro polo, se podría hipotetizar que en las últimas décadas del siglo pasado las universidades se vieron presionadas a intensificar su dimensión internacional como un modo de fortalecer las prácticas académicas locales de producción de conocimiento para enfrentar la complejidad de las orientaciones y requerimientos de las agendas nacionales, regionales y mundiales.

En este sentido, podemos considerar que las diversas redes académicas e interinstitucionales que se llevan adelante en el marco de políticas públicas y/o de aquellas impulsadas por las propias instituciones fueron adquiriendo un papel cada vez más relevante en la dinamización del cambio institucional y de los sistemas, así como en los modos de vinculación con sus contextos.

De forma específica, las redes académicas son formas institucionales en que grupos de investigación diversos permiten cooperar e intercambiar conocimientos, fortaleciendo su producción y difusión a nivel local y regional, así como ampliando los vínculos propios de las instituciones. A su vez permiten que los integrantes de las

redes –personal de investigación y docencia, de gestión, becarios, estudiantes y graduados– mantengan intercambios reales, e incluso movibilidades entre las universidades, lo cual permite a su vez complejizar y diversificar las actividades desarrolladas en red, incorporando acciones de docencia en otros niveles (posgrados, generalmente), y desarrollar dobles titulaciones, actividades de extensión y transferencia conjunta, entre varias de otras acciones, que repercuten más allá de la propia red académica.

En América Latina, la firma de convenios de integración económica entre los países de nuestra región, como el MERCOSUR, abrió un campo de múltiples y variadas acciones para la educación superior y particularmente para las políticas de internacionalización. De esta manera, la constitución del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) promovió, entre otras acciones, la conformación del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur (NEIES) con el propósito de contribuir a la cooperación interinstitucional entre los sistemas universitarios de los países del bloque regional, impulsando la reflexión y producción de conocimiento sobre la Educación Superior vinculada a la integración. Entre sus acciones, se destacan la publicación de la revista digital *Integración y Conocimiento*, el financiamiento de redes académicas de investigación en temas claves para la Educación Superior en el MERCOSUR, integradas por universidades de la región, y la realización de seminarios y publicaciones vinculados a las producciones generadas en esos espacios.

En esta dirección, la creación de organismos y espacios de diálogo intrarregionales en los últimos años, como UNASUR, CELAC, la Comunidad Andina de Naciones (CAN) o la Alianza del Pacífico, promueven, desde sus distintas perspectivas políticas y países constituyentes, intentos de integración regionales que impulsan a la par procesos de internacionalización y cooperación de sus instituciones de educación superior. Por su parte, diversas universidades se han conformado a nivel regional en redes y asociaciones universitarias dando, por caso, agrupamientos institucionales que impulsan distintas acciones internacionales de integración, como ser la Red de Macro Universidades, la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) y las redes de Universidades CRISCOS, entre otras.

Los aportes del *Coloquio Regional Balance de la Declaración de Cartagena y Aportes para la CRES 2018* que estamos presentando aquí muestran apenas algunos de los múltiples avances de las redes académicas regionales que fueron impulsadas justamente como resultado de estas definiciones conceptuales, políticas efectivas y experiencias concretas de promoción de redes académicas y de integración regional. Dos programas gubernamentales en particular fomentaron y sostuvieron la conformación de redes regionales de producción de conocimiento a través de distintas convocatorias de financiamiento: las redes de investigación del Núcleo de Estudios e Investigaciones

en Educación del SEM y el Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina. Ambas experiencias contribuyeron a generar un abanico amplio de intercambios académicos y una amplia y rica producción de conocimiento sobre la educación superior como objeto de estudio en nuestra región.

## **Aportes de las redes a los estudios y políticas en educación superior**

Este tercer cuaderno de la serie *“Aportes para pensar la universidad latinoamericana”* tiene como particularidad destacar las distintas contribuciones de las redes académicas que gestaron y organizaron el Coloquio Regional realizado el año pasado. En este sentido, es importante resaltar un rasgo central de nuestras redes como promotoras del evento que denota una característica claramente innovadora de su funcionamiento y accionar, mediante el cual investigadores, académicos y distintas organizaciones a nivel regional han logrado articular sus esfuerzos y agruparse con el fin de realizar un encuentro único que pretendió alzar una voz y una mirada frente a la CRES 2018.

El desafío, surgido a partir de la conformación de este espacio articulador, es entonces seguir consolidando este encuentro de redes para fortalecer los análisis regionales sobre la educación superior, complementar los estudios e investigaciones en el campo y colaborar desde las distintas formas institucionales que adopta cada grupo a la producción del conocimiento y a las políticas públicas orientadas al sector a nivel regional. En línea con esta articulación en red, desde la *Plataforma Regional de Integración Universitaria (PRIU)* ponemos a disposición una herramienta para incentivar el encuentro, la comunicación y el diálogo de las redes, grupos y equipos que conforman este espacio novedoso. Así, el desafío de construir una plataforma innovadora regional supone precisamente la tarea de vincular redes académicas y múltiples actores comprometidos con la producción de conocimiento sobre la Universidad desde y para Latinoamérica.

Como se mencionó, las redes académicas son destacadas en las Declaraciones de la CRES 2008 y en la CMES 2009 como interlocutores estratégicos ante los gobiernos y protagonistas esenciales del quehacer regional. Diez años después, podemos hacer un balance sobre las actividades desarrolladas, donde muchos grupos y redes se han conformado para desarrollar distintas acciones específicas, e incluso se intentaron institucionalizar varios actores regionales articuladores de modo unificado, pero sin avanzar en su consolidación.

Este espacio de redes que conformamos pretende retomar ese camino y fortalecer el diálogo necesario entre las redes latinoamericanas que estudian la educación superior para contribuir desde una mirada académica propia al desarrollo universitario y a las políticas públicas regionales. En este sentido, el presente Cuaderno reúne distintas contribuciones que componen una diversidad de perspectivas en torno a la cuestión universitaria desde diversos campos de estudio.

En la primera sección, que lleva por título “De las redes académicas a la integración regional: concepciones y prácticas”, reúne los aportes de tres redes participantes, los cuales tiene en común el esfuerzo por realizar una reflexión teórica a partir de las experiencias de las redes en la región. Así, el trabajo de Daniela Perrotta de CLACSO y Damián Del Valle de la Universidad Nacional de la Artes - PRIU/IEC/CONADU aborda la conformación de las redes académicas regionales a partir de reconocer el impacto de las distintas conferencias de la UNESCO en las agendas gubernamentales y particularmente de la CRES 2008 en las políticas universitarias de Argentina y el MERCOSUR. Un segundo trabajo, de Sonia Araujo y Nora Lamfri, desde la Red de investigación NEIES “Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los postgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior”, presenta una conceptualización de la producción del conocimiento en red y la integración regional, así como una reflexión en torno al SEM (Sector Educación del MERCOSUR). Y un tercer trabajo de Elizabeth López Bidone, Fernando Piñero y Ana María Taborga, de la “Red de Estudios sobre internacionalización de la educación superior en América Latina (RIESAL)”, reflexiona a partir de la experiencia propia como grupo inter-institucional.

Una segunda sección, denominada “Aportes de las redes académicas a las políticas públicas en educación superior”, incluye las contribuciones concretas que realizan los estudios de las redes para la construcción de distintas políticas públicas en educación superior, en este, caso en materia de posgrados e internacionalización universitaria. Así, Eliacir Neves França, Diane Andreia de Souza Fiala, José Vitorio Sacilotto y Luís Enrique Aguila, desde la Red NEIES “Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los postgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior”, y Danilo Streck y Julieta Abba, de la “Red de Investigadores y Gestores en Internacionalización de la Educación Superior de América Latina (REDALINT)”, ofrecen sus miradas al tema.

La tercera sección, titulada “Estudios y experiencias sobre la internacionalización académica”, presenta el análisis de las experiencias diversas que estudian dos de las redes participantes. Por un lado, una mirada específica sobre la aplicación de indicadores de internacionalización de la educación superior desde el Departamento

de Economía de la Universidad Nacional del Sur por parte de Silvia Morresi y Silvina Elías, de la “Red de Investigadores y Gestores en Internacionalización de la Educación Superior de América Latina (REDALINT)”. Por otro lado, un estudio concreto de la movilidad académica y la cooperación en red en Paraguay de María Victoria Zavala Saucedo, Graciela María Delia Molinas Santana y Hugo Matías Speratti Mendoza como aporte de la Red NEIES “Internacionalización de la Educación Superior y tendencias de Política en el Mercosur”.

La cuarta y última sección, denominada “El legado de la Reforma frente a la CRES”, reúne las contribuciones de dos redes que combinan los balances y desafíos de la universidad al cumplirse el centenario de la Reforma Universitaria de 1918. Así, el trabajo de Anabella Lucardi, Daniela Morán, Jesica Rojas, Natalia Peluso y Sofía Tezza, de la Red “La dimensión latinoamericanista de la Reforma Universitaria y sus impactos en los sistemas de la región”, realizan un análisis concreto de los desafíos pendientes. Mientras que el trabajo de Adela Coria, Juan Pablo Abratte y Alejandra Birgin presenta el estudio sobre la formación docente en las universidades y los Institutos de Formación desarrollado desde la Red NEIES “Diversificación y diferenciación institucional de la formación de los docentes en el Nivel Superior del MERCOSUR. Hacia una perspectiva comparada para la construcción regional”.

De manera general, podemos decir que este Cuaderno constituye solo una muestra del potencial que tienen las redes académicas para realizar análisis y estudios de modo articulado y complementando distintas investigaciones. Estas indagaciones no solo constituyen aportes al conocimiento científico sino también contribuyen a fortalecer y consolidar la política pública en educación superior de la región y, en definitiva, a la Universidad latinoamericana en su conjunto.

## Referencias bibliográficas

Charle, C., Schriwer, S. y Wagner, P. (Comp.) (2006). *Redes internacionales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. Barcelona, España: Ediciones Pomares.

CMES (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior). (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Comunicado, 8 de julio de 2009. París, Francia: UNESCO.

CRES (Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe). (2008). *Declaración final*. Cartagena de Indias, Colombia: IESALC-UNESCO.



## **Redes académicas y grupos de investigación participantes del “Encuentro de Redes y Grupos de investigación sobre Educación Superior Regional e Internacionalización”, organizado en el marco del Coloquio Regional “Balance de la Declaración de Cartagena y aportes para la CRES 2018”**

### **Plataforma Regional de Integración Universitaria (PRIU - IEC/CONADU)**

### **Red Internacionalización de la Educación Superior y tendencias de Política en el MERCOSUR (Red de investigación NEIES)**

- Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
- Universidad Nacional de Rosario (Argentina)
- Universidad Nacional de las Artes (Argentina)
- Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)
- Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil)
- Universidade Católica Dom Bosco (Brasil)
- Universidad Nacional del Este (Paraguay)
- Universidad de la República (Uruguay)
- Instituto Universitario CLAEH (Uruguay)
- Universidad de Zulia (Venezuela)



### **Red Internacionalización e integración: percepciones, concepciones y prácticas en las universidades de la región (Red de investigación NEIES)**

- Universidad Nacional del Comahue (Argentina)
- Universidad Nacional de San Martín (Argentina)
- Universidad Nacional de Avellaneda (Argentina)
- Universidade Estadual Paulista “Julio de MesquitaFilho” (Brasil)
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)
- Universidad Católica de Temuco (Chile)
- Universidad de La Frontera (Chile)

### **Red Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL) (Red de investigación NEIES)**

- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)
- Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- Universidad Nacional de Avellaneda (Argentina)
- Universidad Estadual de Santa Cruz (Brasil)
- Universidad Nacional de Pilar (Paraguay)

### **Red Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los postgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior (Red de investigación NEIES)**

- Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)
- Universidade Estadual de Campinas (Brasil)
- Universidad Nacional de Asunción (Paraguay)

### **Experiencias y prácticas que promueven la democratización de la educación superior (Red de investigación NEIES)**

- Universidad Nacional del Sur (Argentina)
- Universidad de la República (Uruguay)

### **Diversificación y diferenciación institucional de la formación de los docentes en el Nivel Superior del MERCOSUR. Hacia una perspectiva comparada para la construcción regional (Red de investigación NEIES)**

- Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)
- Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
- Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)
- Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)
- Universidad de la República (Uruguay)

### **Red de Integración Regional para el Español como Lengua Extranjera en el MERCOSUR (Red de investigación NEIES)**

- Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)
- Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
- Universidad Nacional de Villa María (Argentina)
- Universidade Federal do Ceará (Brasil)

### **Internacionalización académica en el cono sur. Estudio comparativo de capacidades lingüísticas de académicos de universidades seleccionadas de Chile, Brasil, y Argentina (Red de investigación (NEIES).**

- Universidad Alberto Hurtado (Chile)
- Universidade Estadual de Campinas (Brasil)
- Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)
- Universidad Nacional de la Plata (Argentina)

**Red Derecho a la Universidad. Red interuniversitaria regional para el análisis y la promoción de políticas y dispositivos de inclusión (Red interuniversitaria PPUA)**

- Universidad Nacional de las Artes (Argentina)
- Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina)
- Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- Universidad Nacional de Tucumán (Argentina)
- Universidad de la República (Uruguay)
- Universidad de las Artes (Ecuador)
- Instituto de Estudios y Capacitación (IEC-CONADU) (Argentina)

**Red Dimensiones latinoamericanas de la Reforma de 1918 (Redinteruniversitaria PPUA)**

- Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)
- Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
- Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- Universidad de la República (Uruguay)
- Universidad Nacional Autónoma de México (México)

**Red de Investigadores y Gestores en Internacionalización de la Educación Superior de América Latina (REDALINT) (Red interuniversitaria PPUA)**

- Universidad Nacional del Comahue (Argentina)
- Universidad Nacional del Sur (Argentina)
- Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil)
- Universidade Estadual Paulista (Brasil)

## **Red de Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RUNCOB) (Red interuniversitaria PPUA)**

- Universidad Nacional de Moreno (Argentina)
- Universidad Nacional de San Martín (Argentina)
- Universidad Nacional de Lanús (Argentina)
- Universidad Nacional Arturo Jauretche (Argentina)
- Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

## **Red Universitaria para el fortalecimiento y la cooperación de la internacionalización del currículo basada en la movilidad de estudiantes y docentes/investigadores del área prioritaria socio educativa entre Universidades de Argentina y México - PROYECTO AR-MEX UNDAV (Red interuniversitaria PPUA)**

- Universidad Nacional de Luján (Argentina)
- Universidad Nacional de Avellaneda (Argentina)
- Universidad de Quintana Roo (México)

## **Red de estudios interdisciplinarios sobre Democracia y Universidad en América Latina (Red interuniversitaria PPUA)**

- Universidad Nacional Arturo Jauretche (Argentina)
- Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)
- Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
- Universidad Nacional de Goiás (Brasil)
- Universidad Nacional del Pilar (Paraguay)

## **Global University Network for Innovation (GUNI). Presidencia para América Latina y el Caribe**

**Cátedra UNESCO “Universidad e Integración Regional” de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)**

**Red de Educación Universitaria para la Acción Regional (RE-EDUCAR). Red de las Universidades de Educación y Pedagógicas de América Latina**

**Programa de Investigación sobre la Inclusión de indígenas, afrodescendientes, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad (PIUNI)**

- Universidade Federal da Fronteira Sul (Brasil)
- Universidad Nacional de Misiones (Argentina)
- Universidade de Passo Fundo (Brasil)
- Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Brasil)
- Universidad de Málaga (España)
- Universidade de Lisboa (Portugal)

**Programa Interinstitucional de Investigación "A cien años de la Reforma del 18. Las Universidades del Bicentenario piensan el Centenario"**

- Universidad Nacional de Avellaneda (Argentina)
- Universidad Nacional Arturo Jauretche (Argentina)
- Universidad Nacional de José Clemente Paz (Argentina)
- Universidad Nacional de Hurlingham (Argentina)
- Universidad Nacional de Moreno (Argentina)

**Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) - Sistema Latinoamericano de Evaluación Universitario**





1

DE LAS REDES ACADÉMICAS  
A LA INTEGRACIÓN REGIONAL:  
CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS





# **Las redes académicas: Entre los discursos y las políticas para la internacionalización con integración regional**

**DAMIÁN DEL VALLE**

Universidad Nacional de las Artes (UNA), PRIU/IEC/CONADU  
damiandelval@gmail.com

**DANIELA PERROTTA**

Universidad de Buenos Aires (UBA) - CONICET, CLACSO  
danielaperrotta@gmail.com

*Plataforma Regional de Integración Universitaria (PRIU - IEC/CONADU)*

---

## **Resumen**

A diez años de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de América Latina y el Caribe (Cartagena de Indias, 2008), este trabajo realiza un balance de sus impactos en el área de internacionalización e integración regional de la educación superior. Nuestro argumento principal es que la conformación de redes académicas regionales es uno de sus logros destacados. El rol activo y movilizador que asumieron las redes académicas durante esta década permitió potenciar la construcción de espacios regionales de discusión de política universitaria y de movilización del conocimiento para la incidencia pública en pos de una propuesta democratizadora, popular y solidaria de integración universitaria, de cara a procesos de mercantilización educativa y privatización del conocimiento. Así, las redes académicas constituyeron una estrategia para amortiguar las presiones de una internacionalización hegemónica globalizante y desintegradora a partir de conformar una propuesta autonómica latinoamericanista que, a su vez, fue proyectada en el escenario global. Desarrollamos este argumento a partir del estudio de las políticas de internacionalización encaminadas por Argentina y el MERCOSUR.

## Introducción

En este trabajo afirmamos que la conformación de redes académicas regionales es uno de los logros destacados –en términos de impacto sobre los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe, en vistas a procesos de internacionalización e integración regional universitaria– de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) desarrollada en el año 2008 en Cartagena de Indias (Colombia). Las numerosas redes académicas –tanto aquellas vinculadas a la cooperación interuniversitaria tradicional que se reconvirtieron, como las nuevas impulsadas por políticas públicas nacionales y en el marco de regionalismos– constituyen el principal resultado de su Declaración y Plan de Acción y sirven de sustento para la estructuración de una forma peculiar de encaminar el proceso de internacionalización de la universidad: la internacionalización solidaria y cooperativa. El rol activo y movilizador que asumieron las redes académicas durante esta década permitió potenciar la construcción de espacios regionales de discusión de política universitaria y de movilización del conocimiento para la incidencia pública en pos de una propuesta democratizadora, popular y solidaria de integración universitaria, de cara a procesos de mercantilización educativa y privatización del conocimiento. Así, las redes académicas constituyeron una estrategia para amortiguar las presiones de una internacionalización hegemónica globalizante y desintegradora a partir de conformar una propuesta autonómica latinoamericanista que, a su vez, fue proyectada en el escenario global.

En el caso argentino, la CRES 2008 movilizó las políticas públicas universitarias en vistas a cumplir con los objetivos y recomendaciones orientadas a la internacionalización e integración regional. La Declaración y el Plan de Acción fueron un horizonte simbólico que configuró, a modo programático, la agenda de las políticas nacionales y regionales (MERCOSUR).

Así, la propuesta de internacionalización solidaria y el modelo de universidad latinoamericana que lo sustenta se insertan en la actual geopolítica mundial del conocimiento, en vistas a incidir en las discusiones internacionales sobre la universidad. Precisamente, la consagración de la educación superior como un derecho humano y bien público y social junto con el deber del Estado de garantizarlo constituye el centro del modelo latinoamericano de universidad (y de su internacionalización) que buscó irrumpir a nivel global ante las corporaciones del conocimiento, las regulaciones de países centrales y los organismos multilaterales (financieros, comerciales y educativos). Un mojón de este proceso fue la participación de la región latinoamericana y caribeña en la discusión en la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) del año 2009: pese a que no se consagró el derecho a la educación superior y el deber

del Estado de garantizarlo en su Declaración resultante, América Latina y el Caribe asumió desde entonces un rol geopolítico gravitante en esta discusión, especialmente para su diseminación en otras regiones del Sur Global.

Para desarrollar estos argumentos, el artículo se divide en tres secciones. Para comenzar, se presenta un análisis de la incorporación de la internacionalización e integración regional universitaria en las conferencias regionales y mundiales de educación superior de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). El objetivo de esta sección consiste en destacar cómo la internacionalización y la conformación de redes universitarias se insertan en los discursos y propuestas de las conferencias, y el lugar preponderante que asume en la última CRES 2008. En segundo lugar, se desarrolla el argumento principal a partir del estudio de las iniciativas argentinas y mercosurianas de internacionalización de la universidad, destacando las políticas de conformación de redes académicas. Este mapeo permitirá visibilizar el rol que estas asumieron desde entonces dentro de un campo de disputa por la manera de encaminar las estrategias de internacionalización de la universidad.

Finalmente, la última sección se dedica a esbozar las conclusiones del trabajo, dedicando especial atención a revalorizar la importancia que ha tenido la CRES 2008 en potenciar geopolíticamente a nuestra región en las discusiones globales sobre la universidad y su internacionalización. Esto permitirá, a su vez, reflexionar sobre la realización inminente de la CRES 2018 y cómo la declaración a la que arribemos no ha de relegar la importancia geopolítica de nuestra región al consagrar el conjunto de valores y principios que configuran nuestra universidad en clave de la perspectiva de derechos, así como las propuestas que de aquí surjan para revisar y tensionar las tendencias globalizantes de la educación superior.

### **La internacionalización solidaria a partir de redes académicas**

La internacionalización universitaria es un proceso iniciado en los años ochenta, estimulado por la convergencia de las siguientes tendencias: un modelo académico común en todo el mundo que surge de la universidad europea medieval y se trasplanta en todo el globo; un mercado académico global creciente, tanto para estudiantes como para profesores e investigadores; la utilización del idioma inglés como lenguaje internacionalmente aceptado para la comunicación de la investigación y para la docencia; el avance de la educación a distancia y el uso de Internet y nuevas

tecnologías de la información y comunicación en los procesos formativos; la tendencia de las instituciones académicas a formar asociaciones con instituciones en otros países, la creación de campus en el exterior y la apertura de franquicias a partir de regulaciones comerciales que lo permiten; y la armonización de las estructuras de los títulos, cursos, créditos y demás mecanismos de evaluación y medición del progreso académico, dada la diseminación local de regulaciones internacionalizadas (Altbach, 2002; Altbach y Teichler, 2001; Antunnes, 2006; Brunner, 2009; Didriksson, 2008; García Guadilla, 2010; Perrotta, 2016a).

Con todo, la internacionalización de la universidad –así comprendida– forma parte de la instalación y profundización de un orden económico neoliberal a nivel mundial que coloca al conocimiento como un valor estratégico en el marco de tendencias de mercantilización de la educación y privatización del conocimiento público. En este contexto, la incorporación de la educación superior como un servicio negociable en el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS) de la Organización Mundial del Comercio (OMC)<sup>1</sup> derivó en la aceleración y expansión de esta propuesta de internacionalización, dadas las considerables ganancias que reporta.

La consideración de la educación superior como un bien de mercado (servicio comercial) trastocó las bases y los sentidos de las políticas universitarias a nivel mundial y moldeó un paradigma competitivo o fenicio de internacionalización (Perrotta, 2016a). Esto significó la incorporación de América Latina y el Caribe de manera subordinada en el proceso de internacionalización (Landinelli, 2008), aumentando la brecha de desigualdad entre las instituciones y los países del centro y las periferias (García Guadilla, 2010; Perrotta, 2016a). En consecuencia, la internacionalización

---

<sup>1</sup> La incorporación de la educación al AGCS por medio del comunicado de la OMC –nota restringida de la Secretaría de la OMC del 23 de septiembre de 1998– fue justificada de la siguiente manera: en tanto los Estados Nacionales permiten que actores privados brinden educación a nivel doméstico, la misma puede ser considerada un servicio y, por lo tanto, debe sujetarse a las reglas del comercio multilateral de servicios (WTO, 1998). En otras palabras, al permitir los Estados la provisión privada de educación al interior de las fronteras nacionales, ésta debe ser reglamentada por la organización que regula el comercio internacional. El inicio formal de las negociaciones en el marco del AGCS se produce en el año 2000. En marzo de 2001, el Consejo de Comercio de Servicios establece los procedimientos de la negociación y, en noviembre, con la Declaración de Doha, se reafirman y se fija el calendario para colocar las peticiones y ofertas de acceso a mercado. Los primeros países en presentar propuestas fueron Estados Unidos, Japón, Nueva Zelanda y Australia en el 2002.

universitaria comienza a ocupar un lugar preponderante en la agenda de los organismos internacionales y de políticas públicas de los Estados; a la par que comienza a condensar los debates académicos y de actores políticos sobre diversos modelos de universidad en disputa (Del Valle, Suasnábar y Montero, 2017).

La reacción a estos procesos fue inmediata, tanto a partir de la movilización del sector académico como de las propias instituciones de educación superior, centrales sindicales de docentes universitarios y federaciones estudiantiles organizadas regionalmente. En el marco de las movilizaciones y contestaciones, se instaló el clivaje central para la educación superior en nuestra región: entre la perspectiva de *bien público* y la de *bien de mercado* (Bizzozero, 2006; Verger, 2006); reconfigurada desde el 2008 en términos de *derecho* versus *mercancía* (Perrotta, 2008, 2016a). Vale destacar que este proceso, en la región latinoamericana y caribeña, tuvo una arista adicional derivada del proceso de negociación de un Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) entre los años 1994 y 2005, tratado comercial que incluía provisiones para la liberalización de la educación superior y generó un proceso de movilización social transcontinental para contestarlo (Feldfeber y Saforcada, 2005).

La UNESCO reaccionó a esta tendencia en su primera Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) en París,<sup>2</sup> cuyos resultados se expresaron en dos documentos: la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción” y el “Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”. Los mismos se realizaron en base a la expresión de los 182 países que participaron, los cuales ya habían trabajado en reuniones regionales durante los dos años previos. En estos documentos se destacan las siguientes afirmaciones: la educación es un bien público y un derecho no sujeto a regulación comercial; la educación superior tiene una pertinencia que se relaciona con su responsabilidad social hacia los sectores más vulnerables; el Estado tiene un papel importante en su financiamiento; se debe democratizar el acceso a la educación superior para garantizar la meta de “educación a lo largo de toda la vida”; el conocimiento es clave para el desarrollo económico y la investigación tiene un papel crucial en la contribución a los sistemas de innovación (CMES, 1998).

---

<sup>2</sup>La Conferencia Mundial de París fue precedida por cuatro conferencias, una por cada región: Asia, Europa, África y América Latina y el Caribe. La primera de ellas fue realizada en nuestra región, en noviembre de 1996 en La Habana, Cuba, donde se establecieron los lineamientos para la Conferencia de París.

En materia específica de internacionalización –si bien no la denomina así–, la CMES 1998 apeló a la conformación de redes como una estrategia defensiva frente a la desigual distribución del conocimiento global, caracterizando este tipo de cooperación en base a los principios de solidaridad, respeto mutuo y simetría:

### **CMES 1998. Compendio de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior**

Punto 13. La dimensión internacional de la educación superior es un elemento intrínseco de su calidad. El establecimiento de redes, que ha resultado ser uno de los principales medios de acción actuales, ha de estar fundado en la ayuda mutua, la solidaridad y la igualdad entre asociados. Hay que poner freno al “éxodo de competencias”, ya que sigue privando a los países en desarrollo y a los países en transición de profesionales de alto nivel necesarios para acelerar su progreso socioeconómico. [...].

Conforme avanzaron los procesos de mercantilización en el nuevo milenio, el cambio de orientación política general de la región latinoamericana –lo que se conoce como el ciclo de gobiernos posliberales (Sader, 2009), cuyo eje denominador fue la recuperación del rol del Estado en la distribución de la riqueza– junto con el proceso de movilización social de rechazo al neoliberalismo sentaron las bases para que el rechazo a las tendencias mercantilistas se afirmara a partir de la consideración de la educación superior como un derecho tanto individual como colectivo que debe ser garantizado por los Estados. Así, 10 años después de la conferencia mundial, en la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe (CRES, 2008) se sostuvo lo siguiente:

La Educación Superior como bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado. Es fundamental que se revierta esta tendencia y que los gobiernos de América Latina y el Caribe garanticen el financiamiento adecuado de las instituciones de Educación Superior públicas y que estas respondan con una gestión transparente. La educación no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado. El desplazamiento de lo nacional y regional hacia lo global (bien público global) tiene como consecuencia el fortalecimiento de hegemonías que existen de hecho. (CRES, 2008)

La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad (CRES, 2008).

De esta manera, la propuesta latinoamericana y caribeña que se proyecta al mundo –y que se puso a discusión en la CMES de 2009– tiene como eje estructurador a la universidad como derecho; desde esta premisa se erige el proyecto de internacionalización en clave solidaria, cooperativa y con integración regional.

Cuadro 1. Declaración Final de la CRES 2008:  
Consideraciones sobre internacionalización e integración regional

### **F - Redes académicas**

**1** - La historia y los avances construidos desde el ámbito de la cooperación han hecho a nuestras instituciones de Educación Superior actores con vocación de integración regional. *Es mediante la constitución de redes que las instituciones de Educación Superior de la región pueden unir y compartir el potencial científico y cultural que poseen para el análisis y propuesta de solución a problemas estratégicos.* Dichos problemas no reconocen fronteras y su solución depende de la realización de esfuerzos mancomunados entre las instituciones de Educación Superior y los Estados.

**2** - *Las redes académicas a escala nacional y regional son interlocutores estratégicos ante los gobiernos.* Son, asimismo, *los protagonistas indicados para articular de manera significativa identidades locales y regionales,* y colaborando activamente en la superación de las fuertes asimetrías que prevalecen en la región y en el mundo frente al fenómeno global de la internacionalización de la Educación Superior.

### **H - Integración regional e internacionalización**

**1** - Es fundamental la construcción de un Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), el cual debe formar parte de la agenda de los gobiernos y los organismos multilaterales de carácter regional. Ello es básico para alcanzar niveles superiores que apunten a aspectos fundamentales de la integración regional: la profundización de su



dimensión cultural; el desarrollo de fortalezas académicas que consoliden las perspectivas regionales ante los más acuciantes problemas mundiales; el aprovechamiento de los recursos humanos para crear sinergias en escala regional; la superación de brechas en la disponibilidad de conocimientos y capacidades profesionales y técnicas; la consideración del saber desde el prisma del bienestar colectivo; y la creación de competencias para la conexión orgánica entre el conocimiento académico, el mundo de la producción, el trabajo y la vida social, con actitud humanista y responsabilidad intelectual.

(...)

**3** - En el plano internacional es preciso fortalecer la cooperación de América Latina y el Caribe con las otras regiones del Mundo, particularmente la cooperación Sur-Sur y, dentro de ésta, 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 esta tarea. Tenemos la obligación y la responsabilidad de crear un futuro propio.

*Fuente: Elaboración en base a CRES (2008). El destacado nos pertenece.*

Es posible afirmar, entonces, que la CRES 2008 fue un punto de inflexión para la política universitaria en la región latinoamericana. Desde entonces, la internacionalización de la universidad dejó de ser un asunto periférico para ser colocado en la agenda central de los gobiernos y las instituciones académicas. Para hacer frente a las tendencias mercantiles, se comenzaron a instaurar procesos de cooperación interuniversitaria de nuevo tipo: la profundización de las relaciones académicas internacionales habilitó así la posibilidad de constituir respuestas alternativas basadas en cooperación internacional que delimitaron una propuesta de internacionalización solidaria.<sup>3</sup>

En los trabajos académicos que antecedieron a la Conferencia, así como sus resultados y plan de trabajo, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO tuvo un rol gravitante

---

<sup>3</sup>Es menester diferenciar cooperación internacional de internacionalización: la primera se define como el conjunto de actividades realizadas mediante la asociación y colaboración de dos o más actores para la consecución de objetivos comunes y beneficios mutuos; la segunda, por su parte, no necesariamente implica la existencia de colaboraciones explícitas, sino que pue-

## **Internacionalización y producción de conocimiento**

De las redes académicas a la integración regional: concepciones y prácticas

en la identificación de este fenómeno. Así, constató que la cooperación regional en educación superior se había intensificado notablemente: la movilidad universitaria, las equivalencias de títulos y grados, los programas conjuntos en diferentes ámbitos y niveles, el uso extensivo de las nuevas tecnologías, los programas de títulos compartidos, el establecimientos de redes y de programas de trabajo multilaterales, se han convertido en parte de la agenda prioritaria en las instituciones universitarias a nivel regional (Gazzola y Didriksson, 2008).

Los mapeos que se realizaron en ese marco diferenciaban las estructuras variadas que asumía este tipo de relacionamiento, desde asociaciones universitarias, hasta redes de diverso tipo y organismos regionales focalizados en política para la educación superior. A título ilustrativo, se destacaban por entonces la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe, la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), el Consejo Superior de Universidades de Centro América (CSUCA), la Red de Universidades del Caribe (UNICA), el Convenio Andrés Bello y otras agencias (cooperación europea y otras internacionales) –véase cuadro 2–.

---

de realizarse de manera unidireccional. Así, la internacionalización de la universidad implica la introducción de la dimensión internacional en la cultura y estrategia institucional, en las funciones de la formación, investigación y extensión y en la proyección de la oferta y capacidades de la universidad (Sebastián, 2004, p. 16, también Didou, 2005; Barsky, Sigal y Dávila, 2004).

Cuadro 2. Redes de educación superior según IESALC-UNESCO (2008)

Tipo	Ejemplos
Consejo de Rectores	Se mencionan los consejos de rectores nacionales (para el caso argentino, por ejemplo, listaban al Consejo Interuniversitario Nacional –CIN– y al Consejo de Rectores de Universidades Privadas Argentinas –CRUP–). <sup>4</sup>
Redes Intercontinentales	Asociación Internacional de Universidades (AUI); Organización Universitaria Interamericana (OUI); Global University Network for Innovation (GUNI); Programa de Cooperación Universitaria entre Instituciones de educación superior latinoamericanas y europeas (COLUMBUS), entre otras.
Redes Temáticas	Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP); Cooperación Latinoamericana de Redes Avanzadas (Red CLARA); Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria (RLCU), etc.
Redes Universitarias	AUGM; Red de Macrouiversidades; UDUAL; Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración (AUALCPI); CSUCA; Asociación de Universidades Amazónicas (UNAMAZ), Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), entre otras. <sup>5</sup>

*Fuente: Elaborado a partir de Burbano Lara (2007) y Gazzola y Didriksson (2008).*

<sup>4</sup> Aquí podría incorporarse lo que fue la experiencia breve de la Asociación de Consejos de Rectores de Universidades de Latinoamérica y el Caribe (ACRULAC) del 2013.

<sup>5</sup> Esta categoría es la que delimita la conformación de redes con la finalidad de integración regional universitaria.

Con todo, estos agrupamientos comenzaron a ser denominados de manera genérica como *redes*,<sup>6</sup> impactando pues en la Declaración de la CRES: las redes serían uno de los instrumentos de política para encaminar la internacionalización de la universidad a los fines de la integración regional. Se pone en marcha así una “nueva fase de proyección y de internacionalización de la educación superior en nuestros países” (Didriksson, 2008, p. 15), vinculada a la necesidad de trabajar en pos de una cooperación interinstitucional horizontal que supere las acciones más tradicionales de cooperación bilateral (Burbano Lara, 2007; Didriksson, 2008). La horizontalidad propuesta no aludía, exclusivamente, a la colaboración y cooperación entre las instituciones, sino que incorporaba a sectores de diferente tipo, planteando que el conocimiento a ser producido y/o transferido por las universidades debe generarse atendiendo a los requerimientos regionales y/o locales y con participación de los mismos.

La conformación de redes universitarias habilitó una mayor interacción entre las instituciones y sus comunidades académicas, el aprovechamiento las capacidades con que cuenta cada una para potenciar fortalezas individuales y el establecimiento de nuevas formas de integración y de articulación (Zarur Miranda, 2008). Al mismo tiempo, estas nuevas formas de cooperación inter-universitaria demandaron la creación de sinergias y complementariedades, desafiando las identidades de las universidades (García Guadilla, 2006; Krotsch, 1997). La cooperación internacional de las universidades en el escenario inmediato a la CRES 2008 fue concebido como el punto de partida para permitir que los conocimientos sean compartidos horizontal y verticalmente (entre las universidades y entre éstas y los sectores menos favorecidos de la sociedad) y fortalecer los procesos de integración regional (Gazzola y Goulart Almeida, 2006).

El derecho a la universidad cobra en este contexto una necesaria perspectiva internacional y cooperativa que permea la agenda de los gobiernos nacionales, los organismos regionales y las instituciones de educación superior.

---

<sup>6</sup>El concepto de *red* ha sido abordado desde diversos marcos conceptuales, distinguiéndose visiones: i) *sistémica*, vinculación funcional de los actores individuales o institucionales con propósitos comunes o complementarios; ii) *socio-técnica*, formas de organización relacionadas con determinadas tecnologías; iii) *económica*, a partir de la teoría de los sistemas sociales de innovación; iv) *adicionalidad de capacidades*, es decir, como una forma de organización que permite alcanzar masa crítica en forma distribuida. Así, las redes son conjuntos abiertos de nodos capaces de desarrollar vínculos entre sí y con el exterior, cuya evolución es flexible, están unidos por valores comunes, por intensos intercambios de información y servicios y por discursos compartidos (Albornoz, 2007).

## **Las políticas argentinas y del MERCOSUR para la internacionalización universitaria**

Las relaciones universitarias internacionales de Argentina han sido una constante del desarrollo de su sistema de educación superior y, al igual que las tendencias globales diseminadas en la región latinoamericana, lo que se conoce hoy como internacionalización comienza a ser parte de la agenda política hacia fines de los años noventa y principios del nuevo milenio. Hasta entonces, las acciones orientadas a potenciar la dimensión internacional de la universidad se enmarcaban en estrategias de cooperación tradicional, mayoritariamente de tipo Norte-Sur, si bien desde la década de los ochenta, con el retorno de la democracia, la relación con Brasil se configura como especial. Asimismo, la creación del MERCOSUR en 1991 y el establecimiento de su Sector Educativo (SEM) generó una instancia novedosa para construir políticas para la educación superior que, desde entonces, se encaminaron en tres ejes de trabajo: acreditación/reconocimiento, movilidad y cooperación inter-institucional.

La creación de una política de internacionalización universitaria en el país es reciente ya que el principal programa para encaminarla (idearla, articularla con los lineamientos de política educativa y de política exterior, implementarla y evaluarla), el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación, fue creado en el año 2003.

La coordinación del PIESCI fue receptiva a las líneas de acción propuestas en el plan de acción de la CRES 2008 (véase Anexo), especialmente en tres conjuntos de recomendaciones: primero, el rechazo a la provisión de servicios de educación superior (especialmente en el componente de regulación de inversiones extranjeras y de educación transfronteriza); en segundo lugar, la adopción de políticas de internacionalización integrales que incorporan tanto la movilidad como el desarrollo de investigaciones conjuntas, así como aspectos que hacen a la convergencia de sistemas por la vía de mecanismos de reconocimiento de la calidad académica y de reconocimiento de titulaciones y ejercicio profesional; tercero, vinculado a lo anterior, el apoyo a redes universitarias como unidad central de promoción de una internacionalización de tipo solidaria.

En diferentes documentos elaborados por el PIESCI, así como en exposiciones públicas de su equipo, la apelación a la CRES 2008 constituyó el horizonte de sentido para la justificación e instalación de políticas:

## Internacionalización y producción de conocimiento

De las redes académicas a la integración regional: concepciones y prácticas

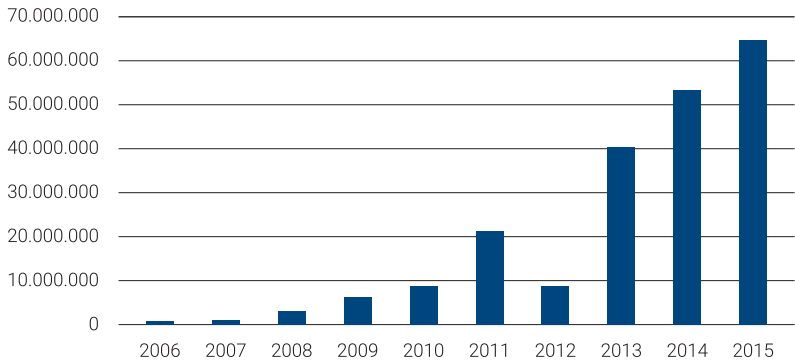
La internacionalización de la educación superior, como proceso y objetivo, ha sido definida como un eje de la política universitaria nacional, en tanto se asume que la misma tiende al fortalecimiento integral de las instituciones universitarias, a su proyección en el campo internacional, a la mejora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

A partir de esta conceptualización, la internacionalización universitaria ha sido abordada por el PIESCI desde una perspectiva que se encuentra en sintonía con la Declaración de la CRES 2008, a partir de:

- la educación superior como un derecho humano y un bien público y social;
- el papel del Estado para velar por una educación de calidad vinculado a la noción de pertinencia social; [...]
- la integración regional y la internacionalización como herramientas para profundizar la dimensión cultural y el fortalecimiento académico e institucional, la generación de perspectivas regionales propias para enfrentar los problemas mundiales [...]y la superación de brechas y asimetrías;
- el papel central de las redes entre instituciones de educación superior para compartir el potencial científico, académico y cultural, que permita la resolución de problemas y el fortalecimiento institucional. (PIESCI, 2015, p. 2)

El resultado de ello consistió en la jerarquización de la política de internacionalización: en términos presupuestarios, a partir del año 2008 los fondos destinados a las líneas de trabajo del PIESCI aumentaron considerablemente (gráfico 1); lo que se tradujo en aumento de las movilidades, en apoyo a la creación de redes y proyectos conjuntos (bi o multilaterales) y en el avance de discusiones y consensos sobre reconocimiento de estudios y titulaciones.

Gráfico 1. Evolución presupuestaria 2006-2015 de la política internacional de universidades nacionales



Fuente: PIESCI (2015).

Estos datos dan cuenta del aumento presupuestario a partir del año 2008 de manera sostenida –salvo el interregno del año 2012–. En síntesis, entre los años 2006 y 2015, el presupuesto para financiar políticas de internacionalización de las universidades nacionales argentinas se ha incrementado en más de cien veces.<sup>7</sup> Este aumento considerable del presupuesto permitió realizar actividades a partir de la delimitación de una tríada de acciones: acreditación, movilidad y reconocimiento (PIESCI, 2015). Si bien los programas orientados a países europeos con los que Argentina mantiene una relación especial (Francia y Alemania) también fueron gravitantes en estos años, vale recordar que, al mismo tiempo que los países de la región sudamericana profundizaban los vínculos de cooperación universitaria intra-regionalmente, la cooperación proveniente de la Unión Europea y de fundaciones de estos países mermó como consecuencia de la crisis económica que se enfrentó por esos años –así como la redefinición de su prioridades de cooperación al desarrollo en un nuevo escenario de reconfiguración del poder global (Sanahuja, Tezanos Vázquez, Kern y Perrotta, 2015)–.

La cara más visible de la internacionalización suele ser la movilidad académica. El aumento del presupuesto impactó en este indicador: del 2005 al 2015 se realizaron cinco mil trescientas setenta y cinco (5.375) movilizaciones hacia América Latina y

<sup>7</sup> Para el año 2006, el PIESCI contaba con un presupuesto de 838.573 pesos argentinos, y, para el año 2015, de 65.300.399 de pesos argentinos.

Europa en el marco de cuatrocientos cuarenta y ocho (448) proyectos y redes de las treinta líneas de acción (PIESCI, 2015). De éstas, las que se corresponden a actividades MERCOSUR ascienden a mil quinientas sesenta y seis (1.566), lo que representa el 30% de las movilidades totales. Las otras movilidades a países latinoamericanos (Brasil, Chile y el programa de movilidad académica de grado en artes –MAGA–, cuyos destinos fueron hacia esta región) ascienden a dos mil seiscientos sesenta y tres (2.663), es decir, casi el 50% de las movilidades totales. En otras palabras, la movilidad hacia la región latinoamericana fue una prioridad (70% de las movilidades totales). Al analizar las líneas de acción se observa que no se trataron de movilidades aisladas, sino que buena parte fue en el marco de líneas de política para conformar redes temáticas, redes de investigación plurianuales, redes para el fortalecimiento de posgrados, pasantías docentes e intercambios de profesores de lenguas. Asimismo, es sabido que las postulaciones individuales a becas de movilidad siempre parten de intercambios previos entre grupos de investigación y gestión. Un último aspecto a destacar refiere a que las acciones se enfocaron tanto en formación (de grado y posgrado), como en investigación y en gestión universitaria. Uno de los déficits que no se logró suplir aún es idear estrategias para la internacionalización de la extensión. Aunque debe destacarse el avance en las políticas de internacionalización de las artes (Programa MAGA<sup>8</sup> e INNOVART) como una apuesta novedosa con alto impacto social, además de académico.

Por su parte, el PIESCI coordina la delegación nacional argentina en la negociación regional del MERCOSUR, participando de la comisión regional coordinadora para la educación superior (CRC-ES) del SEM. El liderazgo constructivo argentino en el MERCOSUR Educativo, en general, y en política regional para la educación superior, en particular, está sustentado en la trayectoria de nuestro sistema universitario público y en los cuadros técnicos del Estado (reconocidos por su profesionalización y

---

<sup>8</sup> El programa MAGA (Movilidad Académica de Grado en Artes) se orientó específicamente al UNASUR y se propuso los siguientes objetivos: i) Alentar la profundización de los lazos identitarios de la región a través del intercambio de experiencias académicas; ii) Desarrollar y afianzar la movilidad internacional de estudiantes, docentes e investigadores; iii) Mejorar las capacidades de diseño y gestión de proyectos universitarios internacionales en red como estrategia de internacionalización dentro del sistema universitario; iv) Estimular el mejoramiento de los sistemas de reconocimiento de tramos académicos; v) Estimular la terminalidad de los trayectos de grado; y vi) Estimular el desarrollo de investigaciones en las diferentes ramas del arte (SPU, 2013).



capacidad de gestión). Esto permite la conformación de espacios de diálogo político para la construcción de consensos donde se puedan converger las visiones de los diferentes sistemas universitarios –sin imposiciones, en base al respeto de la autonomía y el reconocimiento de las asimetrías regulatorias y estructurales de realidad nacional–.

La internacionalización de la educación superior a partir del MERCOSUR también encuentra un punto de inflexión en el año 2008: se conforma del sistema permanente de acreditación regional de la calidad académica de titulaciones (ARCU SUR); se produce un salto cualitativo y cuantitativo de las iniciativas de movilidad (desde el programa MARCA para estudiantes y docentes hasta la reciente creación del Sistema Integrado de Movilidad MERCOSUR); y, especialmente, la puesta en marcha de políticas de creación de redes académicas. La creación del Núcleo de Estudios e Investigaciones de Educación Superior del Mercosur (NEIES) permitió desarrollar redes temáticas y de reflexión sobre el proceso de internacionalización de la educación superior en línea con los desafíos de la integración regional. El NEIES se creó con el plan operativo 2006-2016 y se vincula, indirectamente, con la creación de la actual Universidad Federal para la Integración Latinoamericana (UNILA), creada por Brasil.<sup>9</sup>

Tres propósitos orientan el accionar del NEIES: impulsar la reflexión y producción de conocimiento de la Educación Superior en el MERCOSUR vinculada a la integración; promover investigaciones sobre las contribuciones de la educación superior a la integración de los países del MERCOSUR; y proponer iniciativas y acciones que contribuyan a fortalecer el proceso de formulación de políticas públicas y orientar la toma de decisiones en educación superior del MERCOSUR. La primera acción fue la puesta en marcha de una revista digital llamada *Integración y Conocimiento*;<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Vinculado a la génesis de la creación del NEIES se encuentran dos procesos/iniciativas: por un lado, la conformación de un Centro de Enseñanza e Investigación en Meteorología del MERCOSUR, aprobado en la XXIX Reunión de Ministros de Educación. Por otro lado, la propuesta de crear un Instituto MERCOSUR de Estudios Avanzados (IMEA) y la discusión/negociación por la conformación de una Universidad del MERCOSUR. Pues bien, la última iniciativa jamás se concretó ya que en ese mismo año (2007) Brasil unilateralmente comienza la implementación en Foz de Iguazú del IMEA –en convenio con la Universidad Federal de Paraná e Itaipú Binacional–. Esta situación derivó en malestar entre los demás socios y Brasil terminó creando la UNILA a partir de una Comisión de Implantación. Se sancionó por ley el 12 de enero de 2010.

<sup>10</sup> Véase: [http://nemercosur.siu.edu.ar/webnucleo/pag\\_nucleo\\_presentacion\\_revista.html](http://nemercosur.siu.edu.ar/webnucleo/pag_nucleo_presentacion_revista.html). Acceso: 31 de mayo de 2018.

## Internacionalización y producción de conocimiento

De las redes académicas a la integración regional: concepciones y prácticas

luego, en la realización de seminarios; y, más adelante, avanzó en el subsidio a redes de investigación en las líneas temáticas definidas como prioritarias: internacionalización, evaluación, diversificación institucional, reconocimiento de títulos, democratización, vinculación universitaria, extensión, educación superior a distancia y el rol de la universidad en el desarrollo ambientalmente sustentable.<sup>11</sup> La Tabla 1 señala los proyectos de redes financiados en sus dos convocatorias.

Tabla 1. Proyectos financiados por el NEIES

I Convocatoria	II Convocatoria
1. Red de Estudios de Internacionalización de la Educación Superior en el marco de la integración regional de América Latina	1. Red de articulación lingüístico cultural para la integración regional Mercosur: diseño glotopolítico institucional español lengua segunda y extranjera
2. Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los postgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior	2. Desarrollo socioeconómico ambientalmente sustentable: rol de la educación superior
3. La evaluación en proyectos de extensión en las universidades públicas de Argentina, Brasil y Uruguay. Escenarios actuales y desafíos en la construcción del conocimiento	3. Internacionalización académica en el cono sur. Estudio comparativo de capacidades lingüísticas de académicos de universidades seleccionadas de Chile, Brasil, y Argentina
4. Red de Investigación Ambiental En Educación Superior (REDIAES)	4. Producción científica de las universidades en el campo de la educación física y de la educación del cuerpo
5. El impacto de la movilidad de estudiantes universitarios en el MERCOSUR Comparación de indicadores, definición de modelos comunes para la evaluación del impacto y análisis comparativos	5. Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los postgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la educación superior (segunda etapa)
6. Internacionalización de la Educación Superior y tendencias de política en el MERCOSUR	6. Red de estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL)

<sup>11</sup> Véase: [http://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo/pag\\_nucleo\\_iniciativas\\_redes.html](http://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo/pag_nucleo_iniciativas_redes.html). Acceso: 31 de mayo de 2018.

<b>I Convocatoria</b>	<b>II Convocatoria</b>
7. Vinculación Universidad-Empresa: análisis de las posibilidades de transferencia tecnológica para la gestión del agronegocio	7. Red UNTDF - Red Temática de Medio Ambiente de UdelAR. Inclusión de la formación en Educación Ambiental para el desarrollo sustentable en la Educación Superior
8. Participación ciudadana y organizaciones sociales en el nivel territorial local: aproximaciones desde prácticas de extensión universitaria	8. Red de investigación para el fortalecimiento e integración de la educación superior de grado y posgrado en temas de sustentabilidad de sistemas agropecuarios
9. Red de integración regional para el español como lengua extranjera en el MERCOSUR	9. Red de Estudios Prospectivos de Posgrados de Comunicación MERCOSUR
10. Buenas prácticas en Educación Superior: un estudio comparado con IES de Argentina, Brasil y Uruguay, miembros plenos del MERCOSUR	10. Diversificación y diferenciación institucional de la formación de los docentes en el nivel superior del MERCOSUR. Hacia una perspectiva comparada para la construcción regional
11. Estrategias de Internacionalización de las Universidades del MERCOSUR en la Globalización	11. Internacionalización e integración: percepciones, concepciones y prácticas en las universidades de la región
	12. Red de Investigación Ambiental en Educación Superior (REDIAES)
	13. Estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación
	14. Responsabilidad social universitaria en desarrollo sostenible
	15. Red latinoamericana de estudios sobre el impacto de la evaluación y acreditación universitaria (RELIE)
	16. Experiencias y prácticas que promueven la democratización de la educación superior

Fuente: Tomado del sitio web del NEIES.

## Internacionalización y producción de conocimiento

De las redes académicas a la integración regional: concepciones y prácticas

Con todo, estas redes han sido dinámicas y han generado –con luces y sombras– estudios regionales en los temas prioritarios y, especialmente, constituyeron una arena política gravitante para reflexionar sobre la internacionalización de la educación superior y el papel de la universidad en el fortalecimiento del proceso de integración regional. Además, estimularon un campo de conocimiento propio, ya que todas esas problemáticas universitarias definidas en los temas de investigación tuvieron un análisis en clave regional que superó las visiones cerradas a las realidades nacionales, así como la educación comparada.<sup>12</sup>

Así las cosas, es posible afirmar que estas redes activas y propositivas constituyen un impacto reconocible de las propuestas de la CRES 2008; no sólo a partir de su capacidad movilizadora para proponer una mirada contestataria a la internacionalización competitiva sino, especialmente, para generar solidaridades y sinergias para ocupar un espacio de discusión vacío en torno a la próxima CRES 2018.

Así, por ejemplo, las redes enmarcadas en diversos programas como los del PIESCI u otros, como el PPUA,<sup>13</sup> y particularmente las del NEIES, fueron actores convocantes para la realización del coloquio regional “Balance de la Declaración de Cartagena de Indias y Aportes para la Conferencia Regional de Educación Superior 2018”, realizado en Buenos Aires el 10 de noviembre de 2017. Este espacio logró concitar la participación de más de 350 investigadores del campo de estudios de la educación superior de toda la región y de un conjunto de actores universitarios (sindicatos docentes y estudiantes) para debatir sobre los principales logros y desafíos en materia de políticas en los últimos 10 años y generar propuestas hacia la nueva Conferencia Regional.

---

<sup>12</sup> Excede los objetivos de este trabajo dar cuenta el rol del NEIES en estimular propuestas de investigación que se apropien de herramientas teóricas sobre la integración regional, así como ampliar la mirada de estudios focalizados en políticas públicas domésticas.

<sup>13</sup> El Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) desarrolló diversas convocatorias para la conformación de redes académicas internacionales. Según datos de Damoni y Flores (2013), para el año 2013 se habían financiado más de 500 proyectos de redes en las seis convocatorias realizadas. Hasta el año 2015 se realizaron dos convocatorias más y, desde ese año, se ha discontinuado la convocatoria anual a redes.

## Conclusiones

En este trabajo mostramos el impacto de la CRES 2008 en la creación de redes académicas a partir de las políticas nacionales (PIESCI) y regionales (MERCOSUR, a través del NEIES); redes que asumieron un rol propositivo en la discusión sobre la universidad –desde diferentes aristas– y el proyecto de internacionalización viable para hacer frente y balancear los estímulos a prácticas competitivas enraizadas en un paradigma neoliberal. Este es un punto insoslayable para poner en valor la discusión sobre los logros y los desafíos que persisten frente a la realización de una nueva Conferencia Regional.

En buena medida, tienden a señalarse con mayor énfasis aquellos puntos que quedaron pendientes de resolución o a medio camino, destacando especialmente tres: la imposibilidad de acordar un mecanismo de reconocimiento de titulaciones y trayectos formativos que tenga en cuenta la peculiaridad y la heterogeneidad de los sistemas de educación superior de Latinoamérica y el Caribe, las exiguas movi­lidades académicas intra-regionales –siempre en comparación con la región más gravitante en movilidad regional, la del Espacio Europeo de Educación Superior, sin tomar en cuenta los disímiles puntos de partida regulatorios y de financiamiento disponibles– y la incapacidad de desarrollar y cumplimentar un programa de trabajo para lograr el ENLACES. Al mismo tiempo, respecto de los acuerdos de integración regional y regionalismos, se señala su falta de eficacia para desarrollar políticas de internacionalización, cuando, en realidad, cada una de estas experiencias cuenta con iniciativas –más o menos consolidadas– en este campo y que sirven para acompañar, revisar o revertir las tendencias hegemónicas (Perrotta, 2016b). Lo que muestra, entre otros elementos, la ausencia de políticas de comunicación de las actividades de internacionalización orientadas a la integración regional; tanto en el sector académico como en los medios de comunicación especializados en política universitaria.

No obstante, como se ha demostrado aquí, las redes universitarias de diferente tipo y con variadas finalidades han sido promovidas por políticas tanto nacionales como regionales y, en este proceso, se logró regular sobre el sector y revisar las prácticas y culturas académicas preexistentes.

Asimismo, también destacamos la gravitación de las redes para orientar la agenda de discusión en torno a la universidad, especialmente en el último año: en un contexto de incertidumbre respecto de la sostenibilidad de los financiamientos nacionales y regionales, de giro político hacia gobiernos que recuperan y profundizan el ideario neoliberal desde visiones de derecha y de poca transparencia respecto de cómo se encaminará la próxima CRES, estas redes se constituyeron como un actor para de-

mandar y reclamar la apertura de la discusión, sostener los principios estructurantes que fueron consagrados hace diez años y proponer líneas de acción y estrategias para que la próxima declaración incorpore una propuesta de trabajo, monitoreo y evaluación de los objetivos que se acuerden.

Finalmente, no ha de olvidarse uno de los aspectos fundamentales que resultaron de la CRES 2008: América Latina y el Caribe en su totalidad –gobiernos de variados colores políticos, instituciones de educación superior públicas y privadas, sindicatos docentes, federaciones estudiantiles y movimientos sociales– alzó la voz para reclamar al mundo la universidad como derecho. Este ideario de una *nueva reforma* fue entonces –y sigue siendo– la alternativa autónoma a una universidad heterónoma y colonizada por el mercado. El rol que tuvo nuestra región en trastocar los consensos básicos durante la CMES 2009 para instaurar a nivel mundial la perspectiva de derechos sigue vigente. Pese a las cada vez mayores dificultades para sostenerlo, pese a los embates que instituciones y actores sociales están sufriendo en esta época convulsionada, nuestra propuesta de universidad (y de internacionalización) ha de ser diseminada en los múltiples circuitos donde se dirime el futuro de la universidad. Este rol geopolítico de la CRES no ha de soslayarse.

Tenemos el desafío de pensar y proponer un proyecto de universidad para los próximos diez años que no sólo se circunscriba a nuestra región, sino que se proyecte en el mundo entero y pueda tensionar el *statu quo* vigente. Nuestra propuesta ha de dialogar con otros Sures, pero también con aquellos actores del Norte o de los países centrales que buscan una transformación emancipadora de sus sistemas universitarios.

## Referencias bibliográficas

Albornoz, M. (2007). La RICYT como práctica de trabajo en red. En M. Albornoz y C. Alfaraz (Eds.), *Redes de conocimiento. Construcción, dinámica y gestión* (pp. 129-144). Buenos Aires, Argentina: RICYT, UNESCO, CYTED.

Altbach, P. (2002). Perspectives on Internationalizing Higher Education. *International Higher Education* (27), 6-8.

Altbach, P. y Teichler, U. (2001). Internationalization and Exchanges in a Globalized University. *Journal of Studies in International Education*, 5 (1), 25.

Antunnes, F. (2006). Globalisation and Europeification of Education Policies: routes, processes and metamorphoses. *European Educational Research Journal*, 5 (1), 38-556.

Barsky, O., Sigal, V. y Dávila, M. (2004). *Los desafíos de la universidad argentina*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.

Bizzozero, L. (2006). La Educación Superior en las negociaciones de comercio internacional. Consecuencias y desafíos para el MERCOSUR. *Aldea Mundo*, 11 (20), 19-28.

Brunner, J. (2009). The Bologna Process From a Latin American Perspective. *Journal of Studies in International Education*, 13 (4), 417-438.

Burbano Lara, G. (2007). *Las redes universitarias en la perspectiva del estudio sobre las tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Trabajo presentado en Conferencia Regional de Educación Superior.

CMES (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior). (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. París, Francia: UNESCO.

CRES (Conferencia Regional de Educación Superior). (2008). *Declaración y Plan de Acción* de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias, Colombia: IESALC-UNESCO.

Damoni, E. y Flores, E. (2013). Desafíos y nuevos alcances del proceso de internacionalización de la educación superior. La experiencia de las universidades nacionales del conurbano bonaerense. En E. Rinesi (Ed.), *Ahora es cuando: Internacionalización e integración regional universitaria en América Latina*. Los Polvorines, Argentina: UNGS.

Del Valle, D., Suasnábar, C. y Montero, F. (2017). Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región. En D. Del Valle, F. Montero y S. Mauro (Eds.), *El derecho a la universidad en perspectiva regional* (pp. 37-60). Buenos Aires, Argentina: IEC-CONADU; CLACSO.

Didou, S. (2005). Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y el Caribe: principales problemáticas. Síntesis para IESALC-UNESCO.

Didriksson, A. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En A. L. Gazzola y A. Didriksson (Ed.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 21-54). Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.

Feldfeber, M. y Saforcada, F. (2005). *La educación en las Cumbres de las Américas: Un análisis crítico de las políticas educativas de la última década*. Buenos Aires, Argentina Miño y Dávila.

García Guadilla, C. (2006). *Access to higher education: between global market and international and regional cooperation*. Trabajo presentado en Forum Colloquium on Research and Higher Education Policy.

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

Gazzola, A. L. y Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.

Gazzola, A. L. y Goulart Almeida, S. (2006). *Universidade: cooperacao internacional e diversidade*. Belo Horizonte, Brasil: Editora UFMG.

Krotsch, P. (1997). La universidad en el proceso de integración regional: el caso del MERCOSUR. *Perfiles Educativos*, 19 (76-77), 116-137.

Landinelli, J. (2008). Escenarios de diversificación, Diferenciación y Segmentación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En A. L. Gazzola y A. Didriksson (Ed.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. Conferencia regional de educación superior* (pp. 155-178). Cartagena de Indias: IESALC-UNESCO.

Larrea, L. y Astur, A. (2013). Política internacional de la educación superior. Acciones del programa de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional 2003-2012. En E. Rinesi (Ed.), *Ahora es cuando: Internacionalización e integración regional universitaria en América Latina* (p. 83-99). Los Polvorines, Argentina: UNGS.

PIESCI (Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional). (2015). *Informe de gestión 2006-2015*. Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Políticas Universitarias - Ministerio de Educación de la Nación.

Perrotta, D. (2008). La cooperación en MERCOSUR: el caso de las universidades. *Temas*, 54, 67-76.

Perrotta, D. (2016a). *La internacionalización de la universidad: debates globales, acciones regionales*. Los Polvorines, Argentina: IEC-CONADU; UNGS.

Perrotta, D. (2016b). Regionalism and higher education in South America: a comparative analysis for understanding internationalization. *Journal of Supranational Policies of Education*, 4, 54-81.

Sader, E. (2009). *El nuevo topo. Los caminos de la izquierda Latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI; CLACSO.

Sanahuja, J. A., Tezanos Vázquez, S., Kern, A. y Perrotta, D. (2015). *Más allá de 2015: Perspectivas y propuestas para la cooperación al desarrollo entre la Unión Europea y América Latina y el Caribe*. Hamburgo, Alemania: Fundación EU-LAC.



Sebastián, J. (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades* (1ª. ed.). Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Verger, A. (2006). La liberalización educativa en el marco del AGCS/GATS: Analizando el estado actual de las negociaciones. *Archivos Analíticos de Políticas Públicas*, 14 (9). doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v14n9.2006>

WTO (World Trade Organization). (1998). Background Note by the Secretariat – SCW49.

Zarur Miranda, X. (2008). Integración regional e internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En A. L. Gazzola y A. Didriksson (Ed.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 179-240). Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.

## **Anexo**

### **Lineamiento 5. Internacionalización e Integración Regional**

#### **Recomendaciones para los gobiernos**

1. Implementar políticas y acciones para la integración de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, promoviendo la construcción del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES).

2. Rechazar la incorporación de la Educación como un servicio comercial en el marco de los acuerdos de la OMC y regular la inversión de capital extranjero en las IES nacionales.

3. Prevenir y evitar la sustracción de talentos efectuada a través de la emigración de personas con calificaciones académicas y profesionales, implementando medidas y políticas públicas que generen incentivos para que el personal calificado permanezca o regrese a su país de origen y se integre a proyectos nacionales de desarrollo. Para esto es necesario crear mejores condiciones de trabajo y establecer alianzas institucionales que permitan generar condiciones favorables para la permanencia y aprovechamiento de los talentos. Igualmente, los convenios oficiales para la formación en el exterior deben comprender dimensiones como la reciprocidad y las obligaciones de servicio en su país para los graduados, incluyendo las condiciones para la integración laboral en proyectos de interés.

4. Propiciar la creación de una red de egresados que hayan participado en programas de internacionalización que se encuentran laborando en otros países para impulsar la colaboración con las instituciones de su origen y las que los acogen como profesionales.

5. Apoyar la creación de programas de movilidad de amplia cobertura entre las IES de la región, facilitando la circulación de profesores, investigadores, estudiantes y directivos, como un medio principal de promoción de la integración, ofreciendo soluciones a barreras como financiamiento, trámites migratorios, cupos, entre otros.

6. Fortalecer las iniciativas de cooperación sur-sur, particularmente con países de África y pequeños países islas.

7. Actualizar el Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe de 1974.

8. Promover la internacionalización solidaria de la Educación Superior de América Latina y el Caribe, fortaleciendo los programas para la cooperación y la integración existentes en la región y estableciendo alianzas para el desarrollo de la actividad científico-tecnológica, contemplando, inclusive a través de la creación de fondos de

fomento específicos, la definición de prioridades regionales que promuevan la complementación de los esfuerzos de los distintos países, favorezcan el aumento de la calidad científica de nuestras instituciones y contribuyan a frenar la fuga de cerebros.

**9.** Prestar especial atención a la oferta transfronteriza de Educación Superior, analizando la implementación de medidas reglamentarias específicas, regulando la inversión de capital extranjero en las IES nacionales e implementando adecuados sistemas de evaluación y acreditación de instituciones educativas que se instalan en la región.

**10.** Fortalecer el proceso de convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación nacionales y subregionales, con miras a disponer de estándares y procedimientos regionales de aseguramiento de la calidad de la educación superior y de la investigación para proyectar su función social y pública.

**11.** Establecer mecanismos para profundizar la cooperación en América Latina y el Caribe, con especial énfasis a la cooperación de la región con los países de África.

**12.** Apoyar a las redes universitarias, instituciones de Educación Superior regionales y a la acción articuladora del IESALC-UNESCO.

## **Internacionalización y producción de conocimiento**

De las redes académicas a la integración regional: concepciones y prácticas



# **Redes de investigación para la producción de conocimientos y la integración regional universitaria. Reflexiones desde la experiencia**

**SONIA M. ARAUJO**

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires  
saraujo@fch.unicen.edu.ar

**NORA Z. LAMFRI**

Universidad Nacional de Córdoba  
nlamfri@hotmail.com

*Red “Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los post-gradados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior”*

---

## **Resumen**

El Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior (NEIES) –coordinado actualmente por el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina–, creado a partir del plan estratégico 2006-2010 del Sector Educativo del MERCOSUR, desarrolla acciones con variados instrumentos tendientes a la producción de conocimientos sobre la Educación Superior en la región. La Comisión Nacional Regional Coordinadora del MERCOSUR, en el año 2013, desde el NEIES, realizó la primera convocatoria a los países integrantes para la conformación de redes de investigación con el objetivo de fortalecer grupos de investigación o de incentivar la formación de otros nuevos en diversos temas considerados claves para la educación superior en el MERCOSUR, con la expectativa de que las investigaciones nutran las políticas y definición de estrategias estructurales del Sector Educativo del MERCOSUR. La Red “Di-

lemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los postgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior”, integrada por la Universidad Nacional de Córdoba (coordinadora general del proyecto) y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), la Universidad Estadual de Campinas (Brasil) y la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay), se configuró bajo estas iniciativas, contando con financiamiento del NEIES para la realización de reuniones de investigadores en cada una de las universidades participantes y la publicación de resultados de la investigación. El objetivo de esta presentación es introducir algunas consideraciones en torno a las condiciones políticas, académicas e institucionales necesarias para la producción de conocimientos en Red. Estas surgen, a su vez, de una mirada retrospectiva la cual nos ha permitido recoger y sistematizar la experiencia acumulada durante cinco años de trabajo conjunto. Se trata de dar cuenta de los aprendizajes individuales y colectivos en los distintos momentos de conformación, organización y consolidación de la Red, cuya difusión puede constituir un aporte para la formulación y evaluación de las políticas públicas e institucionales. En este sentido, se trata de contribuir a la identificación de criterios e indicadores que permitan comprender los factores críticos que favorecen la eficacia y eficiencia de las redes de investigación.

## **Introducción**

La Conferencia Regional de Educación Superior llevada a cabo en Cartagena de Indias, Colombia, en el año 2008 (CRES, 2008) promovió la internacionalización solidaria de la Educación Superior de América Latina y el Caribe. Con el propósito de avanzar en la integración regional se propuso la creación de un Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) como parte de la agenda de los gobiernos y los organismos multilaterales de carácter regional. Por su parte, la Conferencia Mundial de Educación Superior realizada en París, el año 2009, resaltó el rol de las redes internacionales de universidades y sus iniciativas conjuntas de investigación así como los intercambios de estudiantes y de personal docente para concretar una cooperación internacional solidaria que contribuya a la mejora de la educación superior y a la reducción de la brecha en el desarrollo a través del incremento de la investigación y transferencia de conocimientos.

En particular, en la CRES 2008 se señala la importancia de incorporar la integración latinoamericana en la agenda de los diferentes estados con diversos propósitos: la profundización de su dimensión cultural; el desarrollo de fortalezas académicas que

consoliden las perspectivas regionales ante los más acuciantes problemas mundiales; el aprovechamiento de los recursos humanos para crear sinergias en escala regional; la superación de brechas en la disponibilidad de conocimientos y capacidades profesionales y técnicas; la consideración del saber desde el prisma del bienestar colectivo; y la creación de competencias para la conexión orgánica entre el conocimiento académico, el mundo de la producción, el trabajo y la vida social, con actitud humanista y responsabilidad intelectual.

En la Argentina, el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias tiene, como objetivo directriz, la maximización del aprovechamiento de las oportunidades que el mundo de la cooperación educativa y académica ofrece en el ámbito nacional, regional e internacional, y como uno de sus objetivos específicos, impulsar la inserción de las instituciones de educación superior argentinas en los procesos de internacionalización, integración y desarrollo local y regional.

En el contexto de la cooperación multilateral se promueven investigaciones intra-regionales que tengan por objeto la problemática de la Educación Superior en el MERCOSUR y su contribución a la integración regional, así como ejes temáticos establecidos en el Espacio Regional de Educación Superior (ERES). Asimismo, la elaboración de propuestas que contribuyan al fortalecimiento de las políticas para la integración de la educación superior en este espacio regional.

Con ese telón de fondo, el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior (NEIES) –coordinado actualmente por el PIESCI–, creado a partir del plan estratégico 2006-2010 del Sector Educativo del MERCOSUR, desarrolla acciones con variados instrumentos tendientes a la producción de conocimientos sobre la Educación Superior en la región.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> El NEIES cuenta con un Grupo de Trabajo integrado por representantes del MERCOSUR, que funciona bajo la dependencia de la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior del MERCOSUR y cuya misión es proponer lineamientos estratégicos, acciones y realizar un seguimiento de las actividades del NEIES. La coordinación del NEIES se encuentra actualmente a cargo de Argentina y se ejerce a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), con el apoyo de la Universidad Nacional de Córdoba, que lleva adelante la Unidad de Asesoramiento Técnico y Gestión Operativa. Asimismo cuenta con un Consejo Editorial integrado por representantes de los países del MERCOSUR para el desarrollo de la Revisa Integración y Conocimiento. Véase: [http://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo2017/pag\\_nucleo\\_objetivos.html](http://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo2017/pag_nucleo_objetivos.html). Consultado el 12 de febrero de 2018.



La Comisión Nacional Regional Coordinadora del MERCOSUR, en el año 2013, desde el NEIES, realizó la primera convocatoria a los países integrantes para la conformación de redes de investigación con el objetivo de fortalecer grupos de investigación o de incentivar la formación de otros nuevos en diversos temas considerados claves para la educación superior en el MERCOSUR, con la expectativa de que las investigaciones nutran las políticas y definición de estrategias estructurales del Sector Educativo del MERCOSUR.

La Red “Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los postgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior”, integrada por la Universidad Nacional de Córdoba (coordinadora general del proyecto) y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), la Universidad Estadual de Campinas (Brasil) y la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay), se configuró bajo estas iniciativas, contando con financiamiento del NEIES para la realización de reuniones de investigadores en cada una de las universidades participantes y la publicación de resultados de la investigación.<sup>2</sup>

El objetivo de esta presentación es introducir algunas consideraciones en torno a las condiciones políticas, académicas e institucionales necesarias para la producción de conocimientos en red. Estas surgen, a su vez, de una mirada retrospectiva, la cual nos ha permitido recoger y sistematizar la experiencia acumulada durante cinco años de trabajo conjunto. Se trata de dar cuenta de los aprendizajes individuales y colectivos en los distintos momentos de conformación, organización y consolidación de la Red, cuya difusión puede constituir un aporte para la formulación y evaluación de las políticas públicas e institucionales. En este sentido, se trata de contribuir a la identificación de criterios e indicadores que permitan comprender los factores críticos que favorecen la eficacia y eficiencia de las redes de investigación.

---

<sup>2</sup> Integran actualmente la Red los siguientes investigadores:

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina: Nora Z. Lamfri (coordinadora general), Silvia Naveiro y Dante J. Salto.

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina: Sonia M. Araujo (representante ante la Red), Lucía B. García, Rosana Corrado, Cecilia Di Marco, Verónica Walker y Marisa Zelaya.

Universidad Estadual de Campinas, Brasil: Luis E. Aguilar (representante ante la Red), Newton A. P. Bryan, Débora C. Jeffrey, Adriana Momma Bardela, Sueli Palmer, Adolfo Ramos Lamar, José Alberto Rodrigues Filho, José Vítório Sacilotto y Ana Elisa Spaoloni Queiros Assis.

Universidad Nacional de Asunción, Paraguay: Rossana Zalazar Giummarresi (representante ante la Red), Clara Almada, María Cristaldo de Benítez, Juan Carlos Ferreira, Celia López, María de los Ángeles Miranda, Carlos Peris, Edgar Sánchez, José Silveiro y Daniel Sosa.

### Las redes y la producción de conocimientos

Las redes de cooperación constituyen asociaciones de interesados que tienen como propósito el logro de resultados acordados de manera conjunta a través de la participación y la colaboración mutua. Implican la suma de esfuerzos en pos de determinados objetivos para lo cual son fundamentales la complementación de las capacidades y la colaboración, coparticipación y corresponsabilidad de los asociados en torno a un plan de trabajo.

En la actualidad es preciso reconocer la existencia de diferentes tipos de redes con objetivos diversos y, en ocasiones, complementarios. En el caso particular de las redes de investigación, también denominadas laboratorios sin paredes, constituyen asociaciones de grupos de I+D para el desarrollo de actividades de investigación y desarrollo tecnológico, generalmente a través de proyectos conjuntos (Sebastián, 2000).<sup>3</sup> Si bien suele confundirse con una red temática, no son lo mismo. En efecto, una red temática se centra en un tema de interés científico, tecnológico o de gestión de la I+D común, en la que se desarrollan una amplia variedad de actividades como intercambio de información y experiencias, creación de bases de datos, movilidad de investigadores, formación y especialización de recursos humanos, coordinación de líneas de investigación, entre las más importantes. La diferencia fundamental con una red de investigación radica en que no suelen tener un proyecto de investigación común. No obstante, en otras tipologías, el concepto de red académica y científica, desde una perspectiva amplia abarca a personas vinculadas a la docencia y la investigación que conforman equipos de trabajo con el fin de lograr propósitos específicos en un área de conocimiento, posibilitando el intercambio crítico de conocimientos y experiencias dentro de la comunidad científica (Lopera, citado en Reynaga Obregón, 2005). También una red de investigación podría solapar su actividad con las llamadas redes de conocimiento que, según Lopera, son un “grupo multidisciplinario de personas e instituciones que se asocian para investigar o desarrollar proyectos con sentido social. Su finalidad es mejorar la calidad del trabajo académico y científico, crear y fortalecer la cooperación y el aprovechamiento de recursos y posibilitar el libre

---

<sup>3</sup>Según Sebastián (2000), este tipo de redes están conformadas por universidades y se corre el riesgo de que se conviertan en un espacio para las relaciones internacionales de las autoridades académicas, en lugar de constituir espacios para la cooperación que garanticen las interacciones y actividades conjuntas de departamentos universitarios y profesores a través de la concreción de objetivos y de los correspondientes apoyos financieros.

flujo de información entre los grupos sociales”. Todo esto es posible si se sostienen principios como la solidaridad y la integración constructiva, creativa, lo cual supone el desarrollo simultáneo de la “globalización de la información” y de la “globalización de la solidaridad” (Lopera, citado en Pérez Rodríguez y Castañeda Pérez, 2009, p. 9).

Las aclaraciones anteriores se realizan a los efectos de caracterizar el objetivo central de la Red de la cual formamos parte. En efecto, la Red “Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior” es una red de universidades que, desde el principio, se constituyó como una red de investigación destinada a la producción de conocimientos sobre el posgrado desde una perspectiva política y comparada en los países que la conforman, Argentina, Brasil y Paraguay, en el contexto de implantación de las políticas de evaluación de la calidad a partir de la década de 1990. El estudio aborda diferentes dimensiones de análisis como la génesis y el desarrollo reciente del posgrado; la oferta de posgrado según áreas disciplinarias y distribución geográfica; los mecanismos actuales de regulación; los sistemas de evaluación y acreditación; las modalidades de financiamiento; los procesos de internacionalización; y la vinculación de docencia, investigación y extensión en el desarrollo del posgrado. En este sentido, en los objetivos de la asociación predominó la generación de conocimiento nuevo así como la exaltación de la función social de las universidades “a partir de la vinculación con su entorno [con] el objetivo de generar capacidades, desarrollo institucional y transferencia de conocimiento para el desarrollo humano” (Oregioni y Piñero, 2017, p. 123).

En la primera etapa, en la cual fue abordado el posgrado desde un nivel de análisis sistémico en cada uno de los países involucrados en el estudio, los objetivos generales se orientaron a analizar las principales características que asume el desarrollo de los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en las últimas tres décadas; identificar tendencias y mudanzas institucionales que pueden significar procesos de cambio en las culturas de producción de conocimientos y su vínculo con políticas de evaluación y regulación estatal; identificar desde una perspectiva comparada las convergencias y divergencias que permitan generar acciones colaborativas y de integración entre posgrados de los diferentes países; y aportar conocimientos para el fortalecimiento del proceso de formulación de políticas públicas de formación de posgrado y sus articulaciones con otras problemáticas relacionadas de la educación superior que contribuyan a la toma de decisiones en los ámbitos institucionales y gubernamentales.

La segunda etapa, la que aún estamos transitando, está orientada al estudio de carreras de posgrado con el propósito de conocer las dinámicas institucionales de esas carreras en áreas disciplinares similares insertas en las instituciones participantes del

proyecto. Se trató de buscar la articulación entre las políticas públicas y las políticas institucionales en diversos campos disciplinares. En este caso, el estudio, actualmente en curso, se centra en la investigación sobre carreras de doctorado en Ciencias de la Computación y Matemática que se dictan en la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, la Universidad Estadual de Campinas y la Universidad Nacional de Asunción.

La constitución, el funcionamiento y la consolidación de la Red en torno al proyecto de investigación fueron posibles merced a una serie de condiciones. En primer lugar, las redes de investigación son organizaciones de producción de conocimiento con grandes dificultades para desarrollar investigación, publicar los resultados de las investigaciones y divulgar el conocimiento debido, principalmente, a problemas financieros (Arriaga Méndez, Menor Jiménez, Pérez Cervantes, 2012). En este sentido, en la asunción y el fomento de la internacionalización como política pública, la financiación de redes resulta indispensable para el sostenimiento de los proyectos de trabajo conjuntos. En segundo lugar, y una vez logrado el financiamiento inicial, se requiere la participación activa y sostenida en el tiempo de los actores responsables de cada una de las instituciones participantes en la definición del proyecto. En esta fase crucial, como en otros momentos de su desarrollo, la elaboración y la edición de documentos compartidos, el intercambio de documentos vía e-mail, la comunicación virtual en tiempo real y la utilización de blogs es de fundamental importancia para la organización de la Red y la producción y socialización de conocimientos sobre la temática. Cobran especial relevancia las relaciones de intercambio estable e intensivo entre los actores sobre la base de las alternativas y posibilidades brindadas por las tecnologías de la información y la comunicación, en un momento en el que aún no se posee financiamiento específico. En tercer lugar, una condición esencial para la eficacia del trabajo en red es la coparticipación con el propósito de compartir los objetivos, generar sentimientos de pertenencia y asumir los compromisos y acuerdos logrados en los diversos momentos. En este caso adquiere un rol significativo el trabajo de coordinación general con vistas a la planificación de las diferentes instancias de la producción académica en grupos heterogéneos por su origen institucional y disciplinar. Esta tarea resulta primordial para lograr un clima de trabajo basado en las responsabilidades compartidas, la complementariedad y la confianza mutua entre los equipos de los nodos que conforman la Red. Principalmente, como se verá a continuación, cuando el conocimiento personal y la interacción de algunos de los miembros se inicia con la nueva tarea que opera como eje de la conformación del grupo.

En el caso particular de la Red sobre el posgrado, esta interacción y complementariedad de aportaciones en torno a un proyecto de investigación común ha sido re-

levante en dos sentidos. Por un lado, ha posibilitado la realización de contribuciones al campo de estudios de la educación superior comparada, en este caso respecto de los sistemas de posgrado en los países involucrados. El trabajo realizado implicó un esfuerzo que superó los objetivos de una red en la que la colaboración se centra, especialmente, en intercambiar conocimientos producidos, de manera individual, en cada uno de los países por los investigadores participantes, al proponerse la elaboración conjunta del abordaje comparado. Así, la investigación comprendió la definición de dimensiones de análisis, de referentes empíricos y de estrategias metodológicas para la producción de conocimientos específicos en Red: en la primera etapa en lo referido a las dimensiones de análisis para el estudio del posgrado en un nivel sistémico y, en la segunda fase, en lo concerniente a la selección de carreras de doctorado en las distintas instituciones participantes de la Red con el propósito de concretar estudios disciplinares y cualitativos desde una óptica comparada.

Por otro lado, la matriz de análisis inicial para el estudio comparado, elaborada a través de una metodología colaborativa y compartida, se convirtió en un insumo que puede potenciar la realización de futuros estudios a través de la inclusión de otros países del MERCOSUR, así como de otras regiones latinoamericanas o mundiales. Los instrumentos diseñados y las categorías de análisis para la investigación de las carreras de Doctorado en las áreas de Computación y Matemática de la segunda fase no sólo pueden ser la base para extender el estudio hacia otras instituciones sino también hacia otras disciplinas.

## **Las redes y las trayectorias de los actores institucionales**

Las redes de investigación están transformando los modos de producción de conocimiento y de tecnología al revalorizar la colaboración, posibilitar la interdisciplinariedad, facilitar la internacionalización de las comunidades científicas y abordar objetivos de investigación de mayor amplitud. En este sentido, facilitan el desarrollo de proyectos de investigación conjuntos así como de capacidades metodológicas como resultado de la interacción de grupos e investigadores con trayectorias disímiles.

Una particularidad de las redes regionales de cooperación es la posibilidad de compensar los desequilibrios en la distribución de recursos financieros y de capacidades de investigación que existen entre los países en determinadas áreas de conocimiento. Así es que contribuyen a potenciar los recursos existentes y a mejorar la cohesión territorial.

En cuanto al funcionamiento y dinámica, en las redes de investigación las asimetrías existentes pueden generar sinergias a partir de la interacción de investigadores con diferentes procedencias disciplinares e institucionales y trayectorias en el campo de la investigación. No obstante, en la conformación de los equipos de trabajo en red las asimetrías no deben ser tan grandes como para que signifique pérdida de interés y separación de sus miembros (Sebastián, 2000).

En la Red “Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior”, la heterogeneidad se expresó en las disciplinas de origen de los participantes. Si bien la mayoría proviene del campo de las Ciencias de la Educación con especialización en el área de la Educación Superior Universitaria, varios de los integrantes pertenecen a los campos de las Ciencias Económicas, la Administración, el Derecho y las Ciencias Exactas. En la mayoría de estos casos, la formación de posgrado y la experiencia laboral los vincula a la problemática de la Educación Superior, aunque con distintas trayectorias en investigación. En este sentido, reconocemos una fuerte sinergia producida por la dinámica participativa y horizontal que se planteó en la tarea desde las primeras misiones de trabajo. Este rasgo constitutivo que se manifiesta en cada una de las acciones realizadas es reconocido y fuertemente valorado por los integrantes de las cuatro universidades participantes.

A la heterogeneidad indicada se agrega el desarrollo desigual de la investigación sobre la educación superior universitaria, en general, y sobre el posgrado, en particular, en cada uno de los países que conforman la Red. Brasil ha promovido políticas para el nivel desde la década de 1960 mientras que en Argentina las regulaciones comienzan en la década de 1990 y en Paraguay durante los años 2000. Esta situación se expresa del mismo modo, y tiene su correlato, en la sistematización de información y la disponibilidad de la misma en torno a los sistemas de posgrado, situación que crea realidades diferentes y asimétricas para la realización de investigaciones. Así, los diversos escenarios dan cuenta de puntos de partida desiguales para la producción de conocimientos que es preciso compensar con el propósito de avanzar en las investigaciones de carácter comparado, siendo estas disparidades uno de los principales obstáculos para la producción de conocimiento en red.

Finalmente, cabe agregar la diversidad de culturas institucionales de las universidades donde se insertan los equipos de investigación. Si bien todas las universidades participantes son de gestión pública, se diferencian en términos de sus tradiciones de docencia, investigación y extensión asociadas a las historias políticas en cada país. También a la historia de sus sistemas de educación superior y a las propias historias institucionales, según el contexto histórico político en el que cada una de ellas fue creada.

## Las redes y la gestión institucional

Como se señaló, las redes se organizan a partir del trabajo conjunto de investigadores que forman parte de instituciones universitarias heterogéneas. Por un lado, las universidades tienen diferentes desarrollos en lo referido a sus carreras de formación de grado y posgrado, a sus actividades de investigación científica y tecnológica, así como a las políticas y tareas de extensión y transferencia. Por el otro, poseen sus historias, tradiciones y culturas institucionales en las que se van configurando sus proyectos idiosincrásicos, atravesados, a su vez, por las historias, tradiciones y culturas de los sistemas de educación superior en los que se insertan.

El funcionamiento de las redes desde el punto de vista de la gestión de las instituciones amerita reflexiones desde dos perspectivas: una, relacionada con los cambios políticos internos en los equipos de gobierno y gestión y sus vínculos con la estabilidad de la red; otra, con relación a los requerimientos administrativos implicados en la gestión de la propia red.

La primera cuestión se vincula con la inserción de los investigadores y del proyecto de investigación que nuclea a los integrantes. Cuando los equipos de trabajo forman parte de grupos o centros de investigación dentro de las universidades, la estabilidad de la red es mayor, producto de la autonomía de las actividades de investigación respecto de los cambios políticos en el gobierno de la institución. En este sentido, cuanto mayor es la autonomía de los participantes de los grupos de gestión, menor es el riesgo de que se afecten los lazos institucionales, por cuanto brinda condiciones más favorables a la estabilidad requerida por el trabajo de producción académica. Sin embargo, cuando los miembros de la red integran los equipos de gestión académica de las universidades, en condiciones de estabilidad institucional, dicha inserción resulta relevante en tanto acerca la producción de conocimientos a los ámbitos donde se toman decisiones institucionales. Al mismo tiempo, en estas situaciones, dicha pertenencia también suele ser un factor fundamental para el sostenimiento de la red, a través de apoyos complementarios para las movilidades de los participantes y otros gastos adicionales que no pueden solventarse con los recursos oficiales, ante la presencia de recursos financieros que siempre resultan escasos frente a la composición de los grupos de trabajo en cada institución y los recursos requeridos para su movilidad.

Desde el punto de vista de la gestión administrativa de los proyectos, como contrapartida de los aportes para el funcionamiento de las redes, las universidades participantes han debido brindar apoyo técnico para la ejecución y rendición de los fondos recibidos. Crecientemente se han organizado en las unidades académicas y

en el nivel central de las instituciones universitarias espacios y estructuras de apoyo a la gestión y de auditoría financiera de las acciones de cooperación académica. Sin embargo, y aunque se han encontrado diferencias entre países y universidades, en general distan bastante aún de ser espacios institucionalizados que puedan atender la creciente demanda de acompañamiento de los investigadores, aprovechando el *know-how* que se va generando. Sumadas a esas cuestiones de coordinación y gestión de recursos, pueden mencionarse otras de carácter académico como el reconocimiento de las acciones realizadas en el marco de las movilidades, la visibilidad institucional y otros apoyos que precisan ser reforzados. En este punto, debe reconocerse que las universidades han avanzado en la creación de oficinas de relaciones internacionales que han colaborado con herramientas de gestión específicas a la institucionalización de prácticas de internacionalización dispersas en las unidades académicas. No obstante, también es dispar la experiencia de gestión de estas áreas en las universidades participantes, lo cual en parte se asocia al grado de institucionalización del área de cooperación internacional en cada una de ellas y al rol otorgado por la política pública en cada país a la dimensión internacional en la gestión y evaluación de las instituciones y proyectos de formación e investigación.

### **Las redes de cooperación regional y los resultados del trabajo colaborativo**

En la CRES 2008 fueron expresados objetivos ambiciosos relacionados con la constitución de redes en el ámbito regional. En efecto, se indica que las redes conformadas por instituciones de educación superior de la región “pueden unir y compartir el potencial científico y cultural que poseen para el análisis y propuesta de solución a problemas estratégicos”, los cuales “no reconocen fronteras y su solución depende de la realización de esfuerzos mancomunados entre las instituciones de educación superior y los Estados”. Asimismo, tanto las redes nacionales como regionales son consideradas interlocutores estratégicos ante los gobiernos y protagonistas para articular identidades locales y regionales, colaborando activamente en la superación de las fuertes asimetrías que prevalecen en la región y en el mundo frente al fenómeno global de la internacionalización de la educación superior.

Como se señaló en el inicio, la CRES 2008 también planteó la construcción del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) como parte de las agendas de los gobiernos y de los organismos multilaterales



de la región. En el marco de la consolidación de ENLACES se procuraba avanzar en dos acciones que claramente involucran a las redes académicas, como son el fomento de la movilidad intraregional de estudiantes, investigadores, profesores y personal administrativo, y el emprendimiento de proyectos conjuntos de investigación y la creación de redes de investigación y docencia multiuniversitarias y pluridisciplinarias.

Para los actores y las instituciones universitarias el trabajo en red es un desafío en el ámbito nacional y más aún al trascender las fronteras de los propios países. Un obstáculo, a nuestro entender fundamental, se liga a una de las particularidades de la organización de las instituciones universitarias y a su irradiación en el trabajo académico. En efecto, la estructura fragmentada en facultades, cátedras e institutos de la mayor parte de las universidades condiciona el desarrollo de proyectos de investigación con mayor alcance y la conformación de masas críticas que presupongan vínculos interinstitucionales y trabajo en redes (Albornoz y Estébanez, 2002). Más allá de haberse extendido la adopción de las redes como modelo organizativo en el ámbito de la ciencia y la tecnología, y de los avances logrados a partir de los incentivos de las políticas científicas, tecnológicas y educativas y de internacionalización de las actividades universitarias, las culturas institucionales y de trabajo siguen siendo un factor crítico para el inicio y la continuidad del trabajo en red.

Las características de los vínculos que se construyen en la interacción resultan centrales en el desarrollo y fortalecimiento de una red. La definición de propósitos e intereses comunes, la naturaleza de la reciprocidad, el reconocimiento y respeto de obligaciones y derechos entre los miembros y la frecuencia e intensidad de los contactos (Casas, 2001) aportan a la configuración de la trama de consolidación del trabajo colaborativo. A partir de la experiencia acumulada durante los cinco años compartidos, destacamos las reuniones presenciales por considerarlas indispensables para una serie de actividades centrales. En este caso, las referidas a la elaboración del marco teórico y metodológico que dio soporte a la indagación, la construcción de categorías de análisis, la definición de criterios comunes para la recolección de datos y la definición conjunta de una matriz que posibilitara el trabajo comparativo. Más allá de una importante cantidad de recursos de comunicación virtual disponibles, que, como ya se mencionó, se aprovecharon al máximo, estos encuentros fueron de vital importancia para la vinculación directa de los investigadores, la construcción de consensos amplios y el establecimiento de las bases de confianza necesarias para el trabajo colaborativo que favorecieron la consolidación progresiva del grupo desde una filosofía que privilegió el estímulo de relaciones horizontales.

Un punto nodal a atender está vinculado con la posibilidad de asumir la gestión de las acciones planificadas de manera flexible, lo cual permite ir adecuando lo previs-

to a los cambios operados en el mediano plazo en aspectos tales como la composición de los equipos de trabajo o las previsiones presupuestarias. Como se señaló anteriormente, en este caso un factor central que favorece los intercambios presenciales es la disponibilidad de los fondos destinados al funcionamiento de la Red para la concreción de las acciones, en tanto posibilita el desarrollo del plan previsto.

Cabe mencionar que en la producción de conocimientos relacionados con la investigación y la gestión de las redes resultan positivos los intercambios propiciados “entre redes”. Estos permiten compartir modos de trabajo, dificultades, avances y logros, acciones que, al necesitar financiamiento extra, suelen estar motorizadas por las oficinas gubernamentales promotoras de la internacionalización.

### Consideraciones finales

El trabajo en red propone una serie de retos para quienes forman parte de los organismos centrales que definen e implementan políticas públicas, para los docentes e investigadores de las universidades y para las propias instituciones. En el caso de los organismos centrales que promueven la conformación de redes, el desafío es la creación y gestión de las condiciones para el logro de un trabajo exitoso, en contextos de trabajo extremadamente complejos, donde el logro de una interacción estable y productiva entre personas e instituciones heterogéneas resulta un objetivo ambicioso. En el caso de los actores universitarios, los nudos problemáticos principales radican en la elección y conformación de equipos de trabajo pertenecientes a instituciones diversas, en la definición de un proyecto que articule objetivos e intereses comunes y compartidos, en la planificación de las acciones para cumplimentar los propósitos acordados y en el sostenimiento de los lazos que permitan el trabajo colaborativo para avanzar en la concreción del proyecto. En el caso de las instituciones universitarias, aunque esos desafíos suelen ser menores cuando el financiamiento es externo, en los aspectos relativos a la gestión supone la institucionalización de estructuras de apoyo y de auditoría en las acciones de cooperación académica internacional.

El trabajo en red arroja una serie de efectos relacionados con las condiciones de posibilidad que crea para la producción de conocimientos y con el plano de la internacionalización de la educación superior.

En el plano académico, bajo ciertas condiciones de cooperación horizontal y compromisos estables de los integrantes pertenecientes a distintos países e instituciones, las redes se configuran como espacios académicos que brindan una oportunidad para

avanzar en la producción de conocimientos que, de otro modo, resultaría muy difícil o imposible realizar. En este sentido, aportan a la construcción de conocimientos en aspectos específicos que nutren los campos académicos en los que se inscriben. En nuestro caso, al campo de la educación superior, en particular las investigaciones sobre las políticas, organización y dinámica institucionales de los posgrados en diferentes países.

Cabe destacar que el trabajo en red también habilita la otra cara de la producción de conocimientos, esto es, su difusión. La escritura conjunta de ponencias, artículos y libros son fundamentales si se pretende que los conocimientos producidos alimenten la toma de decisiones en los distintos niveles en los que se formulan las políticas, en nuestro caso, las referidas al posgrado.

En el plano de la internacionalización, las redes contribuyen a la integración regional, al fortalecimiento de las políticas de internacionalización de las instituciones de educación superior de los países y a la comprensión de las culturas de los países involucrados. En especial importa destacar la posibilidad que brindan para la comprensión de las culturas institucionales universitarias, así como las culturas de producción de conocimientos en diferentes contextos. Esta comprensión habilita la compensación de las brechas que existen en la disponibilidad de conocimientos y capacidades profesionales y técnicas en el abordaje de los problemas de investigación.

## Referencias bibliográficas

Albornoz, M. y Estébanez, M. (2002). Hacer ciencia en la universidad. *Pensamiento Universitario*, 10, 19-33.

Arriaga Méndez, J., Menor Jiménez, M., y Pérez Cervantes, M. (2012). Retos y desafíos de las redes de investigación REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 177-183.

Casas, R. (comp.) (2001). *La formación de redes de conocimiento. Una perspectiva regional desde México*. Barcelona, España: Anthropos-UNAM.

Conferencia Regional de la Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES). (2008). Declaraciones y plan de acción. *Perfiles Educativos*, 31(125), 90-108. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211980007>

## Internacionalización y producción de conocimiento

De las redes académicas a la integración regional: concepciones y prácticas

Lamfri, N. (Coord.) (2016). *Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación la calidad de la Educación Superior*. Córdoba, Argentina: Encuentro Grupo Editor. Recuperado de [http://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo2017/documentos/LOS\\_POSGRADOS\\_EN\\_ARGENTINA\\_BRASIL\\_Y\\_PARAGUAY.pdf](http://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo2017/documentos/LOS_POSGRADOS_EN_ARGENTINA_BRASIL_Y_PARAGUAY.pdf)

Oregioni, M. y Piñero F. (2017). Las Redes como estrategia de internacionalización de universitaria en el MERCOSUR. El caso de la RIESAL (2013-2017). *Integración y Conocimiento*, 1(6), 114-133. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/17121/18721>

Pérez Rodríguez, Y. y Castañeda Pérez, M. (2009). Redes de conocimiento. *Ciencias de la Información*, 40(1), 3-20.

Sebastián, J. (2000). Las Redes de cooperación como modelo organizativo y funcional para la I+D. *Redes*, 7(15), 97-111.

Reynaga Obregón, S. (2005). *Redes. Posibilidades para la mejora de los procesos de formación y trabajo académico*. México D. F., México: Universidad de Guadalajara.



# **Reflexiones en torno a las redes de hibridación en el sector educativo Mercosur**

**ELIZABETH LÓPEZ BIDONE**

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires- Facultad de Ciencias Humanas

lizalopezbidone@gmail.com

**FERNANDO PIÑERO**

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires- Facultad de Ciencias Humanas

**ANA MARÍA TABORGA**

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires- Facultad de Ciencias Humanas

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

---

## **Resumen**

En el presente artículo se intenta dar cuenta sobre la conformación de redes generadas a partir del proceso de hibridación, es decir, el proceso en que estructuras o prácticas discretas, que existían de forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras; que, en este caso en particular, estaría dado por la conjunción entre las tipologías de internacionalización mercantil competitiva y cooperativa asociativa. A partir de este proceso, se genera un espacio intermedio donde surgen las redes de hibridación como un nexo que busca ir a una conciliación entre dichas tipologías y cuya tendencia está en consonancia con la armonización de perspectivas contrapuestas, como una forma más versátil para superar las asimetrías, reconociendo y utilizando a

su favor los complejos entrelazamientos que puedan beneficiar a las instituciones de educación superior de la región. Con la finalidad de exponer las cuestiones planteadas, el estudio se divide en dos ítems. En el transcurso del primero se abordan temas vinculados al contexto en el cual se desarrolla el proceso de hibridación mencionado y el desarrollo de las acciones políticas que conducen a que el mismo se establezca como una opción. En tanto, en el desarrollo del segundo apartado se detallan las diferentes tipologías de redes de hibridación y se hace referencia a su función y a la finalidad que las mismas tienen al intentar conjugar la nueva producción del conocimiento con la riqueza de las herencias culturales, de las tradiciones de los sistemas nacionales de educación y de las experiencias y peculiaridades de cada país de la región.

## Introducción

Las modalidades que adopta la internacionalización varían de acuerdo a la geopolítica del conocimiento; así, no es lo mismo la adopción del proceso en la Unión Europea que en América Latina y tampoco se desarrolla del mismo modo en Francia que en Argentina, es decir, existe una relación entre lugares geo-históricos y formas de producir conocimiento, por un lado, y entre identidad y epistemologías, por el otro.

Por lo cual, podríamos decir que la internacionalización sería un proceso que, más allá de estar bajo las condiciones de la modernidad, se encuentra sobrepoblada por una múltiple y simultánea ocupación de elementos simbólicos, sentidos y formas culturales y sociales heterogéneas en su interior.

Al respecto, puede señalarse que la internacionalización en el Sector Educativo Mercosur (SEM), como la tipología específica desde el otro lado de la línea abismal (Santos, 2006), se sustenta en una actitud de resistencia, no de rechazo total a los dictados del eurocentrismo, y está basada en una defensa de lenguajes, y conocimientos propios de la región en la cual se desarrolla; por ello, no es una actitud de asimilación que consiste en la imitación, que hace que su propio *status* de subalterno funcione a través de la mediación transcultural. En tanto, si puede ser caracterizada como un proceso de hibridación, se lo concibe desde la perspectiva de un “proceso en los que estructuras o prácticas discretas, que existían de forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (García Canclini, 2001, p. 14).

Dicha visión otorga la posibilidad de estudiar el proceso de internacionalización interpretando las relaciones de sentido que se reconstruyen en las fusiones, las lecturas abiertas y plurales, en los esquemas de cooperación y en la construcción de proyectos

de convivencia que intentan minimizar las tendencias asimétricas. Que explicarían, además, las múltiples alianzas fecundas que se establecen en una región intersticial, o tercer espacio, transfronterizo, marcado por la des-especialización (García Canclini, 2003); entre pares de oposición moderno/tradicional, norte/sur, local/global.

Enmarcadas en el proceso de hibridación, asistimos a la conformación de redes de hibridación, a las cuales definimos como aquellas redes de cooperación que se generan en un espacio interseccional cuya función tanto el desarrollo de actividades de investigación e intercambio como el establecimiento de competencias académicas, con la finalidad de proporcionar un área incluyente y flexible para que el intercambio de ideas y conocimiento a través de las fronteras se realicen con mayor intensidad.

Es decir, por una parte, se constituyen en una estrategia que intenta sortear las relaciones de asimetría volviéndose una noción que, sustentada en la cooperación y transmisión de conocimiento, busca concebir un espacio ampliado. Y, por otra parte, mitigan la simplificación binaria y dan lugar a un modelo de explicación de la realidad y de la dinámica científica a favor de una perspectiva que reconoce en la fusión entre elementos aparentemente dispares la propia esencia, afrontado con otra perspectiva las dinámicas que envuelven al proceso de internacionalización.

También, corrigen la estructura de valoración de la diversidad cultural, y buscan la promoción de relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas, que colaboren en la superación de la antinomia que se sintetiza en la dupla *episteme/doxa* de Sousa Santos (Santos, 2006).

Por tanto, el objetivo general que guía el presente artículo es describir cómo las redes de hibridación pueden ser vistas como un nexo que busca ir a una conciliación entre las tipologías de internacionalización mercantil competitiva y de asociativa cooperativa. Es decir, su tendencia está en consonancia con la armonización de perspectivas opuestas, como una forma más versátil para reconocer y utilizar a su favor los complejos entrelazamientos que ocurren entre las fronteras porosas.

Con el fin de dar cuenta a las cuestiones planteadas, el presente artículo se divide en dos ítems. En el transcurso del primero se abordan cuestiones vinculadas al contexto en el cual se desarrolla el proceso de hibridación mencionado y el desarrollo de las acciones políticas que conducen a que el mismo se establezca como una opción. En tanto, en el desarrollo del segundo apartado se detallan las diferentes tipologías de redes híbridadas y se hace mención a su función en el marco del proceso de internacionalización.



## Un espacio interseccional

Comencemos entonces por indicar que el proceso de hibridación puede ser pensado en función a dos cuestiones. La primera a la cual nos remitimos, tomando las palabras de García Canclini (2001), es que la hibridación ocurre en condiciones sociales e históricas específicas. En este caso, pensar en el proceso de hibridación implicaría aceptarlo como un medio de resistencia para seguir manteniendo una universidad latinoamericana en medio del avance de un sistema que tiene como objetivo la mercantilización del conocimiento a partir de diversos esquemas que intentan su plantarlo como bien público, resignificándolo a un concreto producto privado, como un *commodity* que puede pasar a ser intercambiado entre mercados.

Dicho sistema se sustenta en el discurso de especialistas de la producción simbólica como Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow (1997). A modo de ejemplo, los autores exponen que ha surgido un nuevo modo de producción de conocimiento, que está afectando no solo qué conocimiento se produce, sino también a cómo se produce, el contexto en el que se produce, la forma en que se organiza, el sistema de recompensas que utiliza y los mecanismos que controlan la calidad de aquello que se produce.

En cuanto a sus características específicas, según Gibbons *et al.* (1997), pueden mencionarse, entre otras cuestiones, que el conocimiento producido actualmente tiene como principal referente el contexto de aplicación. Es decir, aquello que se produce ha de ser útil para alguien, casi como si estuviéramos mencionando un bien transable que debe generar una ganancia en su uso y ser utilizado no ya por una economía que produce bienes de consumo masivos sino por una economía basada en servicios.

Bajo la misma perspectiva, que guía la argumentación sobre los cambios a los cuales debe supeditarse la generación de conocimiento, se asiste a una heterogeneidad y diversidad organizativa en su concepción, es decir, a un aumento del número de lugares potenciales en los que se puede crear el conocimiento y a la vinculación entre ellos en una variedad de formas, a través de redes tecnológicas de comunicación.

Además, el conocimiento producido no necesariamente es apropiado y accesible a todos de la misma forma. Por el contrario, en cada caso la apropiación del conocimiento y sus frutos constituye uno de los aspectos característicos de este nuevo tipo de acumulación del saber. Bajo este enfoque, “El conocimiento es lo que se conoce objetivamente, una propiedad intelectual [...]. Se sujeta a los dictámenes del mercado, de las decisiones administrativas o políticas de los superiores o de sus colegas en cuanto al valor de los resultados” (Bell, 1973, p. 207).

Sintéticamente, puede señalarse que el concepto de Sociedad del Conocimiento

ha sido extensamente utilizado para dar cuenta de una realidad que no puede describir modelos heterogéneos de desarrollo de conocimiento como el de América Latina, especialmente cuando se considera su composición plural e intercultural.

No obstante, las estrategias de internacionalización sustentadas en la desterritorialización y la reconversión de saberes pretenden generar una “América del conocimiento” basada en una fórmula neoliberal compuesta por: la homogeneización de los Sistemas de Educación Superior a partir de la evaluación de la calidad (con énfasis en las disciplinas vinculadas a las ciencias naturales y exactas, cuyos conocimientos son más apreciados por el mercado), con vistas a desarrollar criterios y metodologías comparables. También se coloca el énfasis en cuestiones vinculadas con la empleabilidad, leída entre párrafos como la flexibilidad en los mercados de trabajo; y en los esquemas de movilidad destinados a la capacitación como aprehensión de buenas prácticas y obtención de competencias a la carta.

En este contexto surge una estrategia de resistencia a los dictámenes del mercado, que se conforma en un tercer espacio o proceso de hibridación, a partir de los mecanismos de política generados por consenso en el Sector Educativo Mercosur (SEM), mediante la creación un área interseccional que evita la importación sin filtro de la internacionalización, intentando detener la metamorfosis que desfigura la universidad en términos de su autonomía. O, dicho de otro modo, la imposición de atribuciones que le son ajenas, y que forman parte de un proceso extraterritorial guiado por intereses de mercado y elaborado mediante estrategias basadas en argumentos impuestos y aceptados que buscan aplicar cambios desde afuera hacia adentro y desde arriba hacia abajo.

En ese sentido, observamos la importancia en el establecimiento de una región de frontera, donde los significados de la internacionalización se encuentran disociados tanto de su origen como del sistema de representaciones que les sirve de resguardo. Y las posibilidades que brinda crear una propuesta integradora, sustentada en un pensamiento heterárquico, es decir, más allá de las jerarquías cerradas, que da lugar a la generación de programas concretos para potenciar la cooperación regional, subregional y multilateral (horizontal y solidaria), con el fin de promover la integración regional y de generar dispositivos para mejorar la educación superior, la investigación científica y la innovación orientada a un desarrollo sostenible de la región.

En este marco, merece particular atención la Reunión Especializada en Ciencia y Tecnología (RECyT) del MERCOSUR, cuya función es la de crear estos espacios de convergencia estructural. La RECyT ha establecido, en la primera década del presente siglo, una política que combina las capacidades existentes en cada uno de los países miembros plenos del bloque regional, sobre la base de generar plataformas que

permitan no sólo establecer alianzas de cooperación entre los cuatro países y sus asociados, sino también un espacio para negociar programas de cooperación con países fuera de la región sobre la base de relaciones bloque a bloque, como es el caso de la cooperación con la Unión Europea.

Hasta la fecha, el trabajo ha sido ininterrumpido y se han desarrollado, entre los países miembros, estrategias que involucraron progresivamente a distintos actores, y la definición de rasgos característicos como: planificación y armonización, que dieron origen a una política regional con énfasis en la educación como bien público.

Al respecto, observamos que, desde sus comienzos, el SEM ha llevado adelante una intensa tarea de cooperación internacional en la que pueden distinguirse seis etapas, cada una identificada con un plan estratégico, que fue acompañada por organismos internacionales como la Organización de Estados Americanos (OEA), permitiendo que el sector afanzara su estructura y metodología de trabajo.

Específicamente, el periodo 2001-2005 se constituye como punto clave, dado que se fija el plan de acción que incorporó una serie de innovaciones, definiendo la misión del SEM, sus objetivos y estrategias; y al mismo tiempo entró en funcionamiento una nueva estructura orgánica del Sector. Especialmente, en el año 2004 se elaboró el documento que constituye el marco ordenador de los emprendimientos, proyectos y acciones, a partir de las sugerencias que nacieron de la reflexión que realizaron las distintas comisiones regionales, también de los foros y seminarios desarrollados con participación abierta de distintos actores. Este plan de trabajo contiene una serie de lineamientos estratégicos, principios orientadores y resultados esperados, que articularán las distintas intervenciones del SEM.

Otro logro del periodo fueron los avances en el proceso de implementación de las políticas de impacto directo en las sociedades de la región, a partir de la reflexión sobre temas tales como el rol de las universidades ante el proceso de integración regional, la marcha del proceso de Acreditación de Carreras de Grado y Movilidad e Intercambio Académico en la región, así como los desafíos que debía asumir la Universidad del futuro ante el proceso de internacionalización de la educación.

Por tanto, las circunstancias históricas en las cuales se produce el proceso están enmarcadas en el predominio de la visión neoliberal con la globalización como estandarte, en donde “Sociedad del conocimiento” cumple un rol esencial para dar un marco discursivo en cuanto a los fines y usos del conocimiento, su aplicabilidad y utilidad inmediatas, o de la “dictadura de lo inmediato”, como lo expresa Antonio Nóvoa, en entrevista a Sousa Santos (Nóvoa, 2012).

Allí, la internacionalización impone un punto de ruptura respecto al significado esencial de la universidad pública, subalternizándola en el sentido gramsciano a los dictámenes

del nombrado “capitalismo académico” (Paraskeva 2009; Slaughter y Rhoades 2004) o al nuevo “managerialismo”, con todas las repercusiones resultantes de esos aspectos en términos de producción y publicación de un determinado tipo de conocimiento, de la precarización en las condiciones de trabajo y de vida de todos los involucrados en ese proceso.

La respuesta, desde la acción política, a estas condiciones hasta ahora ha sido generar un tercer espacio, que, si bien no se sustenta en una actitud de oposición a los dictados del neoliberalismo, tampoco implica una actitud de adopción plena, si podríamos decir que promueve un proyecto político y epistémico híbrido.

### Redes de hibridación

Enmarcadas en este proceso, y circunscriptas a este tercer espacio, surgen las redes de hibridación que tienen como característica principal el hecho de haber adoptado rasgos pertenecientes a ambas tipologías de internacionalización, es decir, tienen tanto elementos que se corresponden a la tipología mercantil competitiva como a la asociativa cooperativa. Aquí, cabe señalar que toman de la concepción de educación superior transnacional establecida en el Proceso de Bolonia algunas de sus directrices, como la inclusión de las instituciones universitarias en la sociedad del conocimiento, la compatibilidad de competencias y la movilidad de docentes y científicos, y las reformulan mediante la generación de espacios nuevos marcados precisamente por la creciente ruptura de las fronteras y las demarcaciones rígidas, y ontológicamente constituidos por los fenómenos y procesos socioculturales eurocentrados.

Con respecto a sus ventajas, al concebirse bajo un proceso de hibridación, tienen una constitución heterárquica, flexible y bidireccional, legitimada en el consenso y sustentada en la integración; por ello, consiguen suavizar diferentes situaciones de tensión, permitiendo armonizar lo que resulta irreconciliable; y también poseen la capacidad de enfrentar los requerimientos actuales y elaborar iniciativas viables en los sistemas de educación superior adaptados a la realidad del siglo XXI, que impliquen la interacción en procesos intelectuales y científicos ampliados.

En este tipo de configuraciones, no podemos hablar de una sola tipología, puesto que debería pugnar con muchos procesos en forma simultánea. Por el contrario, las redes de hibridación pueden ser clasificadas en redes de hibridación científicas y redes de hibridación académica.

En el primer caso, las mismas pueden ser definidas como las asociaciones de grupos de I+D generadas en un espacio interseccional para el desarrollo de actividades de

cooperación en investigación, generalmente a través de proyectos conjuntos, en el que cada nodo de la red aporta su perspectiva para la consecución de los objetivos comunes.

En ese sentido, el rol que desempeñan las redes de hibridación científica se enmarca en el estudio de las implicancias del proceso actual de internacionalización e intenta dar cuenta sobre la inserción de las instituciones en la sociedad del conocimiento, como objeto de preocupación para a región. Dichas redes se generan a partir de las convocatorias del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR (NEIES). En ellas, se aborda la problemática universitaria desde la reflexión en un amplio rango que abarca la producción de conocimiento, la internacionalización de las Instituciones de Educación Superior, la evaluación de la calidad universitaria, el vínculo universidad-sector productivo, la extensión universitaria, la educación a distancia y otras temáticas que atañen fundamentalmente a la Educación Superior en el MERCOSUR, a la integración y al proceso de formulación de políticas públicas.

Hasta la fecha, la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior (CRC-ES) del SEM ha realizado dos convocatorias para la presentación de proyectos de investigación de ejecución bienal. Se presentaron 41 proyectos a la primera convocatoria y 47 a la segunda, resultando seleccionados 12 y 16 proyectos, respectivamente.

Las redes conformadas a partir de la primera convocatoria involucran a 41 IES de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela, tal y como se detalla en los resúmenes que constan en la página web del NEIES. En esta convocatoria, mayoritariamente las IES que han participado pertenecen a Argentina (17) y Brasil (11).

Esta situación puede ser pensada desde los vínculos de complementariedad que ambos países tienen y la larga tradición de cooperación que existe entre ambos desde mediados del siglo pasado. De igual importancia resulta el intercambio en otros ámbitos y programas del SEM, como el Sistema de Fomento al Desarrollo de Posgrados de Calidad en el MERCOSUR, el Programa de Movilidad de Docentes de Grado para carreras no acreditadas del MERCOSUR y el Programa MARCA de Movilidad Académica Regional para Carreras Acreditadas, que colaboran con la realización de un activo intercambio.

También, puede haber favorecido la relación la política de enseñanza y aplicación de los idiomas oficiales del bloque, bajo la concepción de que dicho uso puede operar como un aspecto político central en la dinamización de la integración social y cultural, iniciativa que se enmarca en el Programa de Intercambio Académico Universitario de Grado en Lengua Española y Portuguesa del MERCOSUR.

Para la segunda convocatoria, el número de IES asciende a 60, según publicación de resúmenes que consta en la página del NEIES. Aquí, del mismo modo que en la primera convocatoria, los participantes mayoritarios son Argentina y Brasil. En este

## **Internacionalización y producción de conocimiento**

De las redes académicas a la integración regional: concepciones y prácticas

caso, dicha cuestión puede obedecer a la renovación de 4 proyectos aprobados en el marco de la primera convocatoria. Lo interesante, en este caso, es la inclusión de tres países asociados al bloque regional, como Chile, Ecuador y Colombia, que le otorgan otra dinámica en cuanto a sumar nuevas visiones a las temáticas que se abordan.

En cuanto a la perspectiva que adoptan estas redes, puede decirse que buscan trascender la diferencia epistémica subvirtiendo el patrón de poder, que subyace en su constitución, del término Sociedad del Conocimiento, y promueven el desarrollo de una ciencia de la sociedad latinoamericana capaz de atesorar sus logros, para derivarla en una perspectiva sustentada en la interculturalidad que dé cabida al pensamiento postbismal (Santos, 2009), buscando un proyecto de transformación en la que otras formas de conocer puedan ser validadas.

Con ello, generan un cambio donde las instituciones de enseñanza superior y las universidades son llamadas a desempeñar nuevos roles ante las demandas generadas por esa sociedad, donde el conocimiento creado se considera un bien público que puede ser aplicado al estudio de la realidad social y las políticas educativas en la región del MERCOSUR.

Respecto a la segunda tipología, denominamos redes de hibridación académica a las asociaciones generadas en un espacio interseccional cuya finalidad es otorgar un marco de referencia a las transformaciones de la educación superior, con una tendencia a implicarse en la movilidad y los modelos de gestión de procesos universitarios.

Al respecto, puede observarse que cumplen la función de abordar aspectos como el de la acreditación y la movilidad en la subregión. Aquí debe aclararse que el Proceso de Bolonia ha tratado de ser exportado íntegramente mediante la promoción del concepto de acreditación basado en competencias a la carta y el de movilidad en función de adquirir buenas prácticas.

Sin embargo, estas concepciones fueron reformulados mediante las redes y, por tanto, pasan a pensarse ya no bajo la perspectiva eurocéntrica. En el caso de la acreditación, el objetivo 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. Dicho mecanismo respeta las legislaciones nacionales y la adhesión por parte de las instituciones de educación superior voluntaria.

El Sistema permitió en la primera convocatoria la acreditación regional de la calidad de 248 carreras de grado de Agronomía, Ingeniería, Medicina, Enfermería, Odontología, Veterinaria y Arquitectura de universidades públicas y privadas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay, Uruguay y Venezuela. Asimismo, la implementación del Sistema ha guiado la agenda vinculada a la calidad en países

que aún no poseían agencias de acreditación, concediéndoles la experticia necesaria para seguir con las iniciativas.

El punto clave, aquí, es el hecho que a partir de la acreditación basada en estándares de calidad, las carreras pueden accederse a diversos programas, por ejemplo, el Programa de Movilidad Académica Regional (MARCA) y el programa Pablo Neruda, dependiente del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC), entre otros.

Respecto a los esquemas de movilidad y a los programas integrados de estudio y de formación, en este espacio regional se llevan a cabo a partir redes académicas híbridadas que se generan en base a las convocatorias realizadas y que buscan crear lazos de pertenencia con la región y de conciencia de ciudadanía regional, sustentadas en el desarrollo de acciones de cooperación entre los ministerios y universidades involucradas, lo que contribuye a avanzar en la construcción del espacio educativo común, la internacionalización de las instituciones de educación superior y la construcción de la identidad regional.

De este modo, la estrategia central es fortalecer las capacidades mediante la capacitación de sus recursos humanos, con el fin de desarrollar acciones de cooperación interinstitucional y gestionar programas de movilidad en particular; realizar campañas de información y sensibilización sobre el proceso integrador especialmente dirigido a la comunidad universitaria; e impulsar los mecanismos y programas existentes que contribuyan a estimular el aprendizaje del español y el portugués en la región.

Por lo tanto, las redes de hibridación dan cuenta sobre la heterogeneidad multi-temporal que convive en América Latina, donde se combinan saberes locales con capital simbólico transnacional, es decir, existe una coexistencia de conocimientos que no tiene solo que ver con las imposiciones de la modernidad sino con la adaptación entre una forma y otra de implementarla, y con la conjugación entre la nueva producción del conocimiento y la riqueza de las herencias culturales, de las tradiciones de los sistemas nacionales de educación y de las experiencias y peculiaridades de cada país de la región.

## **A modo de reflexión**

El proceso de internacionalización con base al ideario de la modernidad, que quiso ser exportado íntegramente, consistía en una mirada subalterna hacia la región, y la suscripción en una red jerárquica que estaba determinada por la denominación centro/periferia o norte/sur, que intentaba limitar las posibilidades de proponer una estructura propia de generación de conocimiento en la región.

Así, el “MERCOSUR del Conocimiento” debía guiarse por las buenas prácticas ideadas por el mercado, comercializando a bajo costo los frutos de su conocimiento y con ello restando la posibilidad de que el mismo pasara a ser un bien público necesario para la resolución de problemas propios de la región. Cuestión que también quería ser replicada en el mercado laboral y la flexibilización laboral de la fuerza de trabajo educadas en las universidades públicas, promoviendo las competencias estandarizadas en base a parámetros externos.

No obstante, las estrategias y mecanismos de política puestos en marcha generaron un espacio de fusión entre lo que se intentaba imponer desde el mercado y lo que realmente son las condiciones propias de la región. Un espacio que se caracteriza por realizar lecturas abiertas y plurales en los esquemas de cooperación y en la construcción de proyectos de convivencia, y que intenta minimizar las tendencias asimétricas entre las IES.

A partir de allí surgen las redes de hibridación como estructuras heterárquicas, flexibles y legitimadas en el consenso y en la integración, que buscan suavizar diferentes situaciones de tensión, permitiendo armonizar lo que resulta irreconciliable, para poder enfrentar los requerimientos actuales y elaborar iniciativas viables en los sistemas de educación superior adaptados a la realidad del siglo XXI.

El desafío, hoy, es seguir avanzando en esa línea que ha sido positiva en términos de resultados, cuando nos encontramos en presencia de un resurgimiento del neoliberalismo en la región que busca estrategias para imponer las mismas cuestiones que se planteaban en la década de los noventa.

Es de esperar que la experiencia compartida, que ha excedido las fronteras nacionales, permita resguardar lo construido en pos de generar procesos con mayor riqueza, mayores niveles de consenso, permitiendo albergar la esperanza de que los mismos puedan llegar a establecerse como “políticas de consenso regional”—a modo de políticas de estado— a fin de superar el eterno retroceso que produce renovar las políticas sectoriales nacionales con nuevas políticas de gobierno para poner a los países de la región en sintonía, una vez más, con la acción retardadora que genera y ha generado siempre que ingresó el neoliberalismo a estas latitudes.



## Referencias bibliográficas

Bell, D. (1973). *El Advenimiento de la sociedad post-industrial: Un intento de prognosis social*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Alianza.

García Canclini, N. (2001). *Culturas Híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

García Canclini, N. (2003). *Noticias Recientes sobre la Hibridación*. *Revista Transcultural de México*, (7), 1-17. Diciembre, 2003. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200702>

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación de las sociedades contemporáneas*. Barcelona, España: Pomares-Corredor.

Nóvoa, A. (2012). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal: Editorial Educa.

Paraskeva, J. M. (Org.) (2009). *Capitalismo académico*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur*. México D. F., México: Siglo XXI-CLACSO.

Santos, B. de S. (1998). *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la post-modernidad*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, Facultad de Derecho Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes.

Santos, B. de S. (2006). *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes*. Binghamton, Estados Unidos: Centro Fernand Braudel de la Universidad de Nueva York.

Slaughter, S. y Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: markets, state and higher education*. Baltimore, Estados Unidos: John Hopkins University Press.

## **Internacionalización y producción de conocimiento**

De las redes académicas a la integración regional: concepciones y prácticas



2

APORTES DE LAS REDES ACADÉMICAS  
A LAS POLÍTICAS PÚBLICAS  
EN EDUCACIÓN SUPERIOR  
(POSGRADOS, INTERNACIONALIZACIÓN)



## **A avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil: Por quem os sinos dobram?**

**ELIACIR NEVES FRANÇA**

Universidade Estadual de Londrina (UEL) - Doutoranda da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
eliacirfranca@gmail.com

**DIANE ANDREIA DE SOUZA FIALA**

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - Doutoranda da UNICAMP  
fiala.diane@gmail.com

**JOSÉ VITÓRIO SACILOTTO**

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LaPPlanE - UNICAMP)  
jvsacilotto@gmail.com

**LUÍS ENRIQUE AGUILAR**

UNICAMP - LaPPlanE  
Universidade de Coimbra (Portugal)

*Red "Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los post-gradados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior"*

---

## Resumo

Atualmente o espaço ocupado pelos processos de avaliação no campo da política educacional tem crescido vertiginosamente, de forma a destacar-se nas políticas públicas tanto em países centrais, quanto nos periféricos e semiperiféricos. Desta forma podemos falar em hegemonia, na perspectiva gramsciana, da avaliação em termos das políticas públicas educacionais. Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir o processo de construção e consolidação do Sistema de Avaliação da Pós-graduação conduzido, no Brasil, pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) desde o final da década de 1970, cuja temática está inserida no âmbito do projeto de pesquisa *Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los postgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior*. As etapas do processo avaliativo, os critérios utilizados pela agência avaliadora em cada um deles e alguns dos debates travados acerca do mesmo constituem elementos da discussão com a finalidade de ampliar o debate acerca desta temática.

## Resumen

Actualmente el espacio ocupado por los procesos de evaluación en el campo de la política educativa ha crecido vertiginosamente, de forma a destacarse en las políticas públicas tanto en países centrales, como en los periféricos y semiperiféricos. De esta forma podemos hablar de hegemonía, en la perspectiva gramsciana, de la evaluación en términos de las políticas públicas educativas. En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo discutir el proceso de construcción y consolidación del Sistema de Evaluación del Postgrado conducido, en Brasil, por la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES) desde el final de la década de 1970. La temática está inserta en el marco del proyecto de investigación *"Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los postgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior"*. Las etapas del proceso evaluativo, los criterios utilizados por la agencia evaluadora en cada uno de ellos y algunos de los debates travados sobre el mismo constituyen elementos de la discusión con la finalidad de ampliar el debate sobre esta temática.

Quando o assunto é a avaliação da educação superior, mais especificamente dos cursos de pós-graduação, *por quem os sinos dobram?*<sup>1</sup> Afinal, esta é uma pergunta clássica desde John Donne, Ernest Hemingway e, mais recentemente, José Saramago, cuja resposta, a nosso ver, não se alterou desde a segunda metade do século passado, quando uma série de medidas foi tomada a fim de implantar sistemas de avaliação tanto em países centrais, quanto nos periféricos e semiperiféricos do sistema-mundo.<sup>2</sup>

No decorrer deste texto discutiremos, numa perspectiva histórica, o processo de construção e consolidação de um sistema de avaliação dos cursos e programas de pós-graduação no Brasil, conduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Trataremos de apresentar e problematizar as etapas do processo avaliativo, os critérios utilizados em cada uma delas e alguns dos debates travados acerca do mesmo.

O conteúdo deste texto é resultado da contribuição dos pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no âmbito do projeto de pesquisa *Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los postgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior, desarrollado en el ámbito del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior* do Setor Educativo do MERCOSUL que conta com a participação de investigadores da Universidad Nacional de Córdoba; da Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) e da Universidad Nacional de Asunción do Paraguai. O projeto tem como escopo analisar o surgimento e a evolução do sistema de pós-graduação nesses países em uma perspectiva comparada, considerando as dimensões: gênese e evolução, mecanismos atuais de regulação, oferta acadêmica, financiamento, sistemas de avaliação e internacionalização.

---

<sup>1</sup> A expressão aparece no texto *Meditação* 17 de John Donne, escrito em 1764; é título do romance de Ernest Hemingway publicado em 1940 e na conferência de José Saramago no II Fórum Social Mundial em 2002 em Porto Alegre, Brasil.

<sup>2</sup> Nossa perspectiva de análise aqui segue aquela apontada por Wallerstein (2012, p. 23) quando “recusa a separação ontológica das imaginadas arenas, tão caras ao velho conjunto de premissas dominantes – a [arena] política, a econômica e a sociocultural. Para os teóricos da modernização [...], a autonomia intelectual das três arenas era a principal característica definidora do que eles chamavam modernidade. Para a análise dos sistemas-mundo, as assim denominadas três arenas estão intrinsecamente conectadas. Elas definem umas as outras. Nenhuma das três é ‘primordial’ e todas devem ser analisadas na sua definição mútua. Consequentemente, a análise dos sistemas-mundo é inerentemente unidisciplinar (em oposição a ser multi-, inter-, ou transdisciplinar) em relação às ciências sociais históricas”.



No Brasil, a partir daquilo que se convencionou chamar “Reforma da Administração Pública”, as atividades de avaliação executadas pelos agentes do Estado sobre as atividades das instituições de educação superior (IES), públicas e privadas, tomou uma dimensão expressiva ocupando significativo espaço nas políticas para o setor. Podemos falar em hegemonia da avaliação em termos de políticas educacionais, na perspectiva tratada por Antonio Gramsci (1891-1937) nos *Cadernos do Cárcere*.<sup>3</sup>

Para o comunista sardo a hegemonia decorre da relação de forças políticas travada entre distintos grupos. Desta luta resulta a imposição da ideologia do grupo dominante aos demais grupos, “determinando além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unicidade intelectual e moral, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas num plano ‘universal’, criando assim a hegemonia” (Gramsci, 1999-2006, CC 13, § 17, p. 42). Uma vez hegemônica, a avaliação passa a ser assumida como um importante elemento para a “garantia da qualidade” e seu resultado revela quem, afinal, são os “melhores”, portanto de “excelência” pois ocupam os primeiros lugares num *ranking* nacional e internacional.

---

<sup>3</sup> Conjunto de textos produzidos durante o período de 1927 a 1935 quando Gramsci esteve na prisão por opor-se ao regime fascista de Benito Mussolini. Tais textos foram grafados em 29 cadernos do tipo escolar e organizados, segundo o autor, em “cadernos especiais” onde foram agrupados temas específicos e “cadernos miscelâneos” com apontamentos sobre diversos assuntos. Após a morte de Gramsci, seus textos foram preservados. A primeira edição dos *Cadernos*, chamada temática, foi organizada em seis volumes por Palmiro Togliatti e Felice Platone. Neste texto usaremos a edição brasileira organizada por Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Como abreviatura padrão, o símbolo CC para designar o Caderno; os algarismos que seguem à CC referem-se ao número do “caderno especial”, seguido ou não do parágrafo e, por fim, a página. Quando fizermos referência aos “cadernos miscelâneos” acrescentaremos à fórmula citada acima o número do volume onde consta a citação.

<sup>4</sup> Entendido aqui como todo e qualquer espaço onde diretrizes são elaboradas, quer seja no Congresso Nacional, quer seja nos mais diferentes espaços do executivo, suas autarquias e fundações. A arena legislativa corresponde a um espaço de análise do processo da política. A trajetória desenhada desde a formulação do conjunto de intenções da política até se converter num conjunto de diretrizes definidas pela figura do acatamentodemanda imprescindivelmente uma análise da composição de forças nesse espaço e da relação que se estabelece entre elas onde se revelam interesses contrários e afins. É dessa tensão e do desfecho das relações entre interesses hegemônicos que se decide o processo da política e seu curso de ação.

Neste momento histórico, tem-se uma política que mesmo questionada não mobiliza, tampouco movimentam os homens e mulheres que a executam a ponto sequer de ameaçar sua preeminência.

Como tratamos de políticas educacionais há que se fazer menção à arena legislativa,<sup>4</sup> espaço por excelência de elaboração destas. Sobre esta questão Gramsci afirma que a capacidade máxima do legislador se pode deduzir do fato de que,

à perfeita elaboração das diretrizes corresponde uma perfeita predisposição dos organismos de execução e controle e uma perfeita preparação do consenso espontâneo das massas que devem ‘viver’ aquelas diretrizes, modificando seus hábitos, sua vontade e suas convicções de acordo com aquelas diretrizes e com os objetivos que elas propõem atingir. (Gramsci, 1999-2006, CC 3, p. 301)

No caso brasileiro a avaliação no campo da educação tornou-se hegemônica no momento em que passou a modificar as práticas pedagógicas e de gestão no interior das instituições educativas a fim de atender às diretrizes da política pública, logo, pode-se dizer que o legislador<sup>5</sup> cumpriu seu papel junto ao grupo dominante, a nosso ver, no momento em que elabora com mestria o programa favorecendo sua implantação e execução. Quem é este “legislador”? Trata-se dos intelectuais que atuam na formulação, implementação e acompanhamento da política de avaliação.

Para Gramsci, os intelectuais não formam uma classe *stricto sensu*, pois se constituem em grupos especializados ligados aos grupos fundamentais.

Os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem uma sua própria categoria especializada de intelectuais? O problema é complexo por causa das várias formas que assumiu até agora o processo histórico real de formação das diversas categorias intelectuais. As mais importantes dessas formas são duas: 1) Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político:

---

<sup>5</sup> Aqui entendido como sendo os intelectuais responsáveis pela elaboração das Portarias, Resoluções, roteiros e demais documentos da política de avaliação na CAPES.

o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. (Gramsci, 1999-2006, CC 12, § 1º, p. 6)

Desta forma, os intelectuais “são os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia” (Gramsci, 1999-2006, CC 12, § 1, v. 2, p. 21) com funções organizativas e conetivas no interior do grupo dominante ou dos grupos subalternos,

não são conceituados como sujeitos e ações distantes das determinações do mundo real, como um grupo “autônomo e independente”. Em contraposição às teorias que, na sua época, separavam a política da ciência (Weber, 1993) ou que concebiam os intelectuais como uma camada social independente (Mannheim, 1986). (Duriguetto, 2014, p. 267)

Ao contrário, não só estão ligados a um grupo como são formados por este grupo ou cooptados tendo sua formação inicial reelaborada no seio do “novo” grupo.

No que tange à avaliação da pós-graduação no Brasil, conduzida pela CAPES, o papel dos intelectuais foi fundamental para a construção e consolidação de um programa de governo que adquiriu “*foros* de política de Estado, mantendo-se assim independentemente de quem assumir o governo” (Bianchetti, 2009, p. 20).

Por um lado, os docentes/pesquisadores encarregados de coordenar<sup>6</sup> os Programas de Pós-graduação (PPG’S) no país, na qualidade de executores da política, impõem-na aos seus pares sob a forma de “cumprimento de uma tarefa institucional”, qual seja: atender às exigências da agência para a avaliação dos programas.<sup>7</sup> Por outro lado, em que pese a crítica ao modelo de avaliação da CAPES no país, uma vez que há inúmeros artigos e livros publicados acerca da temática, os calendários e prazos continuam sendo cumpridos pelas IES. Há aqui a adesão dos intelectuais que atuam no interior das IES. Este fenômeno pode ser explicado através daquilo que o *Secretário do Partido Comunista* italiano chamou de *consenso alcançado e garantido* pelos intelectuais que atuam no interior dos PPG’S. Noutras palavras, na medida em que estes docentes/pesquisadores utilizam-se do seu capital cultural<sup>8</sup> e nalgumas vezes, até social para obter, num primeiro momento e, depois, manter os índices considerados de “excelên-

---

<sup>6</sup> A respeito da ação dos Coordenadores dos PPG’S no âmbito do sistema de avaliação da CAPES, sugerimos consultar Bianchetti & Sguissardi (2009).

cia” no âmbito da política de avaliação, eles trabalham a fim de *obter o consenso o que garante a manutenção dos resultados da avaliação* dos programas e lhes concede *status*.

Em resumo, o consenso a que nos referimos acima são resultado da ação direta dos intelectuais *no interior das agências de avaliação* e, também, fundamentalmente *nas instituições, autarquias e fundações estatais*.<sup>9</sup> Tal ação muita vez pode se apresentar como desvinculados da vida econômica e política da sociedade, pois atuam no campo da cultura, entretanto se trata de um “deslocamento ilusório” para Gramsci porque todas as formas de organização na sociedade capitalista moderna atuam no campo da produção econômica.

Os fenômenos crescentes de mercantilização, fragmentação, transnacionalização da educação superior tornam ainda mais importantes os processos de avaliação e impõem aos Estados a crescente responsabilidade de assegurar que a educação de qualidade, como bem público, seja acessível a todos. As funções de controle e regulação são prerrogativas dos Estados. Nos últimos anos, a avaliação vem tendendo a perder seu caráter educativo de diagnóstico e melhora, relacionando-se mais com as metas políticas e econômicas dos governos e adquirindo a função de controlar a eficiência e

---

<sup>7</sup> Não poderemos perder de vista que, no caso brasileiro, a configuração do SNPG, em meio século de construção, pressupunha a existência do desenvolvimento regional desigual do próprio sistema e é por este motivo que as políticas educacionais de avaliação tinham (e mantêm) o cunho homogeneizador inicial pois, os processos de desenvolvimento institucional visando atender as demandas da regulação possuem pontos de partida e ritmos diferentes no Brasil. A ênfase homogeneizadora inicial da regulação precede os processos de diferenciação induzidos pela avaliação ao atrelar os resultados ao financiamento ou recursos e fomento. Provavelmente estes processos de diferenciação induzidos sejam os responsáveis por uma corrida aos recursos e tenham produzido fenômenos de intensificação do trabalho de instituições e indivíduos na tentativa de produzir indicadores quantitativos na procura de financiamento ou recursos de fomento. Inferimos que desta disputa se deriva um esvaziamento da qualidade da produção. Voltaremos a esta questão a seguir.

<sup>8</sup> Utilizado aqui na acepção de Bourdieu (2001).

<sup>9</sup> A este respeito Bianchetti (2009, p. 19) questiona: “Em que medida nós contribuímos para a criação/manutenção da Instituição-CAPES que nos financia, controla, regula, avalia, enfim, credencia? Ou em que medida somos apenas executores de ordens, tarefas, decisões definidas e tomadas em outros *loci* espáciotemporais?”

produtividade das instituições educacionais. Instalou-se como tecnologia de vigilância e controle sobre rendimentos de estudantes e professores, portanto, sobre os produtos das instituições. (Sobrinho, 2010, p. 217)

No contexto apresentado acima emerge aquilo que Guy Neave<sup>10</sup> denominou *The evaluative state* ou “Estado avaliador”.

Essa expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neo-darwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos. (Afonso, 2009, p. 49) [Grifos do autor]

É importante ressaltar que a avaliação dos sistemas de educação assume a dimensão de controle por parte do Estado sobre o produto das atividades desenvolvidas pelas instituições educativas, também conforme afirma Afonso (2009, p. 50), “como meio de racionalização e como instrumento para a diminuição dos compromissos e da responsabilidade do Estado” cuja função passa a ser predominantemente fiscalizatória seguindo uma tendência mundial. Tal prática, reforçamos, está institucionalizada no Brasil graças à ação dos intelectuais ligados à educação. O que queremos demarcar é que a *“espada de Dâmoacles”* materializada na forma de programas de avaliação se estende, na atualidade, sobre todas as etapas e níveis de educação, não só para a pós-graduação.

Os programas de avaliação com maior ou menor intensidade impactam a prática dos avaliados (ação docente, conteúdos curriculares, objetos de pesquisa, relações profissionais e institucionais etc.) e as práticas institucionais (gestão, serviços prestados etc.). A estas se acrescenta—quando não se sobre põe ou se confunde— a exigência de que as instituições universitárias desenvolvam a sua autoavaliação (avaliação institucional) para os cursos de educação superior. Essas diferentes formas de avaliação, com finalidades também diversas, entretanto, podem convergir em *“oque”* (conteúdos) e *“como”* (procedimentos) para atender a uma finalidade que lhe é heterônoma, em princípio. Ocorre especialmente quando os conteúdos e critérios da avaliação externa são incorporados pela avaliação interna. A instituição torna endógena uma avaliação que lhe é primordialmente exógena e a dissemina como cultura institucional ou, em outros termos, se apropria de uma avaliação externa para constituir sua

---

<sup>10</sup> Professor Emérito da University of Twente (Holanda). Pesquisador na área de Estudos Comparados sobre Políticas de Educação Superior.

autonomia. Os impactos podem ser ponderados a depender das *consequências para os sujeitos e para as instituições*.

No que tange especificamente à educação superior, em diferentes partes do sistema-mundo,<sup>11</sup> as políticas de educação superior, a partir da década de 1990, foram fortemente influenciadas pela *Declaração de Bolonha*,<sup>12</sup>

o processo político e de reformas institucionais, internamente processadas por cada governo nacional ou respectivas entidades descentralizadas, que deverá conduzir ao estabelecimento efetivo do novo sistema europeu de educação superior, até 2010, incluindo atualmente quarenta e cinco países (isto é, todos os da UE e, ainda, dezoito países europeus não pertencentes à UE), foi designado por Processo de Bolonha. (Lima, Azevedo & Catani, 2008, p. 10)

A fim de garantir a consecução dos postulados da Declaração de Bolonha definiu-se que seriam realizadas conferências ministeriais bianuais: Praga 2001, Berlim 2003, Bergen 2005, Londres 2007 e Lovaina 2009, Budapeste e Viena 2010 e Bucareste 2012. Nestes o tema da avaliação aparece no

*Comunicado de Bergen* [que] destacou os elementos relativos à "garantia da qualidade" da educação superior europeia, tendo os ministros decidido adotar as propostas de Associação Europeia para a Garantia da Qualidade da Educação Superior (ENQA, 2005) relativas aos "standards" e às "orientações" a que deverão passar a obedecer as avaliações promovidas pelas agências nacionais e internacionais, as quais, de resto, virão a integrar um registro europeu de agências de garantia da qualidade, o qual exigirá, por sua vez, a meta-avaliação e a meta-acreditação das próprias agências. (Lima *et al.*, 2008, p.12)

---

<sup>11</sup> A Análise dos Sistemas-Mundo é mais do que uma perspectiva; é também mais do que uma teoria, se é que é uma teoria. É um movimento do saber, e isso é de crucial importância para o desenvolvimento futuro das ciências sociais históricas. Um movimento do saber é um movimento social intelectual. Ele propõe uma reorientação no modo como organizamos nosso entendimento do mundo. No caso da análise dos sistemas-mundo, ela se baseia na rejeição das categorias das ciências sociais herdadas do século dezenove. Ela propõe substituir estas categorias por uma nova ciência social histórica". (Wallerstein, 2012, p. 17)

<sup>12</sup> Documento resultante de uma reunião realizada na cidade de Bolonha na Itália em 1999.

A partir de 2005 os países signatários da Declaração de Bolonha passaram a estruturar um sistema avaliação da educação superior. Pouco a pouco, nos anos que se seguiram, os intelectuais favoreceram a adesão de vários outros países da União Europeia. Ratificamos que, este processo, embora determinante das políticas de avaliação para a educação superior em escala mundial, no Brasil guardou-se certa originalidade na formulação e implantação das mesmas. Ao invés de assumir um programa supranacional, a avaliação das IES começa pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*, quando no final da década de 1970, intelectuais ligados à CAPES<sup>13</sup> elaboram e outros implantam um programa para medir a qualidade da formação oferecida nos cursos de mestrado e doutorado. Neste primeiro momento tais cursos tinham o escopo de formar professores. A partir de 1990 acontece uma mudança significativa na política e os mesmos passam a formar pesquisadores. (Moraes, 1999; 2004)

A política de desenvolvimento institucional da pós-graduação nas IES brasileiras foi conduzida através de um documento denominado "Plano Nacional de Pós-Graduação" (PNPG), nos quais aparece explícito três vetores: a preocupação na formação de quadros de docência e pesquisa de elevada qualidade; a institucionalização da pesquisa criando dispositivos de carreira e de fomento e, por fim, a avaliação visando a qualidade dos quadros (Aguilar, 2007).

O atual PNPG (2011-2020) mantém o foco na avaliação como elemento fundamental para a melhoria da qualidade dos cursos e programas.

O sistema de avaliação da pós-graduação, atualmente, é composto por dois processos conduzidos por comissões de consultores vinculados a instituições de ensino das diferentes regiões do país: a Avaliação das Propostas de Cursos Novos e a Avaliação dos Programas de Pós-graduação. A primeira é base para a admissão de novos programas e cursos como integrantes do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG);

---

<sup>13</sup> A CAPES nasceu "Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior" em 1951. Segundo Mendonça (2003, p. 289) foi "idealizada por Romulo de Almeida [...] com o objetivo de formar os quadros necessários ao programa de desenvolvimento econômico pensado pela equipe que cercava o então presidente Getúlio Vargas. [...] Anísio Teixeira foi chamado por Ernesto Simões Filho, à época Ministro da Educação e Saúde, para assumir o cargo de Secretário Geral da Comissão que teria como objetivo promover a referida Campanha". Uma década depois, em 1961 a CAPES foi instituída oficialmente (muito embora funcionasse desde 1951) com a missão de melhorar as "condições de ensino e pesquisa dos centros universitários, como estratégia prioritária para a formação dos quadros profissionais de nível superior do país" (Mendonça, 2003, p. 290).

já a segunda compreende os processos de Acompanhamento Anual e de Avaliação Quadrienal<sup>14</sup> do desempenho dos programas e cursos que integram o sistema.

Ao avaliar as propostas de cursos novos, os consultores têm como norte a “qualidade de tais propostas”.<sup>15</sup> Estas seguem critérios de mercado, conforme se pode verificar nos documentos legais disponíveis no portal da instituição.

O processo denominado “Acompanhamento Anual” é realizado no interstício das avaliações e tem por objetivo orientar as instituições no sentido de evitar qualquer “desvio” de percurso. Note-se que o hipercontrole exercido sobre as instituições de ensino é elemento importante da política.

Sobre a Avaliação do SNPG, os critérios que são estabelecidos a partir de 1998, a direcionam à Diretoria de Avaliação da CAPES, cuja realização conta com a participação da comunidade acadêmico-científica e com o envolvimento de consultores na posição *ad hoc*.

De acordo com a página na internet da CAPES (2018) a avaliação é considerada como “atividade essencial para assegurar e manter a qualidade dos cursos de Mestrado e Doutorado no país”. Veja que a diretriz posta nos PNPG’S está presente nos mais diferentes espaços, como um mecanismo de convencimento na busca do consenso, como colocamos acima.

No que tange aos objetivos da avaliação, destacamos:

- a) Certificação da qualidade da pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa);
- b) Identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional (CAPES, 2018).

Quanto aos objetivos do SNPG, estes evidenciam a busca por:

- a) Formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino;
- b) Formação de recursos humanos qualificados para o mercado não-acadêmico;
- c) Fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação (CAPES, 2018).

---

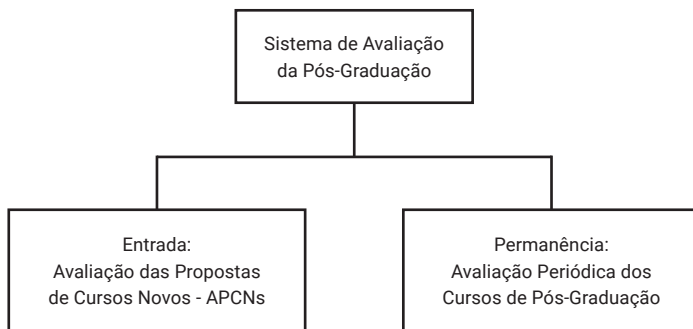
<sup>14</sup> O interstício era trienal desde 1976 até 2017 quando passou a quadrienal em atendimento ao que determina o Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020.

<sup>15</sup> Os resultados desse processo são encaminhados ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a fim de oferecer subsídios para a fundamentação da deliberação desse órgão sobre o reconhecimento dos novos cursos, conforme determina a legislação educacional.



O SNPG, como dissemos, se divide em dois processos que são distintos e envolvem a entrada e permanência dos cursos de mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 1. Processos de entrada e saída do SNPG



Fonte: <http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>

É importante sinalizar que ambos os processos são conduzidos tendo como base os seguintes fundamentos:

- Reconhecimento e confiabilidade fundados na qualidade assegurada pela análise dos pares;
- Critérios debatidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo;
- Transparência: ampla divulgação das decisões, ações e resultados:
  - no portal da CAPES;
  - nas páginas das áreas de avaliação (CAPES, 2018).

A avaliação acontece em 49 (quarenta e nove) áreas (dados de 2017): com o objetivo de se facilitar o desenvolvimento das atividades de avaliação as áreas são agregadas por critério de afinidade em dois níveis: a) primeiro nível: colégios e b) segundo nível: grandes áreas – e se estabelece tendo como base a sistemática o conjunto de requisitos básicos que foram estabelecidos pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES).

O processo de avaliação acontece tanto para aquelas instituições que submetem propostas de cursos novos quanto para as IES que buscam a avaliação trienal de seus cursos em funcionamento.

Os documentos principais são as fichas de avaliação (dados básicos, dados da avaliação, área de avaliação e área básica do programa, especificação dos cursos do programa reconhecidos, recomendados e em funcionamento e especificação das áreas de concentração de cada curso) e os relatórios de avaliação, que são disponibilizados para a consulta da comunidade no *site* da CAPES.

Sobre a legislação específica da Avaliação dos Programas de Pós-Graduação tem-se a Portaria nº 59 de 22 de março de 2017, a Resolução CS/CAPES nº 5, de 11 de dezembro de 2014, e a Portaria CAPES nº 13 de 01 de abril de 2002.

Atualmente a avaliação é quadrienal, os relatórios de avaliação de 2017 versam sobre os dados relativos ao período 2013-2016. Os cursos com nota 3 a 7 são reconhecidos pelo MEC e recomendados.

De acordo com o site da CAPES:

**Art. 4º** - Uma vez referendados pelo CNE e homologados pelo MEC, os resultados da avaliação realizada pela CAPES acarretam implicações diferentes para os programas que tenham obtido nota igual ou superior a 3 (três) e aqueles que tenham obtido nota inferior a 3 (três), no que se refere a procedimentos relativos à avaliação da pós-graduação e às próprias condições de funcionamento dos cursos por eles oferecidos.

§ 1º O programa com nota igual ou superior a 3 (três):

- a) continua a integrar o SNPG e a ser regularmente avaliado pela CAPES;
- b) tem reconhecida pelo MEC a validade nacional dos diplomas por ele emitidos;
- c) deve fornecer à CAPES, nos prazos e condições por esta fixados, as informações a ele correspondentes, especialmente aquelas anualmente coletadas pelo instrumento denominado “Coleta-CAPES”.

§ 2º O programa com nota 1 (um) ou 2 (dois):

- a) deixa de integrar o SNPG e de ser regularmente avaliado pela CAPES a partir da data de publicação dos resultados da avaliação homologados pelo MEC;
- b) tem canceladas as autorizações de funcionamento e o reconhecimento dos cursos de mestrado e/ou doutorado por ele oferecidos e, por isso, não pode matricular novos alunos em tais cursos;
- c) tem reconhecida pelo MEC a validade nacional dos diplomas por

ele emitidos atribuídos exclusivamente aos alunos matriculados durante o período em que o programa usufruiu de conceito igual ou superior a 3 (três); d) deixa de enviar à CAPES as informações por intermédio do Coleta-Capes; e) informa a CAPES apenas sobre a evolução dos estudos dos alunos dos cursos de mestrado e de doutorado matriculados durante o período de vigência da autorização o reconhecimento do programa, mediante o preenchimento de instrumento de coleta específico, a ser definido por esta Fundação, tendo em vista preservar o direito adquirido pelos referidos alunos a diploma nacionalmente válido.

**Art. 5º** As Instituições que oferecem Programas de Pós-Graduação excluídos do SNPG na forma do artigo anterior poderão apresentar à CAPES nova proposta que atenda às exigências estabelecidas para a avaliação de “curso novo”, de acordo com a Portaria Nº 012/2002 da CAPES.

**Art. 6º** A Diretoria de Avaliação da CAPES adotará as medidas necessárias à execução do disposto nesta Portaria, inclusive propondo a regulamentação dos procedimentos pertinentes. (CAPES, 2002)

Os conceitos e orientações da coleta de dados podem ser consultados no Manual de Preenchimento da Plataforma Sucupira, a versão atual é 1.0, atualizada em 02 de abril de 2014.

Há uma aplicação denominada Coleta de Dados, que é um sistema informatizado da CAPES e que foi desenvolvido com o objetivo de coletar as informações dos programas de pós-graduação na categoria *stricto sensu* desta forma a intitulada Plataforma Sucupira possibilitou que a Coleta de Dados fosse reformulada e passou a ser estruturada por módulos.

## Internacionalização y producción de conocimiento

Aportes de las redes académicas a las políticas públicas en Educación Superior

Figura 2. Foto da Plataforma Sucupira



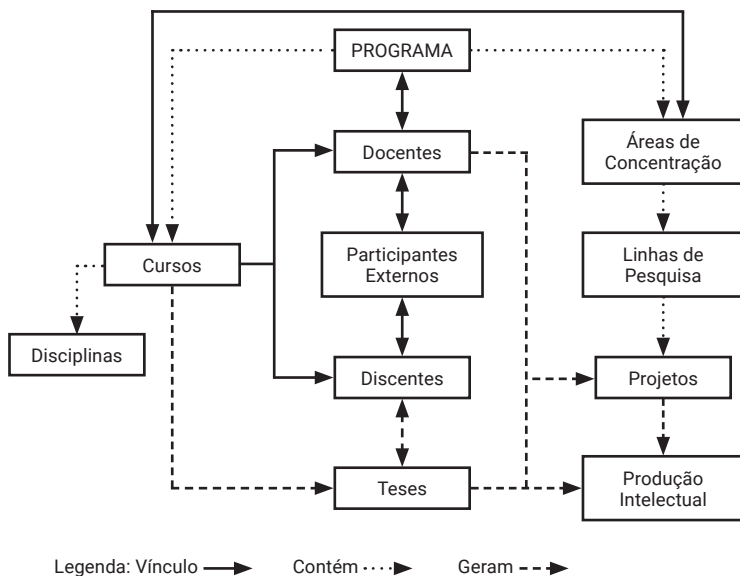
Fonte: <https://www.ufrgs.br/blogdabc/wp-content/uploads/2015/09/sucupira-1.png>

De acordo com a CAPES “os dados coletados prestam-se principalmente à avaliação dos programas de pós-graduação e para a constituição da chamada ‘memória da pós-graduação’, que é o acervo de informações consolidadas sobre o SNPG” (CAPES, 2014).

Em outra parte do manual cita-se ainda que a coleta de dados provê à CAPES as informações que cabe como necessárias ao planejamento dos seus programas de fomento e delineamento das políticas institucionais.

Os dados são lançados nesta plataforma pelo Coordenador à medida que os tem à sua disposição cumprindo-se as datas estipuladas pela CAPES anualmente, e a plataforma pode ser consultada a qualquer momento pela comunidade que tem acesso aos relatórios consolidados.

Figura 3. Modelo conceitual dos menus temáticos



Fonte: CAPES (2014)

Com a reformulação da plataforma passou-se a coletar informações sobre:

- a) Histórico e contextualização do programa;
- b) Objetivos (geral e específicos) e perfil do egresso;
- c) Proposta curricular;
- d) Infraestrutura;
- e) Integração com a graduação;
- f) Integração com a sociedade e mercado de trabalho;
- g) Intercâmbios;
- h) Solidariedade, nucleação e visibilidade;
- i) Inserção social (indicadores de impacto das ações do programa);
- j) Internacionalização;
- k) Atividades complementares;

- I) Autoavaliação (perspectivas de evolução e tendências);
- m) Planejamento futuro.

Diferentemente do Manual de preenchimento da Plataforma Sucupira, o documento Regulamento para a Avaliação Quadrienal 2017 (2013-2016) para os programas acadêmicos e profissionais traz como principais objetivos:

- a) contribuir para a garantia da qualidade da pós-graduação brasileira, [...]
- b) retratar a situação da pós-graduação brasileira no quadriênio, [...]
- c) contribuir para o desenvolvimento de cada programa e área em particular e da pósgraduação brasileira em geral, [...]
- d) fornecer subsídios para a definição de planos e programas de desenvolvimento [...] (CAPES, 2017).

No que tange aos princípios e diretrizes a avaliação é classificatória e comparativa. Quanto aos parâmetros destacam-se a adoção de padrões internacionais para o processo de avaliação.

O processo de avaliação acontece em duas instâncias: com a Comissão de Avaliação local e no Conselho Técnico-Científico da Educação Superior. As notas atribuídas em cada instância são divulgadas juntamente com os relatórios seguindo-se um cronograma estipulado.

No processo de avaliação cada item corresponde a um peso (percentual), sendo que o corpo docente corresponde a 50% e a qualidade da produção do corpo discente a 40%.

Da breve apresentação acima se pode compreender, mesmo que em linhas gerais, a estrutura do SNPG. As regras são para os programas de todas as áreas, ou seja, não importa a especificidade da pesquisa realizada, a régua que mede é a mesma. Sobre este tema, como dissemos, há inúmeros artigos publicados apontando para o limite da política pública de avaliação da educação superior, qual seja o da perspectiva quantitativa predominante e do caráter homogeneizador do programa. (Horta, 2009, p. 105)

Afinal, *por quem os sinos dobram?* Mister aqui ressaltar que, quando se trata de “leituras” que remetem à “interesses” a resposta à esta questão pode ser variada. Eles *dobram*: pelos intelectuais que, representando grupos de interesses hegemônicos, acabaram desenhando um modelo de regulação e avaliação que se impõe como diferenciador e induz à intensificação do trabalho que poderá aniquilar o SNPG?; *dobram*: por cada um dos pesquisadores que olham para sua existência num contexto institucional interno e externo em disputa pelos recursos e não pela qualidade acadêmica?; *dobram*: pela história do desenvolvimento do SNPG e seu futuro?

Dependendo do lado que se esteja pode-se apontar uma direção ou outra. Então, deixamos a pergunta como pretexto para um debate acerca desta temática. Que se elaborem as respostas e vamos debatê-las.

## Referências bibliográficas

Afonso, A. J. (2009). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Afonso, A. J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: Comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (53), 23-24.

Afonso, A. J. (2017). Para discutir lahegemonía epistémica evaluativaeurocéntrica: un enfoque exploratorio. *Revista de laAsociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 10 (2), 156-166. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10112>. doi: <https://doi.org/10.7203/RASE.10.2.10112>.

Aguilar, L. E. (2007). A pós-graduação em educação no Brasil e o Plano Nacional de Pós-graduação - PNPG - 2005-2010: leituras sobre o modelo de desenvolvimento, avaliação, sustentabilidade e impacto local. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.], 1(2), 202-209. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/446/325>. ISSN 1982-5587.

Aguilar, L. E. (2013). Políticas de cooperação interinstitucional e seus impactos no desenvolvimento e consolidação da pós-graduação. *Educação Unisinos*, 17 (3), 178-183. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.01>.doi:<http://10.4013/edu.2013.173.01>

Bianchetti, L. (2009). Os dilemas do coordenador de Programa de Pós-graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: Bianchetti, L. &Sguissardi, V. (Orgs.). *Dilemas da pós-graduação gestão e avaliação* (pp. 15-100). Campinas, Brasil: Autores Associados.

Bianchetti, L. &Sguissardi, V. (Orgs.) (2009). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas, Brasil: Autores Associados.

Bianchetti, L. &Sguissardi, V. (2017). *Da universidade à commodity cidade: onde e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado*. Campinas, Brasil: Mercado das Letras.

Bourdieu, P. (2001). Os três estados do capital cultural. In: Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.). *Escritos de educação* (pp. 73-79). 3ª ed. Petrópolis: Vozes.

CAPES (2002). Portaria nº 13, de 1 de abril de 2002. Dispõe sobre as notas atribuídas aos programas de pós-graduação nos procedimentos do sistema de avaliação e no funcionamento de cursos de mestrado e doutorado. Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – CAPES. Brasília, Brasil: MEC/CAPES.

CAPES (2017). Portaria nº 59, de 21 de março de 2017. Dispõe sobre o regulamento da Avaliação Quadrienal. Presidente Substituto da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – CAPES. Brasília, Brasil: CAPES.

CAPES (2014). Coleta de dados: conceitos e orientações: Manual de preenchimento da Plataforma Sucupira. Versão 1.0. Atualização: 2 de abril de 2017. Brasília, Brasil: CAPES.

CAPES (2018). Sobre a avaliação. Última atualização: 17 de novembro de 2017. Brasília, Brasil: MEC/CAPES.

Cury, C. R. J. (2009). Da crítica à avaliação à avaliação crítica. Prefácio. In: Bianchetti, L. & Sguissardi, V. (Orgs.). *Dilemas da pós-graduação gestão e avaliação* (pp. 9-14). Campinas/SP, Brasil: Autores Associados.

Dias Sobrinho, J. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. *Avaliação (Campinas)*, 15 (1), 195-224. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772010000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000100011&lng=en&nrm=iso). doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>.

Duriguette, M. L. (2014). A questão dos intelectuais em Gramsci. *Serviço Social & Sociedade* (118), 265-293. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282014000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282014000200004&lng=en&nrm=iso). doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282014000200004>.

Gramsci, A. (1999-2006). *Cadernos do Cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho; coedição: Marco Aurélio Nogueira, Luiz Sérgio Henriques. 6 v. 7ª. ed. Rio de Janeiro, Brasil: Civilização Brasileira.

Horta, J. S. B. (2009). Avaliação da pós-graduação: com a palavra os coordenadores de Programas. In: Bianchetti, L. & Sguissardi, V. (Orgs.). *Dilemas da pós-graduação gestão e avaliação* (pp. 101-131). Campinas/SP, Brasil: Autores Associados.

Horta, J. S. B. & Moraes, M. C. M. de (2005). O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, (30), 95-116.



Lima, L. C., Azevedo, M. L. N. de & Catani, A. M. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação (Campinas)*, 13 (1), 7-36. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772008000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100002&lng=en&nrm=iso). doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000100002>.

Mendonça, A. W. P. C. (2003). A pós-graduação como estratégia de reconstrução da Universidade Brasileira. *Educar em Revista* (21), 1-20. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602003000100019&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602003000100019&lng=pt&nrm=iso). doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.296>.

Moraes, M. C. M. de (1999). Paradigmas e adesões: temas para pensar a teoria e a prática em educação. *Perspectiva*, 17 (32), 51-68. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10522>. doi: <https://doi.org/10.5007/10522>.

Moraes, M. C. M. de (2004). Iluminismo as avessas como contexto da pós-graduação no Brasil. *Educação Unisinos*, 8 (15), 79-101.

Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.) (2001). *Escritos de educação*. 3ª ed. Petrópolis, Brasil: Vozes.

Silva Junior, J. dos R. (2017). *The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?* Bauru, Brasil: Canal 6.

Sguissardi, V. (2013) Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. *Educ. Soc.*, 34 (124), 943-960. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300015&lng=en&nrm=iso). doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300015>.

Sguissardi, V. (2009). *O trabalho (intensificado) nas Federais - Pós-graduação e Produtivismo Acadêmico*. São Paulo, Brasil: Xamã.

Wallerstein, I. (2012). A análise dos sistemas-mundo como movimento do saber. In: P. A. Vieira, R. Lima Vieira & F. A. Filomeno (Orgs.). *O Brasil e o capitalismo histórico: passado e presente na análise dos sistemas-mundo* (pp. 17-28). São Paulo, Brasil: Cultura Acadêmica.

# **Internacionalização da Educação Superior e herança colonial na América Latina**

**DANILO STRECK**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

dstreck@unisinos.br

**JULIETA ABBA**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

*Red de Investigadores y Gestores en Internacionalización de la Educación Superior de América Latina (REDALINT)*

---

## **Resumo**

O artigo tem como objetivo analisar alternativas de internacionalização com base em dados produzidos por uma rede de gestores e pesquisadores do ensino superior na América Latina. Parte-se do pressuposto que enquanto o discurso da internacionalização tem se generalizado como parte das estratégias de desenvolvimento das universidades, a polissemia que o acompanha revela que se trata de um campo de disputas políticas e mercadológicas, e a internacionalização pode servir tanto para perpetuar ou reforçar a herança colonial ou para superá-la. A primeira parte do texto é dedicada a identificar algumas características da produção teórica e de algumas práticas de internacionalização na América Latina, com destaque para Argentina, Brasil e México. Segue-se uma reflexão sobre possibilidades e falácias, apresentadas na forma de tensões. A terceira parte do texto apresenta três temas a serem considerados ao elaborar políticas ou estratégias de internacionalização na América Latina: busca de clareza sobre o significado de internacionalização para cada contexto e para cada instituição, o desenvolvimento de práticas e conhecimentos que representem uma contribuição no cenário global de produção do conhecimento e a capacitação para a

vivência intercultural. Na conclusão, ao retomar o argumento central, são apontadas algumas tarefas prioritárias para a internacionalização numa perspectiva descolonial, tais como a ação integrada entre os diferentes atores responsáveis pela internacionalização e a capacitação teórica e metodológica para a realização de estudos comparados.

## Introdução

A internacionalização tornou-se um ponto obrigatório nas políticas de educação superior e hoje poucas universidades deixam de mencioná-la como uma de suas prioridades estratégicas, colocando-se ao lado –ou superando– outros temas que em algum momento dominavam a pauta, como desenvolvimento regional ou interdisciplinaridade. Isso significa, também, que em diferentes continentes e regiões a internacionalização assume significados distintos, apresentando outras possibilidades e outros desafios (Knight, 2004). Não é o mesmo falar de internacionalização na Europa Central ou na África, para ficar com duas situações onde a diferença é muito evidente. Ademais, as sociedades latino-americanas carregam uma herança colonial, como atestado nos estudos da colonialidade e descolonialidade (Seed, 1991; Moraña, Dussel e Jáuregui, 2008). Na área da educação, essa herança colonial se faz sentir pela falta de uma espinha dorsal político-pedagógica que se manifesta, por exemplo, na apropriação acrítica de propostas supostamente redentoras e capazes de alavancar o desenvolvimento.

Seria a internacionalização apenas mais um canto de sereia que, ao invés de trazer a esperada salvação, levaria os povos da América Latina a se reencontrar com conhecidos fantasmas do passado escondidos nos labirintos da história? Seria ela um caminho que leva à integração respeitosa entre os povos da própria América Latina e destes com os demais povos que habitam o mesmo planeta? O argumento é que se pode apostar na segunda alternativa, a qual não existe pronta, mas se apresenta como um projeto a ser construído.

O artigo está estruturado de tal forma que a partir de dados e reflexões sobre a produção teórica e de práticas a respeito do tema seja possível identificar algumas tarefas emergentes para a internacionalização na América Latina, a saber: a busca de clareza sobre o significado de internacionalização para cada contexto e para cada instituição; o desenvolvimento de práticas e conhecimentos que representem uma contribuição no cenário global de produção do conhecimento e permitam uma inserção propositiva; a capacitação para a vivência intercultural, com atenção especial para a competência linguística, uma questão que vai além da simples inclusão de bibliografia, oferta de disciplinas ou publicação em língua estrangeira.

Cabem algumas advertências quanto à realização do propósito acima anunciado. A primeira delas é o desafio de falar de América Latina como uma totalidade. A argumentação toma como premissa que a diversidade econômica, política e cultural, no entanto, se desdobra sobre um pano de fundo comum que é bem expresso pelo conceito de colonialidade. Há também potencialidades comuns para pensar a internacionalização, por exemplo, a proximidade linguística em uma extensa e populosa região geográfica. Estes elementos comuns e a diversidade presente na nossa região, fizeram com que tomássemos a Argentina, o Brasil e o México como referência para o estudo, além de sua significação em termos de produção acadêmica e de suas políticas em torno da temática.

Uma segunda advertência diz respeito aos limites da análise neste artigo. O mesmo não pode ser entendido como um estado da arte sobre internacionalização na América Latina, embora ele se proponha contribuir para a sua realização. Alguns elementos conceituais e metodológicos poderão servir tanto para aprofundamentos teóricos como para estudos empíricos, aspectos estes que também são indicados através da análise da produção científica acerca da necessidade da proliferação de estudos sobre a internacionalização na América Latina.

Finalmente é relevante destacar que as tensões e contradições dos discursos, assim como as tarefas emergentes que assinalamos, formam parte de um caminho em construção, sobre o qual existe um grande consenso em nível internacional em termos da necessidade e vontade de percorrê-lo, contudo há pouco espaço para perguntas sobre o que é a internacionalização, porque realizá-la e como desenvolvê-la. Com este artigo temos a intenção de provocar a reflexão sobre estes questionamentos e propor possíveis sinalizadores para a ação.

### **A produção teórica sobre a internacionalização da educação superior na América Latina**

No nível internacional, a produção teórica sobre a internacionalização cresceu exponencialmente nos últimos quinze anos. Este processo ocorreu ao mesmo tempo em que se criaram programas e ações para a promoção da internacionalização, assim como a conformação de grupos, redes e associações internacionais dedicadas a esta temática. Contudo, este avanço teve um desenvolvimento diferenciado em determinadas regiões a nível internacional. Nos Estados Unidos e no Canadá e em alguns países do continente europeu, a internacionalização começou, desde muito cedo, a

formar parte das políticas universitárias e das políticas públicas destes países. Isso foi acompanhado pelo trabalho teórico feito por pesquisadores (Knight, 1994; De Wit, 1995; Schoorman, 1999; Rudzki, 1998; Teichler, 1999), a partir da década de 1990, interessados em compreender os motivos, as dificuldades e o impacto da internacionalização na educação e, para além dela, na sociedade e na economia. Desta forma, pesquisadores e professores destes países foram os precursores em trabalhar teoricamente a internacionalização, consolidando até a atualidade um *mainstream* que lidera o número de citações nas publicações sobre a temática internacionalmente.

Na América Latina o processo de internacionalização esteve influenciado por essa tendência hegemônica, conformando-se uma subordinação teórico-epistêmica, ou aquilo que Mignolo (2010) chama de colonialidade do saber. A partir de uma pesquisa sobre o estado da arte da internacionalização da educação superior na América Latina, Didou Aupetit (2014a), chama a atenção ao fato de que embora os especialistas latino-americanos tenham um alto índice de produtividade, poucos são reconhecidos e citados por seus pares. Da mesma forma, a autora enfatiza que os poucos grupos de pesquisa que se encontram na região, estão estruturados em torno da figura de alguns líderes, deixando invisibilizados outros pesquisadores, sobretudo os mais jovens.

Na América Latina e no Caribe, três países (Argentina, Brasil e México) foram os primeiros a apoiar a criação e fortalecimento de programas internacionais (Didou Aupetit, 2014a), redes com escopo nos estudos e na gestão da internacionalização,<sup>1</sup> e foi também nestes países que professores e pesquisadores começaram suas investigações sobre a internacionalização a partir do início do novo século. No caso da Argentina, os primeiros estudos foram feitos por gestores de universidades e orga-

---

<sup>1</sup> Podemos citar algumas redes dedicadas ao trabalho da gestão da internacionalização como a *Red de Cooperacion Internacional de Universidades Nacionales* (RedCIUN), na Argentina, a *Associação Brasileira de Educação Internacional* (FAUBAI), no Brasil, e a *Asociación Mexicana para la Educación Internacional* (AMPEI), no México. Outras redes criadas a partir de editais de programas governamentais nacionais e do MERCOSUL são a *“Red de Investigadores y Gestores en Internacionalización de la Educación Superior de América Latina (REDALINT)”*; *“Internacionalización de la Educación Superior y tendencias de política en el MERCOSUR”*; *“Estrategias de Internacionalización de las Universidades del MERCOSUR en la Globalización”*; *“Red de Estudios sobre la internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL)”*; *“Red sobre Internacionalización e integración: percepciones, concepciones y prácticas en las universidades de la región”*, entre outras.

nismos gubernamentales interesados em compreender o funcionamento e os efeitos da implementação de programas de cooperação europeus em suas universidades. Na primeira década do século XXI, produziu-se um crescimento das publicações, realizadas por pesquisadores argentinos, com foco nas seguintes temáticas: programas internacionais e regionais de mobilidade de estudantes e professores, estudos de caso sobre a internacionalização em determinadas universidades, políticas de integração regional universitária e programas nacionais de internacionalização.

Já no Brasil, pode-se identificar duas tendências na produção científica, especificamente nas pesquisas de mestrado e doutorado (Guimaraes-Iosif e Pollom Zardo, 2015). A primeira, reúne publicações realizadas antes do ano de 2010, que apresenta o foco na compreensão dos processos de internacionalização e sua influência nas universidades. A segunda reúne trabalhos publicados após o ano de 2010, que tem como fio condutor o interesse pela compreensão dos efeitos das políticas de internacionalização e a análise das experiências de implementação destas políticas nas universidades. Da primeira tendência pode-se destacar temáticas como o impacto da Declaração de Bolonha na organização da educação superior no Brasil, a análise institucional do processo de internacionalização (estudos de casos de universidades) e sua influência na organização das instituições, e a preocupação pelo aprofundamento teórico da temática. Nos estudos realizados posteriormente ao ano de 2010, encontram-se temas vinculados às políticas de internacionalização que promovem a mobilidade, a compreensão da internacionalização através dos estudantes internacionais de programas de mobilidade que chegam ao Brasil, e os efeitos das políticas de internacionalização na cultura institucional das universidades brasileiras. As autoras Guimarães-Iosif e Pollom Zardo (2015) destacam que embora tenha ocorrido um crescimento nas pesquisas sobre internacionalização, torna-se necessário ainda a ampliação das pesquisas, com base em diversas áreas do conhecimento e diversas abordagens epistemológicas.

No México, Didou Aupetit (2014b), considera que os principais tópicos de pesquisa sobre a internacionalização da educação superior são a mobilidade estudantil, as parcerias de cooperação internacional e a internacionalização do currículo. Sobre o primeiro e o segundo ponto, a autora afirma que mesmo tendo um incremento dos trabalhos de pesquisa nos últimos anos, os convênios internacionais de cooperação das universidades mexicanas e os programas de mobilidade promulgados pelos organismos governamentais, ainda tem sido pouco estudados em função da insuficiência de documentos institucionais e dados oficiais em escala nacional. Os pesquisadores interessados nestas duas temáticas (mobilidade estudantil e parcerias de cooperação internacional) provêm das áreas das ciências sociais e administrativas, enquanto que a internacionalização do currículo convocou majoritariamente a pesquisadores pedagogos e educadores.

Em síntese, podemos destacar que apesar do avanço no desenvolvimento teórico da internacionalização nestes três países, a temática ainda se apresenta como um campo em construção que precisa ser aprofundado conceitualmente e teoricamente sobretudo desde uma perspectiva que contemple a realidade latino-americana. Conforme argumenta Monzón (2014, p. 65, tradução nossa):

Resulta curioso que, se desde seus inícios as universidades foram internacionais [...] tenhamos um punhado de ideias e conceitos que repetimos como uma reza, acerca do que é a internacionalização da educação superior. Uma só reza para diversos credos.

Da mesma forma, Cunha (2016) destaca que as instituições de ensino superior têm tido pouco protagonismo no processo de internacionalização, respondendo, muitas vezes, de forma passiva a estímulos de políticas públicas, sem refletir acerca de que é a internacionalização, como a mesma pode ser implementada na universidade e qual o seu potencial impacto. Assim, resulta necessário que as universidades e seus atores se tornem protagonistas do processo de internacionalização que estão vivenciando, o questionem e possibilitem a geração de material teórico crítico.

## **A internacionalização entre possibilidades e falácias**

A crescente literatura sobre internacionalização permitiu identificar algumas tendências que se evidenciam nos discursos de gestores de universidades, de pesquisadores que buscam formar redes internacionais para os seus projetos e publicar em periódicos internacionais, em alunos de graduação e pós-graduação que buscam possibilidades de intercâmbio no exterior. O primeiro dado interessante é que o tema, enquanto preocupação acadêmica, se faz sentir de maneiras distintas e às vezes pouco conectadas. Por um lado, existe desde a década de 1990 uma grande preocupação com as políticas educacionais impulsionadas a partir da globalização orientada por perspectivas neoliberais de política e de gestão, especialmente para a educação básica. Expressão disso são as avaliações de larga escala, nacionais e internacionais, implementadas como necessárias para fazer parte do mercado globalizado e ao mesmo tempo denunciadas pelo seu caráter competitivo, comparativo e controlador por parte do Estado e dos organismos internacionais (Teodoro, 2011; Afonso, 2002).

Por outro lado, temos desde a mesma década uma crescente produção acadêmica sobre a internacionalização, vista como assunto de universidades. A temática ingressa nas agendas da gestão e da pesquisa das universidades latino-americanas como sendo necessária, irreversível e pouco questionada, embora matizada por muitos fatores econômicos, sociais, políticos e culturais. Isso torna o próprio conceito um campo de disputas, que se manifesta nos diferentes discursos que buscamos sumarizar abaixo com base na literatura sobre o assunto (Lima e Maranhão, 2009; Rodríguez Araújo e Silva, 2015; Morosini, 2011; Knight, 2005). Fazemos isso na forma de algumas tensões e/ou contradições que captam o sentido da maioria destes discursos. Os dois termos das tensões não são excludentes e também não se pode fazer juízos de valor a priori, como se um fosse absolutamente positivo e o outro absolutamente negativo.

*a) Entre mercado e busca conhecimento:* Numa época em que o conhecimento tende a ser considerado uma mercadoria vendável como qualquer outro produto, a distinção entre interesses financeiros e mercadológicos, por um lado, e interesses acadêmicos, por outro lado, se torna ofuscada. O aspecto financeiro pode ter vários sentidos. Por exemplo, pode significar o preenchimento de vagas ociosas com alunos recrutados em outros países. Essa é uma tendência em universidades europeias e norte-americanas, que disputam estudantes de outros países, em especial dos “menos desenvolvidos”. Como comenta Teichler (2010, p. 26): “Ironicamente, na medida em que o ensino superior se torna mais ‘global’, menos os estudantes são aceitos como cidadãos globais: as taxas escolares para estudantes estrangeiros estão aumentando”. Esta atração de estudantes estrangeiros pode significar também estratégias para assegurar a continuidade de negócios ou abertura de novas possibilidades econômicas. Este é o caso de empresas privadas que trabalham no envio e recepção de estudantes estrangeiros, através da venda de pacotes de “turismo acadêmico”. Vê-se também com frequência a venda de cursos internacionais online para capacitação e aperfeiçoamento, ou a constituição de instituições educativas como sucursais de grandes redes de capital internacional, como aquelas que pertencem ao *Grupo Laurate*.

Há, junto com isso, a busca por conhecimentos em lugares considerados mais avançados na pesquisa em determinadas áreas. Estes centros hegemônicos de produção de conhecimento (situados geograficamente no hemisfério norte) estabelecem quais são os temas prioritários, quais as formas de fazer pesquisa e quais os melhores mecanismos para avaliá-la (Naidorf, 2013), gerando um fluxo desigual na atração de estudantes e pesquisadores dos países localizados na periferia do conhecimento até estes centros hegemônicos. Tudo este processo, reforça aquilo que Santos (2007) chama de Injustiça Cognitiva Global, a qual invisibiliza, torna inexistente e exclui (social e epistemologicamente), outros saberes. Assim, o autor identifica a existência de dois



universos separados radicalmente por uma linha abissal: o “deste lado da linha”, que vincula os conhecimentos produzidos pelo modelo cognitivo hegemônico mediante o desenvolvimento e a inovação; e o “do outro lado da linha”, onde os saberes simbolizam a limitação, o passado e o atraso.

A justificativa para a obtenção de bolsas no exterior tem como foco a inserção em contextos acadêmicos mais “avançados”, desde os estágios-sanduíche até os estágios sênior. Basta ver, nos programas de pós-graduação em países periféricos, quantos pesquisadores ou doutorandos fizeram estágios no exterior e quantos pesquisadores ou estudantes de pós-graduação do exterior fizeram estágios equivalentes em universidades desses mesmos países. Dados do envio de estudantes brasileiros ao exterior e da recepção de estudantes internacionais no país podem exemplificar o argumento. Segundo o Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES, os bolsistas deste organismo no exterior (graduação sanduíche, doutorado sanduíche, doutorado pleno, pós-doc, professor de educação básica, estágio sênior, especialização, mestrado sanduíche e mestrado pleno) no ano de 2009 eram 4.159, com uma prevalência do número de bolsas para a área das engenharias e com uma localização geográfica preeminentemente nos países europeus, nos Estados Unidos e Canadá. Cinco anos depois, os números se incrementaram notavelmente. Em 2013 o total de bolsistas da CAPES no exterior ascendeu a 26.218, sendo as engenharias e as ciências exatas e da terra, as áreas mais procuradas. O destino de preferência dos bolsistas continuou sendo os Estados Unidos, o Canadá e os países europeus, somando-se neste ano a Austrália e a Argentina (Geocapes, 2016).

Ainda que os números demonstrem um aumento dos bolsistas no exterior, verifica-se uma dupla concentração dos mesmos, por uma parte, nos grandes centros de produção de conhecimento e, por outra, nas áreas das ciências exatas e das engenharias. As universidades localizadas na América Latina, junto com as ciências humanas, se revelam como pouco atraentes. Dados do *UNESCO Institute for Statistics* de 2014 (UNESCO, 2017), sobre o fluxo global de estudantes internacionais, confirmam este fluxo desigual do número de estudantes que saem e que ingressam no Brasil, e também constata que os estudantes que ingressaram no Brasil, durante este mesmo ano, são predominantemente da América Latina e da África e em menor medida da América do Norte, Europa e Ásia: Angola (2283), Colômbia (1620), Peru (1392), Argentina (1035), Paraguai (987), Guiné-Bissau (916), Portugal (785), Bolívia (710), Cabo Verde (685), Uruguai (624), Japão (606), Estados Unidos (589), Itália (407), Alemanha (340).

**b) Entre cooperação e competição:** Essa é outra importante tensão que se identifica nos propósitos e práticas de internacionalização. A competição fica evidente no papel

que os indicadores de internacionalização desempenham no ranking das universidades. A partir do século XXI, se incrementa a mobilidade de estudantes em nível internacional, em paralelo com o fomento da concepção mercadológica da educação. Em consequência, os rankings acadêmicos internacionais começaram a incorporar a internacionalização como um dos pontos a serem avaliados nas universidades, gerando um cenário de concorrência entre as universidades, alentado pela busca de um conhecimento traduzido em um valor comercial (Laus, 2012).

Aquelas universidades que servem de referência para a avaliação de todas, em qualquer parte do mundo, necessariamente tem um alto índice de internacionalização, seja pelo número de pesquisadores e alunos que atraem, seja pelas condições que são capazes de proporcionar para pesquisas internacionais e para a circulação da produção intelectual.

Junto com isso, e não necessariamente de forma excludente, temos um discurso de cooperação e solidariedade. Houve nos últimos anos um crescente incentivo para a formação de grupos de pesquisa internacionais e redes de colaboração. Algumas delas bem estruturadas e outras mais informais, organizando-se em torno de projetos específicos para atender a editais ou participar de eventos científicos. São lógicas que paradoxalmente estão se retroalimentado: cooperar para se tornar competitivo; e se tornar competitivo para ter acesso aos melhores parceiros para pesquisa e docência.

*c) Entre o local/nacional e o global:* Na esteira da globalização econômica a internacionalização redefine as fronteiras entre o local, o regional, o nacional e o global. Primeiro, essa reconfiguração da geografia coloca a pergunta pelo que é internacional, hoje. Uma visão simplificada considera internacional tudo que vem do exterior, principalmente se vem de países “desenvolvidos” ou do “centro”, e ainda mais se está escrito em inglês. Tudo que é produzido no país, especialmente se este é periférico, é considerado local, mais ainda se escrito na língua nativa do país. Essa visão ingênua de internacionalização, que não reconhece a contextualidade de todo conhecimento (Santos, 2004, p. 790) pode significar simplesmente trocar um conhecimento local por outro conhecimento local, legitimado como superior por alguma instância que se outorgou –ou a quem foi concedido– o poder de fazê-lo.

*d) Entre hegemonia e interculturalidade:* Um estudo das práticas de internacionalização na Dinamarca (Fabricius, Mortensen e Haberland, 2017) aponta alguns paradoxos que merecem ser considerados em nossa reflexão. O primeiro deles, trata da internacionalização e do pluralismo linguístico. O paradoxo está no fato de que, com a política de internacionalização, houve uma redução da variedade linguística em uma das disciplinas estudadas. Se em 2002 havia bibliografia com 9 textos em dinamarquês, inglês, alemão, norueguês e sueco, em 2008 havia 7 textos, todos eles

em inglês. O outro paradoxo se refere à internacionalização e ao entendimento e vivência intercultural. Na medida em que predomina a lógica econômica e competitiva nas instituições, pouca atenção é dada à criação de condições para uma convivência e aprendizagem intercultural, apesar do discurso de que isso é uma prioridade. O terceiro paradoxo é o entendimento de que a internacionalização através da língua inglesa, por si mesma, aumenta a competitividade e qualidade. Na medida em que se opera uma uniformização linguística e cultural, argumentam os autores, não há nenhuma segurança de que haja uma relação direta entre qualidade e mobilidade.

Após a análise dos estudos da internacionalização na América Latina e a sinalização de algumas tensões e contradições dentro das quais se realiza a internacionalização, passamos a identificar possibilidades e desafios de uma internacionalização crítica e positiva.

## **Da crítica da internacionalização a uma internacionalização crítica**

Trabalhamos com a hipótese de que a internacionalização na América Latina deve se dar no contexto de uma perspectiva crítica da herança colonial se ela tiver a intenção de contribuir com algo novo no cenário internacional. Na história de nossas sociedades era comum a “mobilidade” dos jovens da elite para se formarem nas universidades de Coimbra, Madrid, Paris e outros centros acadêmicos importantes. No entanto, na atualidade, esta estratégia da internacionalização focada na mobilidade universitária de um determinado grupo social, apresenta outras especificidades como o aumento da frequência das viagens ao exterior, a participação por parte de outros grupos sociais além dos da elite e, finalmente, a expansão até outros níveis educacionais como o ensino médio (Aguilar, 2009). São mudanças que se vão gerando no processo de internacionalização, que requerem um olhar crítico do presente em diálogo com nossa herança colonial. Afinal, fomos e somos parte dela, unidos pela antropofagia (Andrade, 1928) de absorver o “enlatado”, o forâneo, e incorporá-lo à nossa especificidade, construindo assim uma identidade complexa. Este é também o argumento no ensaio *Caliban* de Roberto Fernández Retamar, no qual o autor apresenta a imagem do “Caliban” da obra *La Tempestad* de William Shakespeare, vinculada à imagem do caliban/canibal, criada pelos colonizadores, que representa os habitantes da zona do caribe, e de toda Nossa América, como feras selvagens os quais era preciso combater, escravizar e, sobretudo, civilizar, o que não foi mais do que “*la imposición occidental sobre la supuesta barbárie*” (Fernández Retamar, 2006, p. 157).

O cenário da obra de Shakespeare é semelhante àquele da colonização da América: Próspero, considerado a figura que recria os colonizadores, e Caliban, ser primitivo, habitante da ilha, onde o primeiro rouba a terra do segundo, o escraviza e lhe ensina sua linguagem.

Segundo Fernández Retamar (2006), estes conceitos-metáforas do Caliban e da antropofagia (Andrade, 1928), traduzem a reivindicação de uma visão da Nossa América que a história tinha esquecido, reclamando sobretudo o direito de nos incorporar ao mundo conforme as nossas características. Nas palavras do autor, “No se trata de volverle la espalda al mundo [...], sino de restarle preminencia a la importación, por otra parte imprescindible, para concedérsela a la exportación” (Fernández Retamar, 2006, p. 188). Portanto, não se trata de rejeitar a história dos povos latino-americanos e nem de excluir contribuições teóricas realizadas em outras regiões, mas de cultivar um olhar crítico que possa nos orientar sobre que é o importante para nosso projeto político-histórico (Rojas Mix, 2005).

Como se conseguiu observar nos dados comparativos, Argentina, Brasil e México tem várias semelhanças enquanto ações, atores e produção acadêmica. Referente a este último ponto, podemos destacar um fio condutor entre o referencial acadêmico, que alerta sobre a necessidade de aprofundar teoricamente o debate da temática, e a necessidade de geração e sistematização de informação da internacionalização na região latino-americana. Esta dupla necessidade não é um trabalho a ser realizado somente pelos pesquisadores. Também é tarefa dos gestores das universidades e dos organismos governamentais encarregados das políticas públicas. Trata-se viabilizar um trabalho coletivo para pensar, questionar e compreender a internacionalização a partir de nossa região e através de diversas áreas do conhecimento, enfim, multiplicando “as rezas” da internacionalização (Monzón, 2014). O desafio que se coloca é se e como a internacionalização pode se tornar parte do movimento de descolonização (Mota Neto, 2016; Zibechi, 2015).

Walter Mignolo (2011) dá pistas para pensar os horizontes da internacionalização na América Latina quando discute o conceito de cosmopolitanismo. Ele questiona a ideia kantiana de cosmopolitanismo eurocêntrico e propõe que se pense o mesmo como uma pluralidade de conexões emergentes no agir e pensar fronteiriço, ou seja, nos limites entre a cultura ocidental eurocêntrica da qual somos parte e de múltiplas outras possibilidades que se configuram nas margens deste sistema-mundo. Seu conceito de “localismo cosmopolitano descolonial” (Mignolo, 2011, p. 293) implica em priorizar as demandas e necessidades manifestadas em várias partes do mundo. Ao mesmo tempo, ele adverte que não há garantias de que qualquer tipo de cosmopolitanismo seja possível sob o atual capitalismo globalizado, o que, no

entanto, não impede que se opere com a “verdade entre parêntesis e com pensamento fronteiriço” (Mignolo, 2011, p. 294) para pensar outros mundos possíveis.

Apontamos abaixo alguns temas que julgamos prioritários para a pauta da internacionalização:

*-Entender a internacionalização:* A internacionalização no campo educacional não é um fenômeno isolado e neutro e, dependendo do ponto de vista ético-político, há formas de internacionalização mais e outras menos desejáveis. Ela não pode ser compreendida como um pacote a ser aplicado às universidades, sem realizar um processo de análise, considerando a realidade que as envolve e, questionando sobre seu sentido, o tipo de internacionalização que se deseja, para que e com quem realizá-la. O tema é recorrente na história latino-americana e na busca de respostas pode-se aprender com pensadores que, em outros contextos históricos, colocavam a mesma pergunta. A título de exemplo, referimos as figuras de Simón Rodríguez e de José Martí, como defensores da autoctonia latino-americana e críticos da imitação de modelos prontos.

Simón Rodríguez, o mestre de Simón Bolívar, é um ferrenho crítico da imitação. Na época da fundação das nações latino-americanas ele questiona o transplante de modelos para povos que têm a sua originalidade e cuja tarefa histórica consiste em se inventar.

Dónde irémos a buscar modelos?...

–La América Española es orijinal – orijinales han de ser sus Instituciones i su Gobierno

– i orijinales los medios de fundar uno i otro.

O Inventamos o Erramos. (Rodríguez, 2016, p. 459)

De modo semelhante José Martí adverte que a tarefa da nova geração consiste em criar e cabe às universidades um papel fundamental nisso.

Como hão de sair das universidades os governantes se não há universidade na América na qual se ensine os rudimentos da arte do governo, que é a análise dos elementos peculiares dos povos da América? Os jovens saem pelo mundo a adivinhar, com óculos ianques ou franceses, e aspiram a dirigir um povo que não conhecem. (Martí, 2007, p. 52).

Para a formação destes pensadores, não cabe dúvida da importância das viagens realizadas não apenas pela América Latina, como também pela Europa e pelos Esta-

dos Unidos, ressaltando que em finais do século XVIII e durante o XIX as viagens de um continente a outro se realizavam durante meses a bordo de um barco. Tratava-se de experiências internacionais que contribuían para a construção de uma visão do mundo numa época onde o sistema colonial exercia seu poder político e econômico nas jovens nações. Tal visão, estruturada no contato com o conhecimento de outras culturas e da própria, gerou a consciência de que as soluções devem ser formuladas conforme as especificidades da região.

-*Criar “moedas de troca”*: A internacionalização não se dá em contexto neutro em termos de jogos de poder que disputam recursos e legitimidade para seus conhecimentos. Não pode ser vista apenas como uma troca amistosa, mas também envolvendo negociações. Parece que se tem razoável segurança quanto ao que se busca no exterior, a partir da América Latina. Vai-se a centros de pesquisa que construíram expertise em alguma temática ou desenvolveram tecnologias mais avançadas para aprender e contribuir para o nosso próprio desenvolvimento. Isso está coerente dentro de uma perspectiva de desenvolvimento desigual que, no entanto, deveria ser problematizada sob o risco de se perpetuar a sensação de nunca sermos filhos de nosso tempo, de termos que correr mais e mais depressa para “alcançar” os mais avançados.

A pergunta que se coloca é sobre o que se tem a oferecer para o mundo acadêmico, não necessariamente em troca do que buscamos, mas como contribuição para um movimento em duas vias. Possivelmente cada área terá que pensar este tema a partir de suas experiências, mas há alguns dados gerais que chamam a atenção. Veja-se o grande número de institutos ou centros de estudos latino-americanos espalhados nos Estados Unidos e na Europa, em comparação com o relativamente pequeno número nos países da América Central, América do Sul e do Caribe. Soma-se a isso a produção intelectual sobre a América Latina proporcionalmente grande em países de fora da área.

Olhando especificamente para a área da educação, a internacionalização almejada pode nos desafiar a olhar mais atentamente para nós mesmos. A iniciar pela história da educação no continente. Em boa medida o passado é um grande deserto e pouco sabemos, para além dos limites nacionais, da contribuição de figuras como Andrés Bello, José Carlos Mariátegui, Sor Juana Inés de la Cruz, Nísia Floresta, entre tantos e tantas outras. Além disso, dentro da experiência pedagógica dos movimentos sociais, ou a eles vinculada, desenvolve-se a proposta da educação popular com pressupostos político-ideológicos, filosóficos e metodológicos que se propõe como alternativa aos modelos pedagógicos importadas. Isso também diz respeito a metodologias de pesquisa social, onde propostas como a IAP (*Investigación Acción Participativa*), a pesquisa participante e a sistematização de experiências representam importantes contribuições no cenário internacional.

*-Capacitar para a interculturalidade:* A internacionalização não pode ser vista como o privilégio de uma elite acadêmica, política, econômica cultural que tem acesso aos recursos necessários para a mobilidade e a experiência em outros contextos. Há outras formas de internacionalização que podem fazer parte da formação cultural de um povo. Sobretudo, com o surgimento das novas tecnologias, que auxiliam na comunicação, na aprendizagem e no intercâmbio de experiências, em tempo real, com pessoas que se encontram em outras geografias. Também nos últimos anos surgiu um novo conceito denominado “internacionalização em casa”, que propõe viver a experiência internacional sem sair de nosso lar, de nossa universidade e inclusive de nosso país. Este conceito apareceu no âmbito acadêmico como uma forma de compensar o protagonismo que adquiriu a mobilidade no processo de internacionalização (Knight, 2005). Envolve atividades como o uso de leituras e materiais em outras línguas, a realização de videoconferências com professores estrangeiros, a promoção de intercâmbios de experiências entre estudantes nacionais e internacionais, para citar alguns exemplos.

É sintomático, como vimos no início deste trabalho, que as discussões de internacionalização pressupõem o ensino superior, quando na educação básica se debatem as políticas educacionais em nível mundial dirigidas pelo Banco Mundial, pela UNESCO e por outras agências globais. Ou seja, são discussões que não dialogam entre si e se fecham por áreas temáticas. O desafio é incorporar a aprendizagem para a vivência intercultural em todos os níveis de formação.

## **Considerações finais**

Neste ensaio trabalhamos com a premissa de que a construção de uma perspectiva da internacionalização da educação superior a partir da América Latina, sustentada através de um olhar crítico e emancipador, é uma oportunidade para confrontar a herança colonial. Uma das condições fundamentais para isso é conhecer as particularidades e as problemáticas autóctones dos países que formam parte de “nossa América”. Perguntar-nos quanto nos conhecemos para saber aonde queremos ir e para onde não queremos voltar. Também é necessário reconhecer, no processo da internacionalização, como a herança colonial atua, estabelecendo hierarquizações entre as regiões, entre os tipos de pensamentos e entre as áreas do conhecimento.

Esta perspectiva demandará pensar a internacionalização através do diálogo e a solidariedade, da volta às raízes históricas e culturais comuns e diversas, da

edificação de vínculos horizontais entre diversos atores e da integração regional como uma ponte para o fortalecimento da integração entre os países latino-americanos. Isso, como argumentamos, não se dará fora nem acima das tensões e contradições que acompanham a internacionalização.

Concluimos este ensaio destacando algumas das ações mais urgentes que emergiram na discussão realizada. Primeiro, num mundo globalizado que paradoxalmente continua aumentando as cercas entre países e regiões, é importante gerar conhecimentos sobre as diversas regiões do planeta. Por exemplo, é evidente que os desenvolvimentos tecnológicos ligados à computação são fundamentais atualmente. Mas não seriam igualmente fundamentais as visões de mundo e as tecnologias do *buen vivir* andino ou do *ubuntu* africano para criar outras formas de convivência entre as pessoas, os povos e com o ambiente natural?

Outra ação consiste em colocar a competência linguística e a interculturalidade como tema de discussão de políticas. Se é certo que, do ponto de vista linguístico, o inglês torna-se cada vez mais a língua franca no mundo acadêmico, há também vozes que se levantam sobre o ensino de outras línguas e não por último sobre o papel que se almeja para as línguas nacionais no cenário acadêmico e intelectual internacional. No caso do Brasil, significa pensar, por exemplo, no uso do espanhol e nas relações particulares com os países lusófonos no mundo. Junto com isso, cabe perguntar sobre as condições de capacitação linguística, inserção cultural e acompanhamento institucional proporcionadas para os estudantes estrangeiros em nossas universidades.

Como terceira tarefa destacamos a relevância de pesquisas específicas sobre internacionalização, analisando o tipo de estudos promovidos e a partir de que áreas do conhecimento, o material acadêmico produzido, e o referencial utilizado nas pesquisas sobre a temática, as modalidades de participação no processo de internacionalização, entre outros temas. Um dos desafios consiste em capacitar-nos no uso e desenvolvimento de metodologias comparativas que nos últimos anos tiveram importantes avanços.

Por fim, devemos estar atentos para o fato de que na internacionalização interagem diferentes atores, nem sempre com a mesma agenda. Que relação existe ou pode ser construída entre os gestores, pesquisadores e estudantes envolvidos no processo da internacionalização? Ou seja, a internacionalização não pode mais ser vista como atribuição de apenas um setor da universidade ou área de estudo, mas de um conjunto de atores que buscam formular uma visão consistente e estratégias bem delineadas de internacionalização.



Como lembrado pela alegoria da antropofagia e da imagem do Caliban, não se trata de rechaçar o que vem de fora, mas fortalecer o que é “nosso” para com isso apresentar-nos ao mundo. Não podemos querer ser internacionais se não nos conhecemos, se não conhecemos os vizinhos mais próximos. O conceito de antropofagia tem a ver com isso: deglutir o que vem de fora e adaptá-lo, transformar este alimento de acordo com nossa realidade e conforme nossas características e necessidades.

## Referências bibliográficas

Afonso, A. J. (2002). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Aguilar, A. (2009). Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. *Educação e Pesquisa*, 35 (1), 69-79. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a05v35n1.pdf>.

Andrade, O. de. (1928). Manifesto antropófago e manifesto da poesia pau-brasil. Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf>. Texto postado no hiperlinke do Projeto Antologia de Textos Fundadores do Comparatismo Literário Interamericano, do Manifesto Antropófago da Revista de Antropofagia de 1928.

Cunha, M. I. da. (2016). De democratização e de internacionalização falamos aqui. Que perguntas estimulam nossa reflexão? In: M. I. da Cunha (Org.). *Internacionalização e democratização: uma tensão na qualidade da educação superior?* (p. 259-263). São Leopoldo, Brasil: Oikos.

De Wit, H. (1995). *Strategies or internationalization of higher education: a comparative study of Australian, Canada, Europe and United States*. Amsterdam, Países Baixos: European Association for International Education.

Didou Aupetit, S. (2014a). Introducción. La internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: Un balance necesario. In: S. Didou Aupetit y V. Jaramillo de Escobar (Coords.). *Internacionalización de la Educación Superior y las Ciencias en América Latina: un estado del arte* (p. 9-15). Caracas, Venezuela: Observatorio de Movilidades Académicas y Científicas del IESALC-UNESCO; Mendoza, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

Didou Aupetit, S. (2014 b). La internacionalización de la educación superior y la ciencia en México, 1993-2013. In: S. Didou Aupetit e V. Jaramillo de Escobar (Coords.). *Internacionalización de la Educación Superior y las Ciencias en América Latina: un estado del arte* (p. 135-173). Caracas, Venezuela: Observatorio de Movilidades Académicas y Científicas del IESALC-UNESCO; Mendoza, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

Fabricius, A., Mortensen, J., e Haberland, H. (2017). The lure of internationalization: paradoxical discourses of transnational student mobility, linguistic diversity and cross-cultural exchange. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, [S.l.], 73(4), 577-595. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10734-015-9978-3.pdf>.

Fernández Retamar, R. (2006). *Todo Caliban*. La Habana, Cuba: Fondo Cultural del ALBA.

Geocapes - Sistema de Informações Georreferenciadas. (2016). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Brasília, Brasil: Capes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>.

Guimaraes-Iosif, R. e Pollom Zardo, S. (2015). Internacionalização da educação superior no Brasil: expansão, produção do conhecimento e desafios emancipatórios. *Revista Integración y Conocimiento*, (3), 34-49. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/1254>.

Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and Checkpoints. *Canadian Bureau for International Education*, (7), 1-15. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549823.pdf>.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, [S.l.], 8(1), 5-31. Disponível em: [https://tru.ca/\\_shared/assets/Internationalization-Remodeled29349.pdf](https://tru.ca/_shared/assets/Internationalization-Remodeled29349.pdf).

Knight, J. (2005). Un modelo de internacionalización: respuestas a nuevas realidades y retos. In: H. de Wit et al. *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional* (p. 1-38). Bogotá, Colombia: Mayol

Laus, S. P. (2012). *A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina*. 319 f. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

Lima, M. C. e Maranhão, C. M. S. de A. (2009). O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação*, 14 (3), 583-690. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a04v14n3.pdf>.

Martí, J. (2007). Nossa América. In: D. R. Streck (Org.). *Educação em Nossa América: tetos selecionados* (p. 49-59). Ijuí, Brasil: Ed. Unijuí.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia Epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.

Mignolo, W. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham, Estados Unidos: Duke University Press.

Monzón, M. (2014). Internacionalización de la educación superior. Análisis y acción: apuntes para el desarrollo de un modelo conceptual. In: G. Tangelson. *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización* (p. 65-82). Lanús, Argentina: Ediciones de la UNLa.

Moraña, M., Dussel, E. e Jáuregui, C. A. (ed.) (2008). *Coloniality at large: Latin America and the postcolonial debate*. Durham, Estados Unidos: Duke University Press.

Morosini, M. C. (2011). Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista*, 27 (1), 93-112. Disponible em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982011000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100005).

Mota Neto, J. C. da. (2016). *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Fals Borda*. Curitiba, Brasil: CRV.

Naidorf, J. (2013). Desafios de diferenciación de la universidad latinoamericana. Diagnósticos y propuestas. *Sinéctica*, (40), 1-9. Disponible em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000100007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100007).

Rodríguez Araújo, E. e Silva, S. (2015). Temos de fazer um cavalo de Troia para compreender a internacionalização da investigação e do ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (60), p. 77-98. Disponible em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000100077&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000100077&script=sci_abstract).

Rodríguez, S. (2016). *Obras completas*. Caracas, Venezuela: UNESR.

Rojas Mix, M. (2005). Siete preguntas sobre la Universidad Latinoamericana del siglo XXI. In: J. C. Pugliese (Ed.). *Educación Superior: bien público o bien de mercado* (p. 46-74). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias.

Rudzki, R. E. J. (1998). *The strategic management of internationalization - Towards a model of theory and practice*. PhD Thesis, Newcastle, School of Education, University of Newcastle upon Tyne. Disponible em: <https://theses.ncl.ac.uk/dspace/bitstream/10443/149/1/rudzki98.pdf>.

Santos, B. de S. (2004). Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das ausências. In: B. de S. Santos (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente. "Um discurso sobre as ciências" revisitado* (p. 777-821). São Paulo, Brasil: Cortez.

Santos, B. de S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (78), 3-46. Disponível em: <https://rccs.revues.org/753>.

Schoorman, D. (1999). The pedagogical implications of diverse conceptualizations of internationalization: a U.S.-based case study. *Journal of Studies in International Education*, [S.l.], 3(2), 19-46. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/240691433\\_The\\_Pedagogical\\_Implications\\_of\\_Diverse\\_Conceptualizations\\_of\\_Internationalization\\_A\\_US\\_Based\\_Case\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/240691433_The_Pedagogical_Implications_of_Diverse_Conceptualizations_of_Internationalization_A_US_Based_Case_Study).

Seed, P. (1991). Colonial and postcolonial discourse. *Latin American Research Review*, [S.l.], 26(3), 181-200. Disponível em: [http://www.jstor.org/stable/2503670?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/2503670?seq=1#page_scan_tab_contents).

Teichler, U. (1999). Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe. *Tertiary Education and Management*, 5(1), 5-22.

Teichler, U. (2010). The many forms of internationalisation. In: R. Smolarczyk (Ed.). *Going International: HRK Conference on Internationalisation Strategies*. (p. 21-41). Bonn, Alemanha: Hochschulrektorenkonferenz.

Teodoro, A. (2011). *A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília, Brasil: Liber Livro.

UNESCO - Institute for Statistics (2017). *Global flow of tertiary-level students*. Quebec, Canada. Disponível em: <http://uis.unesco.org/>.

Zibechi, R. (2015). *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. Bogotá, Colombia: Desde Abajo.



3

ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS  
SOBRE LA  
INTERNACIONALIZACIÓN  
ACADÉMICA



## **Algunos indicadores de internacionalización de la educación: el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur**

**SILVIA MORRESI**

Departamento de Economía - Universidad Nacional del Sur (UNS)  
IIES, CONICET-UNS  
smorresi@criba.edu.ar

**SILVINA ELÍAS**

Departamento de Economía - Universidad Nacional del Sur (UNS)  
IIES, CONICET-UNS  
selias@uns.edu.ar

*Red de Investigadores y Gestores en Internacionalización de la Educación Superior de América Latina (REDALINT)*

---

### **Resumen**

Las características del mundo globalizado de hoy llevan a que la internacionalización de la educación superior se presente como una necesidad donde las universidades deben asumir la responsabilidad de preparar a sus estudiantes para vivir y trabajar en una sociedad intercultural. Ante la globalización y la sociedad del conocimiento, la competencia internacional en el ámbito de la enseñanza superior ha cobrado intensidad y simultáneamente ha aumentado el interés por medir este fenómeno. En Argentina, desde el año 2003, el estado viene acompañando el proceso de internacionalización del sistema universitario con el objetivo de insertar a las Instituciones de Educación Superior (IES) en el ámbito regional e internacional. En la Universidad Nacional del Sur, si bien desde sus inicios docentes, alumnos e investigadores participaron de actividades en instituciones extranjeras, como así también la institución recibió a integrantes de las mismas, el proceso de internacionalización, pensado y diseñado como una



estrategia tendiente a renovar y mejorar la calidad de la educación mediante la apertura hacia el exterior, tomó forma a partir de la creación de la Subsecretaría de Relaciones Internacionales en el año 2007. Desde esta dependencia se gestiona y facilita la participación de estudiantes, docentes y no docentes en programas de movilidad, se rubrican acuerdos con instituciones de reconocido prestigio, se formalizan acuerdos para alcanzar titulaciones conjuntas e investigaciones conjuntas con grupos extranjeros, se propicia a participación en redes de carácter regional e internacional, se organiza y difunde la oferta educativa internacional. En el marco de este proceso, en el Departamento de Economía, una de las dieciséis unidades académicas de la UNS, se han llevado a cabo diversas acciones de cooperación e internacionalización, sobre todo en sus áreas de investigación más consolidadas, lo que ha dado lugar a la formación en el exterior de numerosos alumnos de posgrado y al desarrollo de investigaciones y producciones científicas conjuntas con universidades del exterior. Dado que la internacionalización de las IES constituye una política pública, resulta pertinente su evaluación con la finalidad de determinar su efectividad, entendiéndose que la evaluación es un instrumento útil para la toma de decisiones. En el procedimiento de evaluación puede distinguirse tres enfoques: Mapeo o descripción del proceso, Evaluación del proceso y de los resultados y Mejora y contribuciones del proceso. Pudiendo utilizarse en la realización del mismo diversas herramientas, entre ellas, Auditoría, Evaluación interna y externa, Lista de verificación, Cuestionarios encuestas, Indicadores de desempeño, *Benchmarking*, Acreditación y Certificación. El enfoque seleccionado para la evaluación, así como las herramientas elegidas, depende del propósito y el alcance de la evaluación y de las características de la institución, ya que no se reconoce la superioridad de un enfoque sobre el otro. La finalidad de esta ponencia será evaluar el grado de desarrollo de la internacionalización en el ámbito del Departamento de Economía de la UNS mediante la aplicación de un conjunto de indicadores cuantitativos elaborados por la Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales. Esta evaluación permitirá diseñar estrategias para mejorar la contribución de la internacionalización a la enseñanza / el aprendizaje, la investigación, la innovación y el servicio a la sociedad.

## Introducción

En el mundo globalizado de hoy la cooperación e internacionalización de la educación superior se presentan como un desafío para las Instituciones de Educación Superior (IES), quienes deben asumir la misión de preparar a sus estudiantes para

vivir y trabajar en una sociedad intercultural.

La necesidad de asumir este compromiso por parte de las IES, así como la importancia del diseño de estrategias que permitan la trasmisión del conocimiento hacia el resto del mundo, fueron objeto de análisis y recomendaciones en las últimas reuniones sobre educación superior –Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES2009), Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2008)–.

Entre las iniciativas sobre la temática emanadas de la CRES 2008, se destaca la conformación del Espacio Común del Conocimiento y Educación Superior en América Latina y el Caribe. El desarrollo de este espacio es la meta que se han marcado los países de la región para reforzar la creación de redes universitarias de posgrado, la movilidad de estudiantes e investigadores y la colaboración de investigadores iberoamericanos que trabajan fuera de la región. Sus ejes principales se encuentran en el incremento del número de investigadores en cada uno de los países y en su movilidad, así como en el aumento sostenido de la inversión en investigación y desarrollo, reconociendo además que estos conocimientos se derramarán a los niveles educativos primario y medio a través de la articulación de los mismos con el nivel de educación superior (OEI, 2010).

En Argentina, desde el año 2003 el estado viene acompañando el proceso de internacionalización del sistema universitario. Actualmente, desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) dependiente del Ministerio de Educación, se promueve un programa cuyos objetivos específicos son favorecer, por un lado, la inserción de las IES argentinas en los procesos de internacionalización, integración y desarrollo local y regional y, por otro, la cooperación internacional. Esta última se sustenta en la posibilidad de realizar actividades conjuntas entre las IES a partir de la complementariedad de sus capacidades y del beneficio mutuo que redundaría de las mismas.

Además, las IES argentinas realizan actividades de internacionalización generadas desde la propia institución, que en ocasiones cuentan con apoyo y financiamiento de instituciones extranjeras, las cuales complementan el otorgado por las instituciones locales, enmarcándose estas acciones en la denominada “paradiplomacia” (Aldecoa y Keating, 1999), “postdiplomacia”, “protodiplomacia” o “microdiplomacia” (Romero, 2005).

En la Universidad Nacional del Sur, si bien desde sus inicios docentes, alumnos e investigadores participaron de actividades en instituciones extranjeras, como así también la institución recibió a integrantes de las mismas, el proceso de internacionalización, pensado y diseñado como una estrategia tendiente a renovar y mejorar la calidad de la educación mediante la apertura hacia el exterior, tomó forma a partir de la creación de la Subsecretaría de Relaciones Internacionales en el año 2007.

Desde esta dependencia se gestiona y facilita la participación de estudiantes, docentes y no docentes en programas de movilidad, se rubrican acuerdos con instituciones de reconocido prestigio, se formalizan acuerdos para alcanzar titulaciones conjuntas e investigaciones conjuntas con grupos extranjeros, se propicia a participación en redes de carácter regional e internacional, se organiza y difunde la oferta educativa internacional (Universidad Nacional del Sur, 2013).

En el marco de este proceso, en el Departamento de Economía, una de las dieciséis unidades académicas de la UNS, se han llevado a cabo diversas acciones de cooperación e internacionalización, sobre todo en sus áreas de investigación más consolidadas, lo que ha dado lugar, entre otras actividades, a la formación en el exterior de numerosos alumnos de posgrado y al desarrollo de investigaciones y producciones científicas conjuntas con universidades del exterior.

En este contexto, y dado que la internacionalización de las IES constituye una política pública, resulta pertinente su evaluación con la finalidad de determinar su efectividad, entendiendo que la evaluación es un instrumento útil para la toma de decisiones.

En el procedimiento de evaluación pueden distinguirse tres enfoques: 1) mapeo o descripción del proceso, 2) evaluación del proceso y de los resultados y 3) mejora y contribuciones del proceso. En la realización del mismo pueden utilizarse diversas herramientas como auditoría, evaluación interna y externa, lista de verificación, cuestionarios, encuestas, indicadores de desempeño, *benchmarking*, acreditación y certificación (Knight, 2016).

El enfoque seleccionado para la evaluación, así como las herramientas elegidas, depende del propósito y el alcance de la evaluación y de las características de la institución, ya que no se reconoce la superioridad de un enfoque sobre el otro (Knight, 2016).

La finalidad de esta ponencia será evaluar el grado de desarrollo de la internacionalización en el ámbito del Departamento de Economía de la UNS mediante la aplicación de un conjunto de indicadores cuantitativos elaborados por la Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales (Mérega, 2014). Esta evaluación permitirá diseñar estrategias para mejorar la contribución de la internacionalización a la enseñanza / el aprendizaje, la investigación, la innovación y el servicio a la sociedad en el ámbito de la Universidad del Sur.

### Marco teórico y base de datos

La cooperación internacional se entiende como un proceso que tiende al “fortalecimiento y la proyección institucional, la mejora de la calidad de la docencia, el aumento y la transferencia del conocimiento científico y tecnológico, y la contribución a la cooperación para el desarrollo” de la comunidad en la que la IES se inserta (Sebastián, 2004, p. 20). La cooperación así concebida presenta dos dimensiones: la *cooperación sensu stricto o interuniversitaria*, caracterizada por la complementariedad de intereses y capacidades de las instituciones involucradas que comparten principalmente objetivos académicos y científicos, y la *cooperación universitaria para el desarrollo*. En esta dimensión prima la contribución de las IES al desarrollo humano y al bienestar social mediante la creación de recursos humanos y transferencias de conocimientos y tecnologías (Sebastián, 2004). En tanto que la internacionalización consiste en la incorporación de una dimensión internacional e intercultural a las funciones sustantivas de las instituciones de educación (Knight, 2005).

Diversos son los motivos y razones que inducen a las IES y a sus integrantes a participar en actividades de internacionalización. Así, algunas instituciones llevan a cabo estas acciones en la *búsqueda de ingresos*, en tanto que para otras constituyen un modo de *complementar la oferta doméstica* de servicios educativos que les permite una más amplia *cobertura de la demanda*. Para un grupo considerable de universidades, las actividades internacionales forman parte de sus funciones tradicionales y persiguen dar a sus estudiantes una perspectiva internacional y transcultural, y mejorar el plan de estudios. Si bien este modo de *internacionalización tradicional* no genera ingresos de modo directo, mejora la competitividad, el prestigio y las alianzas estratégicas que puede concretar la institución. Para las universidades europeas, la *internacionalización académica*, cuyo objetivo es que los estudiantes realicen experiencias académicas dentro instituciones de los países, se enmarca en el proceso de integración económica y política. Actualmente, el proceso de Bolonia persigue la armonización de los diferentes sistemas académicos como mecanismo para impulsar las actividades de internacionalización. Si bien las actividades están orientadas hacia instituciones de los países de la comunidad, pueden aplicarse los programas internacionales europeos miembros de instituciones de otras regiones, en particular de América Latina (Altbach y Knight, 2006).

En algunos casos son los propios interesados quienes toman la decisión de realizar actividades en instituciones extranjeras, las cuales financian con fondos propios –*Internacionalización de individuos* (Altbach y Knight, 2006)–.

Dado que en el *Plan Estratégico de la Universidad Nacional del Sur 2011-2016-2026* se reconoce a la *Internacionalización de la Educación Superior como estrategia para renovar y mejorar la calidad de la educación* y que no debe entenderse dicho proceso como *una respuesta acrítica a la globalización ni como un medio para la mercantilización de la institución*, puede decirse que el proceso de internacionalización de la UNS en general y del departamento de Economía en particular tiene las características de una *Internacionalización tradicional*.

A partir de las consideraciones realizadas y teniendo en cuenta que, en general, las políticas públicas surgen como respuesta a demandas provenientes de distintos grupos sociales y que estas demandas se modifican según cambian las condiciones económicas y sociales de cada país, es válido plantearse la necesidad de evaluar esta intervención pública, con la finalidad de comparar los resultados alcanzados con los objetivos planteados, considerando que en la evaluación no solo se estudian los resultados sino que también resulta de interés examinar el proceso, para identificar las dificultades de implementación con vistas a introducir mejoras (Ligero Lasa, 2016; Salazar Vargas, 2009).

Entre los propósitos para los cuales se lleva a cabo una evaluación, se destacan el proceso de toma de decisiones, el aprendizaje organizacional y la rendición de cuentas, siendo los criterios usuales que guían un procedimiento de evaluación identificar la relevancia o pertinencia de un programa, la eficacia y la equidad del mismo, como así también la rendición de cuentas (Feinstein, 2016; Salazar Vargas, 2009).

El procedimiento de evaluación puede realizarse en diversos momentos de la aplicación de la política pública. Antes de la implementación de la acción gubernamental –evaluación *ex ante*–, en el momento en que la misma está en ejecución –evaluación de *procesos*–, o una vez que la intervención o acción ha concluido –*ex post*– (Winchester, 2011), como así también, como se mencionó anteriormente, pueden utilizarse diferentes herramientas.

En este caso, mediante el uso de un conjunto de indicadores se presentará una evaluación de las acciones de internacionalización llevadas a cabo hasta el momento por la unidad de análisis.

Los indicadores elegidos conforman dos grupos claramente diferenciados. Uno tienen por finalidad identificar la penetración de la internacionalización en la organización, objetivos y planificación de las instituciones mediante la respuesta a nueve preguntas.

Los otros, en un total de veinticinco, cubren el nivel académico, de investigación y desarrollo, la dimensión transferencia, la dimensión extensión y la dimensión cooperación internacional; son todos ellos indicadores cuantitativos y de resultados y

están expresados como porcentajes sobre un total (Mérega, 2014).

El primer grupo permite identificar la internacionalidad de la institución – describen una situación dada–, en tanto que el segundo muestra la internacionalización de la misma ya que se refiere a un proceso en el cual la institución avanza (Brandenburg *et al.*, 2009). Así, la internacionalización se entiende como la comparación de la internacionalidad en un momento  $t$ , con respecto a su evolución en un momento  $t+n$  (Nupia, Lucio-Arias y Lucio, 2014).

La información necesaria para la estimación del primer grupo surge de los anuarios de la UNS y del plan estratégico de la misma. En tanto que el cálculo del segundo grupo requirió de una clara definición de las unidades de análisis y una rigurosa sistematización de la información contenida en la memoria 2014 del Departamento de Economía y en los archivos y bases de datos del Departamento de Economía.

### Indicadores de internacionalización

En orden de las consideraciones realizadas se esbozará una evaluación preliminar de las acciones de internacionalización implementadas por el Departamento de Economía de la UNS. Cabe señalar que, dada la organización departamental de la UNS, en parte los indicadores elaborados para la realización de la misma se refieren a la institución en su conjunto. La incorporación de los mismos se debe a que se refieren a acciones generales que impactan en cada una de las dieciséis unidades académicas que conforman la universidad, siendo el Departamento de Economía una de ellas.

Atendiendo en primer término a los objetivos planteados por la institución respecto a la importancia de incorporar la dimensión internacional en las funciones de la misma y a las acciones previstas para promover la movilidad de los miembros de la comunidad educativa, la rúbrica de acuerdos interinstitucionales, la realización de investigaciones conjuntas con grupos de instituciones internacionales, la implementación de programas de enseñanza de lenguas extranjeras, la búsqueda de la homologación, tanto de cursos como de planes de estudio tomados en el extranjero, y la internacionalización en casa –para lograr que la misma llegue a todos los miembros dentro de la universidad–. Puede decirse que estos objetivos se alinean tanto con los propósitos enunciados en el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI), elaborado por la SPU, como así también con las finalidades propuestas por los representantes de los países en las distintas reuniones realizadas con la finalidad de analizar el presente y futuro de la educación superior mencionadas anteriormente.

La lectura del primer grupo de indicadores seleccionados evidencia un importante compromiso de la UNS con la internacionalización. Muestra de ello es que, por un lado, uno de los ejes de su plan estratégico es posicionar a la institución a nivel internacional. Para lograr este objetivo cuenta con una dependencia con el rango de subsecretaría, integrada por personal especializado. Por el otro lado, se destaca la participación de la institución en los diferentes programas dependientes de la SPU, así como también en proyectos generados por la propia institución. Estos indicadores permiten señalar que la UNS y, por ende, el Departamento de Economía están internacionalizados y se pueden observar en el cuadro Nro. 1.

Cuadro Nro.1: Indicadores de internacionalización

<i>¿Existe un área responsable de las relaciones internacionales?</i>	Sí. Con el rango de Subsecretaría de Relaciones Internacionales
<i>¿Existe una estrategia de internacionalización en la Universidad, incluyendo un listado de acciones definidas?</i>	Sí
<i>¿El proceso de internacionalización está incorporado dentro de los objetivos/lineamientos estratégicos de la Universidad?</i>	Sí
<i>Explicitar los objetivos de la institución en relación a los procesos de integración educativa regional e internacional</i>	Mejorar las funciones sustantivas de la UNS y generar oportunidades de empleo para los graduados, fortalecer las capacidades de sus miembros para afrontar problemáticas regionales, nacionales y globales
<i>Enumerar las acciones propuestas en el Plan de desarrollo estratégico institucional relacionadas con la internacionalización</i>	Internacionalización de los planes de estudio Internacionalización en casa

## Internacionalización y producción de conocimiento

Estudios y experiencias sobre la internacionalización académica

<p><i>Enumerar las que se están llevando a cabo y su grado de logro estimado en porcentaje</i></p>	<p>Participación en Programas evaluados y financiados por la SPU. Rúbrica de convenios con instituciones extranjeras Movilidad de alumnos, docentes y no docentes Participación en ferias y otros eventos</p>
<p><i>Recursos humanos en el área de relaciones internacionales</i></p>	<p>La subsecretaría de Relaciones Internacionales está a cargo de una traductora pública de Inglés acompañada de personal administrativo con capacitación acorde. También cuenta con el asesoramiento de la Comisión Asesora de Relaciones Internacionales.</p>
<p><i>¿Cuenta la Universidad con una oferta de infraestructura al servicio de actividades de movilidad?</i></p>	<p>Sí</p>
<p><i>¿La institución cuenta con un plan de autoevaluación continua del proceso de internacionalización?</i></p>	<p>En el plan estratégico se prevé la realización de indicadores</p>

Fuente: Elías, Morresi y Corbella (2015)

Los veinticinco indicadores cuantitativos y de resultados que conforman el segundo grupo, propuesto por Mérega (2014), contemplan cinco niveles representativos de las acciones que se llevan a cabo en una unidad académica en cuanto a la internacionalización. Aplicados los mismos al Departamento de Economía, dan cuenta de que estas actividades se concentran principalmente en el nivel académico. Estos indicadores se resumen en el cuadro Nro. 2 y se detallan en el Anexo.

En cuanto a las carreras de grado y posgrado ofrecidas en la unidad académica bajo análisis, si bien ninguna es de carácter internacional, los cursos que los alumnos toman en instituciones reconocidas del resto del mundo se validan e incorporan en la currícula.



En los últimos años, diez docentes han cursado estudios de posgrado en universidades extranjeras, en su mayoría localizadas en Europa. Como así también un grupo importante de docentes ha realizado estancias de investigación en instituciones latinoamericanas y europeas. En el marco de las mismas han tomado cursos, han dictado seminarios y elaborado trabajos de investigación conjunta con investigadores extranjeros, además de forjar lazos para futuras tareas. Asimismo, al departamento arribaron con los mismos propósitos docentes provenientes de universidades extranjeras.

Cuadro Nro.2: Indicadores cuantitativos

Nivel	INDINT		
Académico	Planes de estudio	1	Si bien no se otorga doble titulación ni en grado ni en posgrado, los planes de estudio contemplan la posibilidad de cursar asignaturas en universidades del extranjero que son validadas en su totalidad en la currícula de los alumnos.
		2	
	Docentes	3	Docentes con títulos de posgrado en el exterior (2016)/docentes con título de posgrado (12%)
		4	Estancias docentes en el exterior (2012-2016)/docentes (38%)
		5	Estancias de docentes extranjeros (2016)/docentes (5%)
		6	Hay dos docentes del Departamento que participan de proyectos que reciben financiación del extranjero

## Internacionalización y producción de conocimiento

Estudios y experiencias sobre la internacionalización académica

Nivel	INDINT	
Académico	Estudiantes	7 Movilidad saliente graduados (2010-2016)/graduados (7%)
		8 Todas las actividades realizadas durante las estancias son reconocidas
		9 Movilidad entrante (2016)/alumnos de grado (1%)
		10 Movilidad saliente de posgrado (2016)/alumnos de posgrado (5%)
		11 Movilidad entrante de posgrado (2016)/alumnos de posgrado (4%)
		12 -
		13 Alumnos de posgrado extranjeros/alumnos de posgrado (5%)
	Graduados	14 Graduados con doble titulación/graduados (0,2%)
		15 -
		16 -

Nivel	INDINT			
Investigación y Desarrollo		17	En los niveles de investigación y desarrollo, transferencia y extensión no se han realizado en el Departamento de Economía proyectos con instituciones extranjeras en el período considerado, así como tampoco se han recibido fondos internacionales para estas actividades	
		18		
		19		
Transferencia		20		
		21		
Extensión		22		
		23		
Cooperación Internacional		24		Proyectos de cooperación internacional 3 Proyectos redes 2 Proyectos de fortalecimiento de posgrados
		25		-

*Fuente: elaboración propia en base a anuarios de la UNS y memoria del Departamento de Economía*

La movilidad de alumnos de grado, tanto entrante como saliente, ha sido fluida en el período bajo análisis. La finalidad de estas estancias ha sido tomar cursos de grado que luego fueron incorporados como asignaturas optativas en el programa de la carrera. En su mayoría, los alumnos locales visitaron instituciones europeas en el marco de convenios bilaterales celebrados por el Departamento de Economía. De igual modo, los estudiantes extranjeros provienen en general de instituciones europeas (ver Anexo, cuadros 1 y 2).

Asimismo, la movilidad de los estudiantes de posgrado muestra guarismos positivos, considerando que los alumnos, además de cursar una carrera de cuarto nivel, desempeñan actividades fuera del ámbito académico.

Docentes y alumnos del departamento participaron en los últimos años en proyectos de cooperación en el marco del PIESCI y del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA), con significativos aportes tanto para la institución como para la sociedad (Elías, Morresi, y Tombolato, 2015; Elías y Morresi, 2014).

A partir del examen de este grupo de indicadores se evidencia que el Departamento de Economía está transitando un proceso internacionalización y que el mismo se realiza con eficacia, ya que se avanza en la concreción de los objetivos planteados.

Además, es de destacar, por un lado, la apertura que hacia todos los miembros de la unidad académica han tenido las distintas actividades y, por otro, que las mismas han sido financiadas por instituciones u organismos externos.

Esta evaluación preliminar podría enriquecerse con algunas modificaciones en el diseño de los indicadores que permitieran contemplar la evolución de las distintas acciones y con la incorporación de indicadores cualitativos que recogieran la opinión de los involucrados en las diversas actividades de internacionalización, como así también con el análisis del impacto de las mismas sobre la institución y la sociedad.

### Reflexiones finales

En este trabajo se ha buscado evaluar el grado desarrollo de la internacionalización en el ámbito del Departamento de Economía de la UNS mediante la aplicación de un conjunto de indicadores cuantitativos elaborados por la Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales (Mérega, 2014). Esta evaluación permite esbozar algunas conclusiones preliminares y servir como herramienta para forjar nuevas estrategias en pos de la contribución de la internacionalización a la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la gestión en esta dependencia académica.

Del análisis de los indicadores planteados, se puede afirmar que el Departamento de Economía de la UNS está internacionalizado y durante los últimos diez años han sido numerosas y variadas las acciones en este sentido. Esta unidad académica participa activamente en los programas ofrecidos por la Universidad del Sur, pero también se llevan a cabo numerosas actividades de internacionalización en el marco de acuerdos para-diplomáticos firmados con IES extranjeras.

Aun cuando los datos de movilidad de docentes y estudiantes entrante y saliente no son significativos en número, es importante destacar que su evolución en los últimos años ha sido sostenida. Detrás de cada una de ellas hay un permanente esfuerzo de coordinación y gestión, tanto en la etapa previa como durante las movidades, para que las mismas resulten exitosas. Los resultados de estas tareas se pueden observar en el reconocimiento de los cursos de las universidades anfitrionas, en el interés despertado tanto en docentes como alumnos por aplicar a las distintas propuestas ofrecidas y en los lazos generados con las instituciones extranjeras que han permitido la financiación de varios proyectos internacionales.

Cabe destacar que para que el trabajo de elaboración de indicadores sea útil a los fines del diseño de políticas públicas aún queda pendiente la tarea de definir cuáles son

las bases de datos que presentan información sobre internacionalización y la viabilidad técnica y política de lograr la homogeneidad de las mismas. También es necesario tener una referencia sobre el tipo de indicadores que se quiere generar para poder definir las variables de información necesarias. El grupo de indicadores presentado en este trabajo es sólo una alternativa dentro de las muchas combinaciones que pueden obtenerse de las bases de datos que poseen las unidades académicas y las universidades.

## Referencias Bibliográficas

Aldecoa, F., y Keating, M.(Eds.). (1999). *Paradiplomacy in action: the foreign relations of subnational governments*. Londres, Reino Unido: Frank Cass.

Altbach, P. G. y Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education*, 11(3-4), 290-305.

Brandenburg, U., Ermel, H., Federkeil, G., Fuchs, S., Gross, M. y Menn, A. (2009). How to Measure internationality and internationalisation of higher education institutions! Indicators and Key Figures. En H. de Wit (Ed.). *Measuring the Success of the Internationalization of Higher Education*. Amsterdam, Países Bajos: EAIE.

Elías, S. y Morresi, S. (2014, diciembre). Internacionalización de la educación superior en el marco de los proyectos de fortalecimiento de redes. Ponencia presentada en el *XIV Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria*, Florianópolis, Brasil.

Elías, S., Morresi, S. y Corbella, V. (2015, junio). La experiencia de internacionalización de tres IES argentinas. Ponencia presentada en el *V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación*, Buenos Aires, Argentina.

Elías, S., Morresi, S. y Tombolato, A. M. (2015). Cooperation and internationalization experience within higher education. *European Scientific Journal, ESJ*, 11 (10), 488-498.

Feinstein, O. (2016). La evaluación pragmática de políticas públicas. En C. Acuña (comp.). *La evaluación de políticas. Fundamentos conceptuales y analíticos*. Buenos Aires, Argentina: CAF.

Knight, J. (2016, abril). Herramientas para evaluar y supervisar la internacionalización en instituciones de educación superior. Ponencia presentada en el *Tercer Ateneo de Rectores de Universidades Privadas: "La internacionalización de la educación superior y su impacto en el aseguramiento de la calidad educativa"*, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.crup.org.ar/noticias/informe-final-%E2%80%999Cla-internacionalizaci%C3%B3n-de-la-educaci%C3%B3n-superior-y-su-impacto-en-el-aseguramiento-de-la-calidad-educativa%E2%80%99D.aspx>

Knight, J. (2005). Un modelo de internacionalización. Respuestas a nuevas realidades y retos. En H. de Wit, I. C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila y J. Knight, (Ed.). *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Bogotá, Colombia: Banco Mundial; Mayol Ediciones.

Ligeró Lasa, J. A. (2016). Dos métodos de evaluación: criterios y teoría del programa. En C. Acuña (comp.). *La evaluación de políticas. Fundamentos conceptuales y analíticos* (pp. 49-110). Buenos Aires, Argentina: CAF.

Mérega, J. L. (2014). Propuesta de indicadores para la evaluación de la internacionalización universitaria elaborada en la Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales (RedCIUN). En G. Tangelson (Comp.). *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización* (pp. 25-34). Lanús, Argentina: Ediciones de la UNLa.

Nupia, C. M., Lucio-Arias, D. y Lucio, J. (2014). El sistema nacional de información de la educación superior y la producción de indicadores de internacionalización. En C. M. Nupia (ed.). *Reflexiones para la política de internacionalización de educación superior en Colombia* (pp. 47-74). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2010). *Metas 2021*. Madrid, España: Cudipal.

Romero, M. D. H. (2005). Nuevos enfoques en la Cooperación Internacional. La cooperación descentralizada y el Programa URB-AL de la Comisión Europea. *Documento de la Red*, 7.

Salazar Vargas, C. (2009). La evaluación y el análisis de políticas públicas. *OPE-RA*, 9 (9), 23-51.

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

Universidad Nacional del Sur. (2013). *Plan estratégico: Universidad Nacional del Sur: 2011-2016-2026*. (1ª. ed.). Bahía Blanca, Argentina: Edius.

Winchester, L. (2011). *Planificación Estratégica y Políticas Públicas*. ILPES/CEPAL. Recuperado de <http://www.cepal.org/ilpes>.

## Anexo

A continuación se presenta el detalle de los veinticinco indicadores cuantitativos planteados por Mérega (2014).

- Para el “Nivel académico (planes de estudio)” se identifican dos indicadores:

*INDINT 01. Cantidad de planes de estudio de grado de carácter internacional sobre el total de planes de estudio de grado (Se entiende por planes de estudio de carácter internacional a aquellos que otorgan doble titulación).* El Departamento de Economía cuenta con dos carreras de grado (Licenciatura y Profesorado en Economía), pero ninguno de ellos otorga doble titulación. Sin embargo, los planes de estudio contemplan la posibilidad decursar asignaturas en universidades del extranjero que generalmente son validadas en su totalidad en la currícula de los alumnos.

*INDINT 02. Cantidad de planes de estudio de posgrado de carácter internacional sobre el total de planes de estudio de posgrado.* El Departamento de Economía cuenta con siete carreras de posgrado (Doctorado y Maestría en Economía, Maestría en Economía Agraria y Administración Rural, Maestría en Sociología, Maestría en Desarrollo y Gestión Territorial, Especialización en Economía y Gestión de los Servicios de Salud y Especialización en Gestión de la Tecnología y la Innovación), pero ninguna de ellas otorga doble titulación. Todas las carreras están acreditadas por la CONEAU y las estancias académicas en instituciones extranjeras para realizar cursos o pasantías de investigación, la redacción de tesis u otros fines son reconocidas en los planes de estudio de la carrera.

- Para el “Nivel académico (docentes)” se identificaron cuatro indicadores:

*INDINT 03. Cantidad de docentes con título de posgrado obtenido en el exterior, sobre el total de docentes con título de posgrado.* El total de docentes del departamento de Economía a diciembre de 2016 es de 104 docentes, de los cuales 80 acreditan título de posgrado. De este total, hay 10 docentes que han recibido su diploma en el extranjero:

- Doctorado: Tres docentes del Departamento de Economía han recibido el título de Doctor en Economía y Empresa otorgado por la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de Rovira i Virgili (España) y un docente ha recibido su título de doctor por la Universidad de Barcelona.

## Internacionalización y producción de conocimiento

Estudios y experiencias sobre la internacionalización académica

- Maestría: Hay cinco docentes del Departamento que han obtenido sus títulos de master en el extranjero, tres en la Universidad de Tor Vergata (Italia), uno en Huelva (España) y otro en Vanderbilt (Estados Unidos).
- Otros: Una docente del departamento ha obtenido su diplomado en la Technische Universitaat de Darmstadt (Alemania).

El resto de los docentes con título de posgrado lo ha obtenido en universidades nacionales, casi en su totalidad en la Universidad Nacional del Sur.

*INDINT 04. Cantidad de docentes que realizaron en los últimos cinco años académicos estancias con fines académicos en universidades extranjeras, sobre el total de docentes.* De un total de 104 docentes, 40 han realizado estancias con fines académicos en los últimos cinco años (2012-2016).

*INDINT 05. Cantidad de docentes de universidades extranjeras que realizaron en el año académico anterior estancias con fines académicos en su universidad, sobre el total de docentes de su universidad.* En el año 2016, seis docentes de universidades extranjeras realizaron una estancia con fines académicos en el Departamento de Economía, tres de ellos provenientes de España, uno del Reino Unido, uno de Brasil y uno de Venezuela.

*INDINT 06. Cantidad de proyectos subsidiados por instituciones extranjeras obtenidos por los docentes de su universidad en el año académico anterior, sobre el total de subsidios obtenidos.* No se han obtenido nuevos subsidios de instituciones extranjeras durante el año 2016. Sin embargo, hay dos docentes del Departamento que participan de proyectos que reciben financiación del extranjero: Proyecto COMET-LA, que tiene subsidio desde el 1/11/12 al 1/10/17 del Inter American Institute for Global Change; el otro proyecto es financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España, con vigencia desde 1/1/14 al 1/12/17.



<b>País de destino</b>	<b>Institución anfitriona</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Financiamiento</b>	<b>Período</b>
Austria	University of Applied Sciences, Krems	6	Beca Ernst Mach del gobierno austríaco	2008-2014
Holanda	Universidad de Groningen	1	Programa Erasmus Mundus <sup>1</sup>	2010-2011
Francia	Universidad des Sciences et Technologies de Lille	1	Programa Erasmus Mundus	2010-2011
España	Universidad Rovira Virgili	4	SPU - Programa Redes <sup>2</sup> (3 alumnos). Financiación propia (1 alumno)	2011-2014
Alemania	Universidad de Ciencias Aplicadas de Osnabruck	4	Beca de la institución anfitriona	2013-2014
México	Universidad Autónoma de Chiapas y Universidad de Chapingo	2	Programa JIMA <sup>3</sup> Programa JIMA	2007 2013
Colombia	Universidad Autónoma de Colombia	1	Programa MACA <sup>4</sup>	2014
Chile	Universidad de Valparaíso	1	Propio	2013
Corea	Kangwon University	1	Beca UNS	2014
Canadá	Universidad de Ottawa	2	Beca ELAP (gobierno canadiense)	2016

*Fuente: Elaboración propia en base a Anuarios del Departamento de Economía*

<sup>1</sup> El Programa de Cooperación Erasmus Mundus External Cooperation Window apunta a la cooperación institucional en el ámbito de la educación superior entre la Unión Europea y terceros países, a fin de reforzar la formación de recursos humanos de las universidades en materia de estudio, docencia e investigación mediante la movilidad de los estudiantes de todos los niveles y de los docentes.

<sup>2</sup> La conformación de redes internacionales es un programa gestionado por la SPU que persigue la creación o profundización de lazos académicos con instituciones de países que fueron definidos como geografías prioritarias (América Latina, África y Asia).

*INDINT 07. Cantidad de graduados de grado de su universidad que durante sus estudios realizaron al menos una movilidad de un cuatrimestre académico en una universidad en el extranjero, con reconocimiento académico, sobre el total de graduados de grado.* Sobre un total de 359 graduados en los últimos 10 años ha habido 24 que han podido realizar una estancia académica en una universidad extranjera. Tres de ellos hicieron su intercambio en Latinoamérica, dos en Canadá, uno en Corea y los otros diecinueve en países europeos.

*INDINT 08. Cantidad de graduados de grado de su universidad que durante sus estudios realizaron al menos una movilidad de un cuatrimestre académico en una universidad en el extranjero, sin reconocimiento académico, sobre el total de graduados de grado.* Todos los alumnos que realizaron alguna movilidad para cursar asignaturas en el extranjero obtuvieron el reconocimiento académico de las mismas.

*INDINT 09. Cantidad de estudiantes de grado de universidades extranjeras que realizaron una movilidad de un cuatrimestre académico en su universidad, durante el año lectivo anterior y con reconocimiento académico, sobre el total de estudiantes de su universidad.* Los alumnos que cursan asignaturas en el Departamento de Economía obtienen luego el reconocimiento de las mismas en sus universidades de origen. Para ello firman un contrato de estudios, previo a la movilidad, teniendo en cuenta los programas, carga horaria y bibliografía de cada asignatura. En el año 2016, sobre un total de 519 alumnos regulares que tiene el departamento, hubo 6 alumnos extranjeros cursando asignaturas con reconocimiento de la universidad de origen. En el gráfico 1 se observa la evolución de los últimos diez años y el país de procedencia de los alumnos extranjeros.

---

<sup>3</sup>El Programa JIMA surgió del acuerdo entre el CIN y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana (ANUIES), y consiste en un Acuerdo Específico de Cooperación para el Intercambio de estudiantes de grado.

<sup>4</sup>El Programa MACA surge de la base del convenio de colaboración académica, científica y cultural, celebrado entre la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) de la República de Colombia y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de la República Argentina.

Cuadro Nro. 2. Movilidad inde alumnos de grado. Departamento de Economía de la UNS

<b>Alumnos Extranjeros de Carrera de Grado Lic. En Economía</b>										
Procedencia										
Año	Austria	Suecia	Francia	Alemania	Italia	Rep. Checa	Colombia	México	Brasil	Total
2007	2	1	2							5
2008	2	3	2	3	1		1			12
2009	1	1	2	1						5
2010	2	1	2							5
2011	1	1	2	1		1		2		8
2012	3	1	2	1		1	1			9
2013	1		4	1			1			7
2014	1		6	3				1		11
2015			7						1	8
2016			5					1		6
<b>Total</b>	13	8	34	10	1	2	3	4	1	76

Fuente: elaboración propia en base a registro de alumnos especiales del Departamento de Economía.

*INDINT 10. Cantidad de estudiantes de posgrado de su universidad que realizaron una movilidad en una universidad en el extranjero, con reconocimiento académico, durante el año lectivo anterior, sobre el total de estudiantes de posgrado.* En el año 2016, de los 78 alumnos de posgrado que tiene el departamento de Economía, hubo 4 que realizaron una movilidad en el extranjero. Cabe destacar que hay otros 120 alumnos que, si bien han finalizado casi en su totalidad los cursos de posgrado de su programa, aún no han presentado su plan de tesis en la Secretaría de Posgrado y Educación Continua de la UNS, por lo que no se contabilizan como alumnos de posgrado para los registros de la UNS.

*INDINT 11. Cantidad de estudiantes de posgrado de universidades extranjeras que realizaron una movilidad en su universidad, con reconocimiento académico, durante el año lectivo anterior, sobre el total de estudiantes de posgrado.* Durante el año 2016, sobre un total de 200 estudiantes de posgrado, hubo tres alumnos extranjeros que realizaron una movilidad en el Departamento de Economía.

*INDINT 12. Cantidad de estudiantes internacionales haciendo una carrera de grado completa en su universidad en el año lectivo anterior sobre el total de estudiantes de grado.* Hasta el momento no ha habido en el Departamento de Economía alumnos extranjeros que hayan realizado su carrera de grado completa.

*INDINT 13. Cantidad de estudiantes internacionales haciendo un posgrado completo en su universidad en el año lectivo anterior, sobre el total de estudiantes de posgrado.*

En la actualidad hay cuatro alumnos internacionales haciendo un posgrado completo en el Departamento de Economía. Uno está realizando el doctorado en Economía,<sup>5</sup> otro la maestría en Sociología, un tercero la maestría en Políticas y Estrategias y el último la maestría en Desarrollo y Gestión Territorial. Tres de ellos son de Latinoamérica y el cuarto de Estados Unidos.

- Para el “Nivel académico (graduados)” se identificaron tres indicadores:

*INDINT 14. Cantidad de graduados en su universidad con doble titulación en el grado, sobre el total de graduados.* Sólo una alumna de la Licenciatura en Economía obtuvo además del título otorgado por la UNS el título de Bachiller en Economía Social, otorgado por la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Lille (Francia), durante su programa de intercambio en el marco del programa Erasmus Mundus. El total de graduados durante el período considerado (2007-2016) fue de 359 egresados.

*INDINT 15. Cantidad de graduados en su universidad con doble titulación de posgrado, sobre el total de graduados.* No ha habido alumnos de posgrado que hayan obtenido doble titulación.

*INDINT 16. Cantidad de estudiantes internacionales de grado que se graduaron en el último año lectivo, sobre el total de graduados en el último año lectivo.* Los alumnos internacionales de grado sólo realizan estancias de movilidad para cursar asignaturas de uno o dos semestres de duración. Ninguno de ellos se gradúa en esta universidad.

- Para el “Nivel investigación y desarrollo” se identificaron tres indicadores:

*INDINT 17. Presupuesto para investigación y desarrollo originado en fondos no presupuestarios de fuentes internacionales, sobre el total de presupuesto para investigación y desarrollo originado en fondos no presupuestarios.*

*INDINT 18. Cantidad de proyectos de investigación con fondos internacionales (subsídios, líneas de financiamiento, convocatorias, etc.) sobre el total de proyectos de investigación de la universidad.*

---

<sup>5</sup> Esta alumna recibió en el año 2016 su Maestría en Economía cursada en su totalidad en el Departamento de Economía.

*INDINT 19. Total de fondos internacionales para proyectos de investigación sobre el total de fondos destinados a proyectos de investigación de la universidad.*

- Para el “Nivel Transferencia” se identificaron dos indicadores:

*INDINT 20. Cantidad de proyectos o actividades de transferencia desarrolladas por su universidad con instituciones extranjeras, sobre el total de proyectos o actividades de transferencia desarrolladas por su universidad.*

*INDINT 21. Fondos internacionales para proyectos o actividades de transferencia desarrolladas por su universidad, sobre el total de fondos para proyectos o actividades de transferencia desarrolladas.*

- Para el “Nivel Extensión” se identificaron dos indicadores:

*INDINT 22. Cantidad de proyectos o actividades de extensión desarrolladas por su universidad con instituciones extranjeras, sobre el total de proyectos o actividades de extensión desarrolladas por su universidad.*

*INDINT 23. Fondos internacionales para proyectos o actividades de extensión desarrolladas por su universidad, sobre el total de fondos para proyectos o actividades de extensión desarrolladas.*

En los niveles de investigación y desarrollo, transferencia y extensión no se han realizado en el Departamento de Economía proyectos con instituciones extranjeras en el período considerado, así como tampoco se han recibido fondos internacionales para estas actividades.

- Para el “Nivel Cooperación Internacional” se identificaron dos indicadores:

*INDINT 24. Cantidad de proyectos o actividades de cooperación internacional desarrolladas por su Universidad con instituciones extranjeras, sobre el total de proyectos o actividades de cooperación desarrolladas por su Universidad.* En el año 2011 se llevó a cabo el proyecto “Red de Fortalecimiento de las carreras de grado” en conjunto con la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Universidad Rovira i Virgili en España. El mismo permitió que alumnos del Departamento realizaran un semestre de intercambio y tuvo financiación de la Secretaría de Políticas Universitarias.

En el año 2012 se llevaron a cabo dos proyectos redes con instituciones extranjeras: “Red de colaboración e intercambio académico de acciones interdisciplinarias

## **Internacionalización y producción de conocimiento**

Estudios y experiencias sobre la internacionalización académica

para fortalecer el estudio de las fuentes renovables de energía”, con la participación del Departamento de Economía (UNS), Universidad de Belgrano y Universidad de Ecuador, y “Fortalecimiento y capacitación en torno a la pesca artesanal en ámbitos de industrialización y cambio climático”, con la participación de docentes del Departamento de Economía (UNS), de la Universidad Nacional de Mar del Plata y de la Universidad Javeriana de Colombia.

En el año 2015 fue aprobado, en el marco de la convocatoria “Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias IX”, el proyecto “Red de Investigadores y Gestores en Internacionalización de la Educación Superior de América Latina”, con la participación del Departamento de Economía (UNS), la Universidad Nacional del Comahue y la Universidad UNISINOS de Brasil.

En el marco de los programas de Fortalecimiento de Posgrados, también con financiación de la SPU se llevó a cabo una experiencia de cooperación e internacionalización con movilidad de docentes y alumnos de posgrado. La institución promotora fue el Departamento de Desemvolvimento, Agricultura e Sociedade y el Instituto de Ciencias Humanas e Sociais (CPDA) de la Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) y la institución receptora, el Departamento de Economía de la UNS.

*INDINT 25. Fondos internacionales para proyectos o actividades de cooperación internacional desarrolladas por su universidad, sobre el total de fondos para proyectos o actividades de cooperación internacional desarrolladas.* No se han recibido fondos internacionales para actividades de cooperación.



## **Movilidad académica y redes de cooperación en universidades del Paraguay**

**MARÍA VICTORIA ZAVALA SAUCEDO**

Universidad Iberoamericana (UNIBE) (Asunción, Paraguay)  
mavizavala@gmail.com, mavizavala@hotmail.com

**GRACIELA MARÍA DELIA MOLINAS SANTANA**

Universidad Iberoamericana (UNIBE) (Asunción, Paraguay)  
gracielamspy@gmail.com

**HUGO MATÍASSPERATTI MENDOZA**

Universidad Iberoamericana (UNIBE) (Asunción, Paraguay)  
hugosperatti@gmail.com

*Red “Internacionalización de la Educación Superior y tendencias de Política en el Mercosur”*

---

### **Resumen**

El estudio describe el estado de la movilidad académica y las redes de cooperación en las universidades del país, a partir de informaciones obtenidas en las instituciones que integran la Red de Relaciones Internacionales e Institucionales de Universidades del Paraguay (RIUP) y en la coordinación del Programa Nacional de Becas Don Carlos Antonio López (BECAL). Los datos recogidos de 11 universidades corresponden al periodo de tiempo 2009 a 2013; mientras que las informaciones obtenidas de BECAL, a los años 2015 a 2017. Las técnicas empleadas fueron el análisis documental y la encuesta, mediante un cuestionario. Los hallazgos dan cuenta de que la movilidad académica, entendida como actividades de formación académica realiza-



das por docentes y estudiantes de instituciones que formalizan sus relaciones de cooperación, es una de las estrategias de internacionalización más empleadas. Un hecho significativo constituye la experiencia del Programa Nacional de Becas “Don Carlos Antonio López”, que ha movilizadado en dos años a 1018 becarios. Las redes de carácter regional e internacional y las investigaciones conjuntas como espacios de intercambio académico y cultural son estrategias aplicadas por las universidades del país. Se asume que estas redes generan integración regional y permiten compartir el potencial científico-cultural de cada país al tiempo de propiciar el análisis y propuestas de solución a los problemas estratégicos que afectan a los miembros. Estas estrategias plantean tensiones en la planificación, la gestión y los procesos de cierre de las experiencias, entre las que se pueden identificar: el financiamiento, las legalizaciones en los procesos académico-administrativos, los proyectos académicos curriculares, los idiomas, los procesos de reinserción, así como las características socioculturales propias. Es oportuno reflexionar acerca de los desafíos que enfrentan las instituciones para el fortalecimiento de los procesos de internacionalización a través de políticas y programas asertivos.

## Introducción

El tema de la internacionalización de la educación superior en general y de la movilidad académica en particular ha sido planteado durante los últimos años en diversas declaraciones de congresos, foros y conferencias internacionales y ha sido objeto de una cantidad considerable de publicaciones en el ámbito educativo (IE-SALC-UNESCO, 2008; Didou, 2005, 2007; García Guadilla, 2011; Perrotta, 2008, 2016; Theiler, 2009; De Wit, Jaramillo, Gacel-Ávila y Knight, 2005).

Así se destaca que en el Comunicado del Foro Mundial de Educación Superior llevado a cabo bajo los auspicios de la UNESCO, en julio del año 2009, se ratificó como uno de los puntos relevantes la “internacionalización, regionalización y mundialización”, puntualizando que es necesario fortalecer la cooperación internacional en materia de educación superior; al mismo tiempo, se enfatizó la importancia de la conformación de redes internacionales de universidades y de las iniciativas conjuntas, como alternativa para contribuir a la reducción de la brecha en materia de desarrollo (UNESCO, 2009). El mismo Comunicado señala que “las iniciativas conjuntas de investigación y los intercambios de alumnos y personal docente promueven la cooperación internacional” (p. 5). Estas expresiones dejan ver que la temática cobra una relevancia creciente en el debate actual de la educación universitaria.

De acuerdo con Didou (2007), Perrotta (2016) y García Guadilla (2011), en América Latina, el carácter internacional de ciertas actividades de la educación en general y de la universitaria en particular se remonta a décadas atrás. Así se pueden encontrar referencias a actividades como firma de convenios, asistencia a congresos internacionales, movilidad de investigadores, asistencia técnica para el desarrollo de programas educativos, becas de estudios de grado y posgrado desde la década de los sesenta.

En estas actividades asumieron un papel de relevancia los organismos como la Organización de Estados Americanos y la UNESCO, que con su presencia han dinamizado los cambios educativos y, con el sistema de becas para profesionales de la educación, promovieron un avance en la capacitación de los actores educativos.

Cabe mencionar que una de las estrategias de internacionalización, la más conocida y la más antigua forma de concreción de este proceso, es la movilidad académica de alumnos, docentes y gestores. En la última década un número considerable de actores universitarios se han movilizado entre universidades de la región latinoamericana.

Los programas de movilidad tienen objetivos formales como el enriquecimiento de la formación académica, la incorporación de una visión global e internacional en el trayecto formativo, la contribución al logro de profesionales adaptados y predispuestos para un desempeño en un mercado global con flexibilidad para responder a distintas situaciones y desafíos profesionales (Theiler, 2009), sin embargo, no se limitan a ellos, puesto que también permiten experiencias de gran impacto en la formación personal de quienes participan en estos procesos.

Otra de las modalidades de internacionalización, que se han convertido en una estrategia programática importante por los fondos que ofrecen los organismos internacionales, son las redes internacionales de cooperación. Aunque, en muchos casos, estas redes responden más a la oferta de las organizaciones extranjeras que a una estrategia institucional para el desarrollo educativo. Cabe resaltar que la cooperación internacional en la investigación está, por mucho, más desarrollada en Instituciones de Educación Superior públicas, en vista de que en éstas se lleva a cabo la investigación subsidiada por los gobiernos. Las universidades privadas en Latinoamérica no reciben subsidio público y, por lo tanto, no están en capacidad para realizar grandes proyectos en ciencias básicas y en investigación. Los países con mayor participación en redes de colaboración dedicadas a la investigación son México, Brasil, Argentina, Chile y Cuba, y sus socios más importantes son países europeos, entre ellos, Francia, Alemania, España, Italia y el Reino Unido, y en menor grado Estados Unidos, Canadá y Japón (Gacel-Ávila, 2010).

En ese marco, las universidades paraguayas también están en proceso de desarrollo de diferentes actividades referidas a la movilidad de estudiantes o docentes y a la conformación de redes académicas orientadas a la internacionalización de la educa-

ción superior. Los propósitos de estas formas de internacionalización se orientan a la búsqueda de la calidad en las instituciones de educación superior.

La movilidad académica es reconocida como una de estrategias que con mayor frecuencia se incorporan en las políticas institucionales que pretenden mejorar sus estándares de calidad.

La escasa información sistematizada sobre la movilidad académica en las universidades del Paraguay ha inducido a plantear las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la situación de la movilidad académica y de las redes de cooperación como estrategias de internacionalización de la educación superior en Paraguay? Para dar respuestas a la interrogante, se han definido como objetivo analizar el estado de la movilidad académica y las redes de cooperación como estrategias de internacionalización de la educación superior en Paraguay; caracterizando la movilidad académica como estrategia de internacionalización e identificando el desarrollo de las redes de cooperación y las investigaciones conjuntas de las universidades estudiadas.

El aporte de esta investigación consiste en brindar datos sistematizados y ponerlos a disposición de los actores involucrados en la educación superior del Paraguay, pudiendo servir de base para futuras políticas de fortalecimiento o para proponer instrumentos tendientes a la medición de la movilidad académica, redes de cooperación e investigaciones conjuntas y su impacto en el desarrollo de las instituciones y del sistema.

## Metodología

La investigación posee un alcance descriptivo con un enfoque cuantitativo. Para caracterizar el estado de la movilidad académica y las redes de cooperación fueron seleccionadas once universidades paraguayas<sup>1</sup> que forman parte de la RIUP. Se ha consultado a los actores principales de las Oficinas de Relaciones Internacionales o a algún referente con conocimiento global de la institución para recoger los datos

---

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Asunción (UAA), Universidad del Cono Sur de las Américas (UCSA), Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA), Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción (UC), Universidad Nacional del Este (UNE), Universidad Nacional de Pilar (UNP), Universidad Nacional de Itapúa (UNI), Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC), Universidad Nacional de Concepción (UNC); Universidad Nacional de Asunción (UNA) y Universidad Iberoamericana (UNIBE).

durante el trabajo de campo. Para el caso del Programa Nacional de Becas “Don Carlos Antonio López” (BECAL), los datos fueron recogidos mediante consulta al coordinador del programa. La recolección de datos se realizó con la técnica de la encuesta, mediante un cuestionario estructurado, y para el análisis documental se aplicó una guía. Las informaciones brindadas por las universidades corresponden al periodo 2009-2013, mientras que las del programa BECAL, a los años 2015-2017.

## Resultados

### 1. Movilidad académica

Los Programas de Movilidad Académica implementados por zonas geográficas (en América Latina; en Iberoamérica; en Europa) entre los años 2009-2013, se describen a continuación.

Cuadro N°1. Cantidad de universidades por programa de movilidad académica en América Latina

Programa	2009	2010	2011	2012	2013
Académico de Movilidad Estudiantil de la Unión de Universidades Latinoamericanas (PAME-UDUAL)	1	1	1	1	1
Escala Estudiantil de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)	2	1	2	3	3
Escala Docente (AUGM)	1	0	2	2	2
Movilidad Estudiantil del Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión del Centro Oeste de Sudamérica (CRISCOS)	1	1	2	2	3
Movilidad Académica Regional para Cursos Acreditados del Mercosur Educativo (MARCA MERCOSUR)	1	1	1	1	1
Becas de Movilidad Universitaria en el Posgrado-Red de Macrouiversidades	1	1	1	1	1
Programa de Movilidad Académica MERCOSUR-Fase Piloto	1	2	7	7	3

Fuente: Cuestionario aplicado a referentes, 2015

Se puede observar que el Programa de Movilidad Académica Mercosur, Fase Piloto - PMM ha tenido una importante incidencia en el desarrollo de esta estrategia, con participación de siete de las once universidades paraguayas seleccionadas en este estudio. En los programas PME (Programa de Movilidad Estudiantil de CRISCOS) y Programa Escala Estudiantil y Escala Docente de Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) han participado entre dos y tres universidades en el periodo estudiado. En los programas de menor implementación (PAME, MARCA MERCOSUR) solo ha participado una universidad durante los últimos cinco años.

Estos datos muestran que la movilidad académica, si bien es la estrategia más desarrollada por las universidades, en el periodo analizado no ha sido cuantitativamente muy significativa.

En relación con los Programa de Movilidad Académica en Iberoamérica, ha habido una constante, la escasa participación de las universidades en estos programas. Según los datos recabados en el Programa Posgrado Docentes e Investigadores (PCI-AECI) del Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica, solo participaron dos universidades entre los años 2010 y 2011. En el Programa de Intercambio y Movilidad Académica de la Organización de Estados Iberoamericanos (PIMA), son dos universidades las que han participado durante los años 2009 a 2013. En las becas Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (MAE-AECI), solo una universidad ha participado en el periodo estudiado. En las becas de Fundación Carolina, participaron dos universidades en el año 2009, y posteriormente solo una universidad. Así mismo, en el programa de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP), una universidad ha participado desde el 2009 al 2013, y dos universidades en el 2012.

Estos resultados muestran que no existe un flujo demasiado constante de actores universitarios participando de estos programas, lo cual podría vincularse con cuestiones de financiamiento por parte de las universidades como también con características socio-culturales de los estudiantes, quienes aún sienten cierto temor o inseguridad para formar parte de estas experiencias.

No obstante, en los últimos años ha habido algunos cambios al respecto, sobre todo con la creación del Programa Nacional de Becas “Don Carlos Antonio López” (BECAL).

En los Programas de Movilidad Estudiantil del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) y América Latina Formación Académica (ALFA), ambas de la Unión Europea, solo ha participado una universidad, respectivamente. En el programa *Erasmus Mundus*- Acción 2, han participado en forma progresiva, en cada año, hasta cuatro universidades. Mientras que en el programa América Latina Becas de Alto Nivel (ALBAN) de la UE ninguna universidad ha participado.

## Internacionalización y producción de conocimiento

Estudios y experiencias sobre la internacionalización académica

Para seguir con la caracterización, identificaremos en la Movilidad Estudiantil la cantidad de estudiantes de grado que han tenido la experiencia de movilidad, especificando género y áreas de conocimiento.

Cuadro N°2. Estudiantes movilizados (enviados), por área de conocimiento y género

Área, años y género	2009		2010		2011		2012		2013		Total por género	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Ciencias Agrarias	8	8	10	7	21	5	17	6	9	6	65	32
Ciencias Básicas	10	9	10	16	14	17	15	16	13	21	62	79
Social	13	6	23	9	18	17	28	16	40	27	122	75
Tecnológica	3	3	9	6	11	6	9	4	9	8	41	27
Salud	7	7	8	14	8	13	9	9	12	12	44	55

Referencia: M: Masculino; F: Femenino

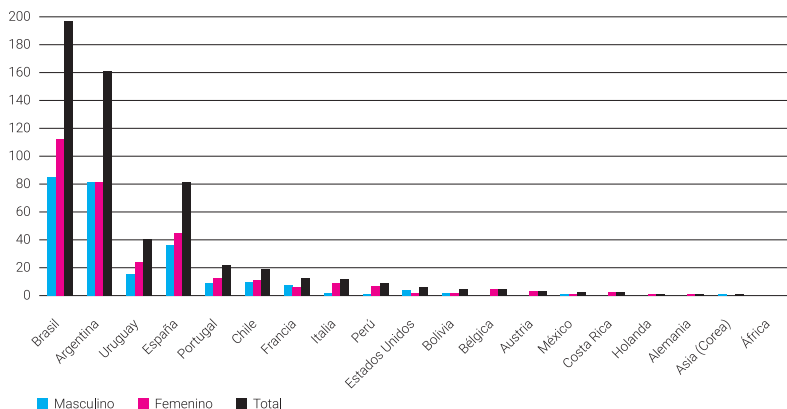
Fuente: Cuestionario aplicado a referentes universitarios, 2015

Un dato resaltante es la mayor participación femenina en los programas de movilidad académica. Otro aspecto que podemos identificar es que el área de ciencias sociales ha concentrado la mayor cantidad de estudiantes participantes de la movilidad académica.

En relación con la proporción de estudiantes matriculados en el sistema y el número de movilizados, puede notarse que la participación en estos programas está aún en estado inicial. Según los datos publicados por el Ministerio de Educación y Cultura (2012), la matrícula total de estudiantes de grado de las once universidades participantes de esta investigación fue de 109.340. En el mismo año, según los datos recabados, participaron de programas de movilidad 129 estudiantes paraguayos, y fueron recibidos 81 estudiantes extranjeros.

Es decir, el 0,1% de los estudiantes matriculados ha ido al extranjero como participante de programas de movilidad académica y el 0,07% de estudiantes matriculados ha sido recibido para realizar la experiencia de movilidad académica en nuestro país. Estos datos son estimaciones, considerando las distintas fuentes de información, pero sirven de referencia para dimensionar este fenómeno educativo.

Gráfico N°1. Cantidad de estudiantes movilizados (enviados), según destino



Fuente: Cuestionario aplicado a referentes, 2015

Se puede observar que los países de destino de los estudiantes, en su mayoría, son los del MERCOSUR y se nota una diferencia muy marcada con relación a la cantidad de estudiantes enviados a los demás países. También podemos resaltar que el número de estudiantes con destino a España es muy superior al resto de los países europeos, incluso por encima de los enviados a Uruguay, Chile y otros países latinoamericanos. Esta misma característica, con algunas variaciones, se reitera en los datos presentados en este trabajo sobre el Programa BECAL.

En referencia, en particular, a los docentes de educación superior y universitaria insertos en programas de movilidad, se puede observar la distribución en el gráfico que se encuentra a continuación.

Cuadro N°3. Porcentaje de docentes movilizados por área y nivel de postgrado

Áreas / Nivel Posgrado	Especialización	Maestría	Doctorado	Posdoctorado	Otro tipo de movilidad
Ciencias Agrarias	14%	0%	0%	0%	2%
Ciencias Básicas	9%	0%	0%	1%	1%
Social	13%	0%	6%	1%	17%
Tecnológica	11%	2%	0%	0%	9%
Salud	14%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Cuestionario aplicado a referentes universitarios, 2015

Podemos observar que el área de Ciencias Sociales es la que ha tenido mayor cantidad de docentes movilizadas; le sigue el área Tecnológica. Se resalta que la gran mayoría ha realizado dicha movilidad en el nivel de Especialización, en un 61%. Le sigue la identificada como “otro tipo de movilidad”, con 29%, relacionada con actividades docentes de capacitación, visitas pedagógicas, pasantías cortas, etc. La movilidad en el marco del Doctorado ha sido solo del 7% de los docentes, y la de Posdoctorado, solo el 2%.

En cuanto al destino elegido por los docentes para cursar los posgrados, se destaca que la mayor cantidad de docentes movilizadas optó por países del MERCOSUR, entre ellos Argentina 40% y Brasil 38%, a diferencia de Uruguay 3% y Chile 1%. Entre los países europeos, se nota una preferencia por España 14%, mientras que Italia solo ha recibido al 2% de los docentes.

Por otra parte, un hecho significativo en el proceso de internacionalización y movilidad académica de estudiantes constituye el Programa Nacional de Becas “Don Carlos Antonio López” (BECAL), destinado exclusivamente a posgrado, cuya primera etapa de ejecución permitió conocer el sistema de las universidades extranjeras e identificar oportunidades para incorporar próximamente objetivos específicos vinculados con la movilidad académica.

Este programa fue creado en el año 2015, con el objetivo de contribuir con el aumento de los niveles de generación y aplicación de conocimientos en las áreas de ciencia y tecnología y en los niveles de aprendizaje en la educación a través del mejoramiento de la oferta de capital humano. Este programa está financiado por el Fondo Fiduciario para la Excelencia de la Educación y la Investigación (FONACIDE), creado por Ley 4754/12.

De acuerdo con los testimonios del Coordinador del Programa BECAL, *“existe la posibilidad de incluir la movilidad internacional formalmente dentro del programa como un componente de la fase 2 de BECAL, 2018-2023”*.

A lo que agregó: *“encontramos que ya hay experiencias en la región que van en ese sentido de la movilidad, programa MARCA, en el MERCOSUR, así como otros de EEUU, intercambio con universidades americanas con un esquema de reconocimiento de créditos, Erasmus Mundus a nivel de posgrado, universidades paraguayas que tienen como parte de su plan de estudio la movilidad estudiantil, el caso de la Universidad Paraguaya Alemana”*.

Resaltó, asimismo: *“todos esos elementos nos dan las herramientas y las características para poder incluir la movilidad como objetivo de BECAL”*.

Señaló, respecto a la importancia de que BECAL avance hacia la estructuración de proyectos específicos de movilidad de estudiantes, docentes e investigadores: *“nos parece importante, puede lograr un roce internacional que le permita am-*



pliar horizonte, intercambiar con colegas universitarios de otras universidades, conocer a docentes referentes de otras universidades e inclusive participar de investigaciones entre universidades, pasantías laborales, entre otras”.

El referente del programa manifiesta una expectativa positiva con relación a la movilidad académica como componente de Programa Nacional de Becas, al expresar: “*va a permitir a las universidades locales buscar sus procesos de acreditación de carreras, incentivar a eso. Por ello, BECAL 2 busca incluir formalmente la movilidad para docentes, investigadores, estudiantes, que puedan realizar intercambios en universidades del exterior. La movilidad de docentes e investigadores ya es parte de BECAL. Focalizar todas las becas en una sola ventanilla, nuclear todas las ofertas de becas.*”

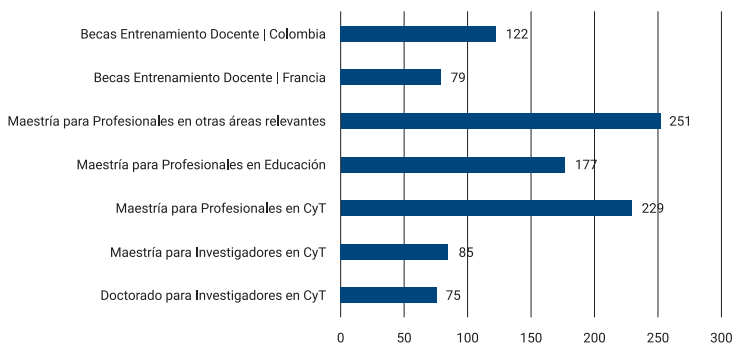
Actualmente BECAL tiene acuerdos con universidades, consorcios de universidades, entidades similares de becas.

Respecto a la reinserción de los becarios al país, manifestó que esta se realiza “*dependiendo de qué espacio o lugar son: función pública, universidades, docentes del sistema educativo, sector privado.*”

De acuerdo con los datos recabados, en general la reinserción de los becarios de este programa es de alrededor de 95%.

La experiencia da cuenta de que este programa fortalece las redes y los intercambios. Los becarios son los que establecen los contactos para que se realicen estas experiencias. Las universidades tienen mucho que hacer para generar espacios y mecanismos que apunten a que la reinserción de los becarios genere transformaciones positivas.

Gráfico N°2. Cantidad total de becarios por programa, BECAL



Fuente: BECAL, 2017

## Internacionalización y producción de conocimiento

Estudios y experiencias sobre la internacionalización académica

Se puede notar en este gráfico que en total son 1018 los becarios beneficiados con el programa y que el área donde hay mayor número de becarios es en Ciencia y Tecnología, con 389 participantes, seguido del área de Educación, que suma en total 378, incluyendo maestría y entrenamiento en otros países. Esto se debe a que son las dos áreas prioritarias según el mismo objetivo definido en la creación del programa.

Es importante destacar que el número total de estudiantes movilizados hacia el extranjero corresponde a la primera fase de ejecución del programa; la segunda fase se extiende desde el 2018 hasta el 2023.

El destino preferido de los estudiantes de este programa es España, que concentra al 43 % de los becarios, seguido por Colombia y los países de la región MERCOSUR. Estos datos son muy similares a los obtenidos de las universidades que participan en otros programas de movilidad, en los que también se ha notado la preferencia de los estudiantes por España y los países de la región, lo que podría estar asociado al manejo del idioma que hace más accesible estos destinos. Sin embargo, en BECAL, resulta importante el número de becarios en los países de habla inglesa, lo cual implica una característica diferente a la que teníamos unos años atrás en la población estudiantil de grado y posgrado.

De los 1018 que viajaron desde el 2015 ya han retornado al país 302 y los demás están en proceso de desarrollo de los cursos para los cuales fueron becados. El retorno de los becarios es acompañado mediante un plan de reinserción al país que desarrolla el mismo programa. Este plan, según las manifestaciones del referente entrevistado, ha contribuido a que los profesionales que regresaron se integren en un alto porcentaje a diferentes espacios de ejercicio profesional.

La distribución de la inserción laboral se exhibe en el gráfico que se presenta a continuación.

Cuadro N°4. Inserción laboral de becarios retornados

Sectores de Inserción	Porcentaje
Privado	52,63%
Público	31,58%
Emprendimiento Propio	5,26%
Profesional Independiente	2,63%
En búsqueda de opciones laborales	7,89%

Fuente: BECAL, 2017

De acuerdo con los datos, puede observarse que el mayor porcentaje de los retornados se integra a actividades profesionales en el sector privado. En segundo lugar, se encuentra el sector público, dado que a los becarios que pertenecen a este sector al momento de acceder a la beca se les otorga un permiso especial, mediante mecanismos normativos, para asegurar su reintegración a ese sector al regresar al país. Así mismo, los docentes del sistema educativo nacional gozan de este beneficio del permiso especial por beca, lo que contribuye a que el sector participe en número considerable de estas experiencias.

En menor porcentaje, según los datos, los becarios que regresan al país están ocupados en emprendimientos propios o en investigaciones.

Cabe mencionar que la reinserción profesional también plantea a las universidades el imperativo de definir estrategias para la incorporación de estos profesionales formados, sobre todo en atención a que la Ley 4995/13 de Educación Superior exige a las universidades mejorar gradualmente el nivel de titulación de sus docentes y establece que para el año 2018 deben tener un 10 % de docentes con nivel de maestría; 15% para el año 2023 y 20% para el año 2028. Así mismo, esta Ley dispone que las universidades aumenten el porcentaje de docentes con doctorado en un 3% para el año 2018, 5% para el año 2023 y 7% para el año 2028.

Las estrategias aplicadas para el desarrollo de la internacionalización han avanzado considerablemente con BECAL, programa que promueve las posibilidades de becas internacionales, realiza el seguimiento y la reinserción de los becarios.

## ***2. Redes de cooperación e investigaciones conjuntas***

A continuación, se mencionan las redes e investigaciones en las que han participado, durante los años 2009 a 2013, las universidades indagadas.

Cuadro N°5. Lista de redes de cooperación de universidades

<b>Siglas</b>	<b>Nombre de la Red</b>
RIUP	Red de Relaciones Internacionales e Institucionales de Universidades del Paraguay
ZICOSUR	Zona Centro Oeste de América del Sur
OUI – IOHE	Organización Universitaria Interamericana
RELARIES	Red Latinoamericana y Caribeña de Redes de Relaciones Internacionales de Instituciones de Educación Superior

## Internacionalización y producción de conocimiento

Estudios y experiencias sobre la internacionalización académica

<b>Siglas</b>	<b>Nombre de la Red</b>
RIUM	Red de Incubadoras Universitarias del Mercosur
CINDA	Centro Interuniversitario de Desarrollo
CREAD	Consorcio Interamericano de Educación a Distancia
RED UREL	Red de Universidades Regionales Latinoamericana
RED ORION	Red de Universidades y ONGs Latinoamericanas, del Caribe y Europeas
AUALCPI	Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración
PRIDI	Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil
UNIVERSIA	Red de Universidades de Iberoamérica
RIESAL	Red de Internacionalización de la Educación Superior en América Latina
CIADE	Centro de Iniciativas Emprendedoras de la Universidad Autónoma de Madrid
PIIA NetWork	Process Industrial IT an Automation
MONESIA	Mobility Network Europe-Southamerica: an Institutional Approach-Erasmus Mundus
RED RIDE	Programa Pablo Neruda
Red de Investigación	Diseño y Atención a las oportunidades de Género en la Educación Superior

*Fuente: Cuestionario aplicado a referentes universitarios, 2015*

Las investigaciones conjuntas con grupos de extranjeros, según los datos recogidos, han tenido un desarrollo incipiente, desde el punto de vista de la cantidad: se han desarrollado 12 proyectos en cinco años. Desde luego que estos datos se vinculan con el estado de la investigación en las universidades y del país, sin embargo, resulta alentador ver que se ha iniciado el proceso y, sobre todo, mediante la participación de las universidades en redes de cooperación.

## Conclusiones

El análisis del estado de la movilidad académica y las redes de cooperación como estrategias de internacionalización de la educación superior en Paraguay ha podido identificar que todas las estrategias o acciones tienen un crecimiento importante, lo que hace suponer que las universidades vienen incorporando cada vez más las acciones de internacionalización a través de redes de carácter regional e internacional, movilidad estudiantil e investigaciones conjuntas con grupos extranjeros, así como el programa BECAL, que focaliza, hasta ahora, la movilidad estudiantil.

Todas las acciones generadas en las Instituciones de Educación Superior y el Estado Paraguayo denotan una muy dinámica actividad de internacionalización, constituyéndose en un ámbito más de gestión en la estructura organizacional, así como un espacio fecundo para dinamizar relaciones personales y profesionales difícilmente posibles desde otros ámbitos de las relaciones humanas. Sin dudas que el alcance e incidencia de estas experiencias pueden ir desarrollando la cultura científica en el país.

El impacto que estas acciones pudieran estar generando en la contribución al mejoramiento de la calidad y la pertinencia de la educación requiere ser estudiado en profundidad, sobre todo para identificar lo planteado por Gacel-Ávila (2011), si dichas experiencias inciden en las funciones sustantivas de la IES, y que, al mismo tiempo, el sistema educativo tenga la capacidad de identificar la calidad con la que se lleva a cabo el proceso.

Estas iniciativas y acciones plantean desafíos y tensiones a las instituciones, sobre todo en las políticas, la planificación y la gestión de elementos tales como el financiamiento, los mecanismos de reconocimiento y legalización de los procesos documentales académico-administrativos, los proyectos académicos curriculares, los idiomas, los procesos de reinserción, así como lo referido a los aspectos socioculturales que dinamizan esas experiencias.

Es oportuno reflexionar acerca de los retos que enfrentan las instituciones y organismos nacionales para el fortalecimiento de los procesos de internacionalización a través de políticas y programas asertivos.

## Referencias bibliográficas

De Wit, H., Jaramillo, C., Gacel-Ávila, J. y Knight, J. (ed.). (Eds.). (2005). *La dimensión internacional de la Educación Superior en América Latina*. Washington D.C., Estados Unidos: TheWorld Bank.

Didou, S. (2005). *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y en el caribe: principales problemáticas*. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.

Didou, 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, Argentina. Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad Nacional de Córdoba.

Gacel-Ávila, J. (2011). Impacto del proceso de Bolonia en la Educación Superior de América Latina. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), 123-134. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-gacel/v8n2-gacel>

García Guadilla, C. (2011). Heterogeneidad y concentración en las dinámicas geopolíticas de conocimiento. Reflexiones y preguntas para el caso de América Latina. En M. Mollis, J. Nuñez Jover y C. García Guadilla. *Políticas de postgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: desafíos y perspectivas*, (pp. 135-164). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

IESALC-UNESCO. (2008). *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. CRES, 2008.

Perrotta, D. (2008). La cooperación en MERCOSUR: el caso de las universidades. *Temas*, 54, 67-76.

Perrotta, D. (2016). *La internacionalización de la universidad: debates globales, acciones regionales*. Los Polvorines, Argentina: Ediciones UNGS; Buenos Aires, Argentina: IEC-CONADU.

Theiler, J. (2009). Marco general sobre programas de movilidad académica. Las experiencias en América Latina y en la Comunidad Europea. En J. Theiler (comp.). *Programa de movilidad internacional: su organización y las buenas prácticas para su gestión y administración* (pp. 11-40). (1a ed.). Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.

UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París, 5-8 de julio de 2009.



4

EL LEGADO DE LA REFORMA  
FRENTE A LA CRES





## **De la Reforma a la CRES 2008. Balances para pensar lo que falta**

**ANABELLA LUCARDI**

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

anabella.lucardi@gmail.com

**DANIELA MORÁN**

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

adani.moran@gmail.com

**NATALIA PELUSO**

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

nataliapeluso@gmail.com

**SOFÍA TEZZA**

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

sofitezza@gmail.com

*Red "La dimensión latinoamericanista de la Reforma Universitaria y sus impactos en los sistemas de la región"<sup>1</sup>*

---

---

<sup>1</sup> Las autoras integran el equipo del proyecto de investigación "Derecho a la Universidad y democratización universitaria" bajo la dirección de Eduardo Rinesi, radicado en el Instituto de Desarrollo Humano (IDH) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), y forman parte de la Red "La dimensión latinoamericanista de la Reforma Universitaria y sus impactos en los sistemas de la región", conformada en el marco de la Convocatoria Redes Internacionales IX del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA-SPU).

## Resumen

Este trabajo se propone recorrer las articulaciones entre la Universidad, el Estado y la Sociedad, desde la perspectiva que brinda la conmemoración del centenario de la Reforma Universitaria de 1918 y la celebración de la CRES 2018 en nuestro país. Esta Reforma marcó uno de los acontecimientos político-pedagógicos más importantes de la historia de la educación argentina, con un fuerte impacto regional. Es en este sentido que resulta interesante repensar el legado de aquella reforma por su contribución a la difusión de un ideario universitario avanzado en toda la región, y por la vocación integracionista que animó todo ese movimiento. “Estamos viviendo una hora americana”, enunciaba Deodoro Roca en el *Manifiesto Liminar* de la Reforma, en 1918, que proponía romper las cadenas de la dominación monárquica y monástica que imperaba en la Universidad del siglo pasado. Este discurso recobra su vigencia hoy, cuando la mayoría de los países de América Latina luchan contra el imperialismo y sus nuevas formas de dominio y colonización. Así, este trabajo se propone analizar el legado de la Reforma en la universidad actual, desde los ideales americanistas que propuso, y, en particular, reflexionar acerca de la universidad, su identidad y rol social, las formas en que se piensa a sí misma y piensa su relación con los diferentes poderes con que se relaciona, el desafío de la democratización y la relectura de su autonomía.

¿Qué hay para decir sobre la Universidad a poco de la nueva Conferencia Regional de Educación Superior que tendrá lugar en junio de este año en Córdoba? ¿Debemos volver a enunciar los legados antiimperialistas de la Reforma de 1918 con la esperanza de que de una vez y para siempre ese fantasma desaparezca? ¿Volvemos a leer en voz alta la declaración final de la CRES 2008 en Cartagena de Indias donde con bombos y platillos anunciamos a la Universidad como un derecho humano y una responsabilidad de los Estados? ¿Qué significa el derecho a la Universidad?

Qué hacer hoy, en tiempos de avanzada de la derecha en América Latina, parece ser la cuestión.

Este artículo, por supuesto, no pretende dar respuestas a todas estas preguntas. Sin embargo, haremos un intento por recorrer los puntos de inflexión en las articulaciones que la Universidad ha establecido con el Estado, con la sociedad, con la concepción latinoamericanista, con la extensión y con la tan aclamada autonomía, por aquellos años de la Reforma y por los inicios del siglo XXI, con la esperanza de encontrar posicionamientos que den cuenta de la continuidad del pensamiento reformista más democratizador de la Universidad.

## La Reforma

La necesidad imperiosa de construir una posición, un lugar de enunciación desde la Universidad, se convirtió en 1918 en un posicionamiento político pedagógico frente al imperialismo, que permeó los debates de la época. Así, la Universidad como centro del pensamiento latinoamericano fue una característica en muchos de los protagonistas de la reforma, que encontraron un lugar desde donde decir a la región los problemas de la avanzada norteamericana, la doctrina Monroe y lo que Estados Unidos llamará “panamericanismo”. También para seguir alertas a los rezagos que aún persistían en la Europa colonizadora.

Este discurso latinoamericanista tuvo un papel fundamental en la transformación de la Universidad. Nuevas concepciones, en Argentina en particular, pero que lograron expandirse, con mayor impacto en países como México, Perú y Cuba. Esta nueva Universidad se pensó a sí misma al frente de la consolidación de la idea de región: Deodoro Roca, José Ingenieros, Manuel Ugarte, Aníbal Ponce, Julio Mella, Víctor Raúl Haya de la Torre, Julio V. González, entre muchos otros, produjeron gran parte del marco conceptual desde el cual pensar América Latina a comienzos del siglo XX.

La construcción de un lugar de enunciación potente, la idea de la decepción de la vieja política y el traslado del discurso reformista universitario a la vida social en Latinoamérica pueden resumirse en este pasaje de Anibal Ponce de 1924: “los hombres jóvenes que consagraron a la Reforma sus entusiasmos mejores, conocen ya cuáles son sus enemigos y cuáles sus aliados, y saben también que las menudas conquistas del reglamento o del estatuto no son más que instrumentos subalternos ante la soberana belleza del propósito: preparar, desde la cátedra, el advenimiento triunfante de la democracia proletaria” (Ponce, 1976, p. 225).

En este contexto, la Reforma dio muchas batallas. Algunas de ellas fueron después recuperadas por la tradición universitaria liberal como las más sobresalientes, dejando de lado la perspectiva latinoamericanista: aquellas que aluden a ciertas características de las instituciones universitarias (libertad de cátedra, renovación del profesorado, función social); la democratización del gobierno universitario y la autonomía.

La autonomía por la que lucharon los jóvenes reformistas en el año 1918 es el derecho de las universidades a elegir sus autoridades, establecer sus marcos normativos y administrativos, determinar sus planes de estudio, elegir a sus docentes. En suma, la intención en esos años era que las universidades tuvieran libertad, frente al Estado, para decidir sobre su estructura interna. Por su parte, entre los reclamos de los estudiantes reformistas de 1918 se hallaba la demanda por la democratización de

la universidad. Puede reconocerse entonces, en el plano universitario, el origen del término: la democratización se asoció al gobierno universitario y, concretamente, a la representación –o a la ampliación de la representación– de los claustros en los órganos de gobierno de las universidades.

La consagración del voto universal, obligatorio y secreto en 1912, la llegada al gobierno de la Unión Cívica Radical en 1916 y la disputa por la reconfiguración de la elite dirigente en el contexto de un enfrentamiento de los sectores populares y la ascendente clase media con los grupos dominantes tradicionales formaban parte del mismo clima de época. En este sentido, el origen de la Reforma Universitaria en Córdoba da cuenta de la emergencia de nuevos actores políticos que pugnan por renovar la elite política dirigente.

Por ello, es posible sostener que la Reforma en Córdoba no promovió una apertura de la universidad en el sentido de ampliación de sus horizontes y que sus impulsores e ideólogos no proponían la democratización de la institución en el sentido de favorecer el acceso de las clases populares a la educación universitaria. La lectura de Oscar Terán, quien señala que el proyecto de construcción de una nueva elite dirigente formaba parte del conjunto de temas diversos que integran el imaginario de la Reforma, permite interpretar también que el movimiento reformista de 1918 no cuestionó, en lo esencial, el rol que cumplía la universidad, clave en la constitución y reproducción de las elites (Terán, 1998).

Sin embargo, desde el seno universitario se da forma a un movimiento que pretende extender su intención al ámbito político y social en la construcción de un nuevo sujeto de la ciudadanía. Entre las principales ideas que circulaban en el movimiento reformista, se comenzaba a cuestionar fuertemente la “función social” de estas instituciones. El cubano Julio Antonio Mella coloca esta función como uno de los aspectos principales: “En el movimiento de Reforma universitaria no es todo conquista de derechos de los estudiantes. Existen deberes que se contraen. El más importante es hacer del propio alumnado una gran cruzada de utilidad social. Debe hacerse que la universidad sirva grandemente a la sociedad” (Mella, 1976, p. 271).

Las lecturas de la Reforma son diversas: discurso latinoamericanista, renovación de la clase dirigente, o expresión máxima del gobierno radical, pero con puntos en común. Por un lado, lo acontecido en Córdoba, que por aquel entonces era un reducto conservador, da cuenta del cambio de época. Por otro lado, el movimiento reformista se fue transformando para, como dice Portantiero (1978), encontrar en Cuba su punto de maduración.

## **La Universidad que supimos conseguir**

Los debates que acontecieron durante la Conferencia Regional de Educación Superior del año 2008 y durante los años anteriores y posteriores dan cuenta de los avances y retrocesos que experimentó la comunidad universitaria.

Por un lado, la avanzada imperialista parece haberse reconfigurado en la avanzada del mercado sobre la educación, y sobre la educación superior especialmente, con la entrada de bancos, universidades y fundaciones europeas y estadounidenses en la Educación Superior de América Latina, que ya es un hecho. Tal como dice Adriana Puiggrós,

los capitales concentrados ingresaron al campo de la educación. Lo identificaron como un espacio de potencia para el mercado y se establecieron como si los territorios nacionales fueran libres para el tránsito cultural y educativo. La revolución tecnológica colaboró con esta situación por carencia o insuficiencia de legislación respecto a los límites del espacio público y privado. Son nuevos productos del mercado plataformas informáticas, planes de estudio, estrategias de evaluación, cursos de formación docente, postgrados, protocolos para la administración de instituciones educativas, asesorías jurídicas a escuelas, materiales didácticos digitalizados, como parte de una bolsa en expansión. (Puiggrós, 2015, p. 161)

Frente a esto, la CRES 2008 expresó la necesidad de leyes y mecanismos para regular la avanzada de los organismos transnacionales. La autonomía volvió a plantearse como un problema a ser pensado, pero ¿autonomía respecto de quién?. En este sentido, Diego Tatián sostiene que “*la hetenonomía del mercado*, en efecto, vulnera la autonomía universitaria y la práctica de la crítica que le es ajena, le impone la dominación de su glosario (eficacia, gestión, planeamiento, competencia, previsión, control, excelencia, éxito...) como si se tratara de una manera neutra y transparente” (Tatián, 2017, p. 116). El autor por lo tanto agrega que la “autonomía no es autónoma”, dado que “siempre hay interrogantes que la determinan y le proporcionan un contenido y una dirección” y por lo tanto se cuestiona: “¿autonomía de qué?, ¿autonomía para qué?, ¿autonomía para hacer qué? ¿autonomía con quién?” (Tatián, 2017, p. 97)

La universidad latinoamericana volvió a posicionarse contra las diferentes formas de colonización del pensamiento en la CRES 2008. Ahora bien, la distancia entre las declaraciones de la CRES y la cotidianidad de las instituciones y las definiciones de cada país siempre están atravesadas por la coyuntura, los gobiernos, etc. En este sentido, Argentina ha dado sobradas muestras de la concepción de la

Universidad como derecho en los primeros quince años del siglo XXI. Nos referimos en particular a un conjunto de políticas públicas educativas que configuraron lo que Eduardo Rinesi llamó “condiciones de posibilidad” para estudiar en la Universidad. En primer lugar, la obligatoriedad de la escuela secundaria instituida en la Ley de Educación Nacional. En segundo lugar, la expansión del sistema universitario evidenciado doblemente, en el crecimiento significativo del número de instituciones que lo integran, y en la notable ampliación de su cobertura geográfica que generó una mayor cantidad de oportunidades de asistir a la universidad. Y, por último, la existencia de un conjunto de políticas públicas activas de protección social o de corte social y educativo, que tienden a ubicar al Estado en su rol de garante del ejercicio de este y otros derechos, entre las que menciona las políticas de transferencia de ingreso (Asignación Universal por Hijo) y programas de diverso alcance, focalizados o universales, como el Programa Conectar Igualdad, los distintos Programas de Becas del Ministerio de Educación de la Nación y el plan PROG.R.ES.AR (Rinesi, 2015, p. 57-63). La implementación de estas políticas públicas refleja que durante las últimas décadas la planificación estatal no se limitó al sostenimiento del sistema a través del financiamiento destinado a solventar los gastos de funcionamiento, que, desde luego, insumen una proporción mayoritaria del gasto universitario total debido a la magnitud del sistema universitario argentino y que, por otra parte, también revelan un compromiso con la recomposición de los niveles salariales de los trabajadores docentes y no docentes universitarios, sino que, por el contrario, avanzó en una nueva direccionalidad de las políticas para el sector, que pretendieron configurar un novedoso paradigma de políticas universitarias, con acento en la planificación y la autonomía responsable, relación que supone la conjunción entre las necesidades del Estado como representante del interés público, la satisfacción de las demandas del conjunto de la sociedad y el rol fundamental de las universidades como promotoras de la generación del conocimiento científico y tecnológico y de las capacidades formativas que requiere la construcción de un proyecto nacional.

En esta línea, la reforma de la Ley de Educación Superior que se produjo en el 2015 se inserta en el camino de sentar bases para la política pública universitaria en consonancia con aquellas que fueron trazadas para la política educativa en general, a partir, principalmente, del reconocimiento de la educación superior como un *bien público* y un *derecho humano personal y social*.

Como corolario, compartimos el supuesto que la educación superior en nuestro país es considerada normativamente como un bien público y, en las últimas décadas, también en el capítulo latinoamericano, es caracterizada conceptualmente como un derecho humano universal. Esta novedosa circunstancia, que se inserta en el referido

proceso de democratización universitaria al que asistió nuestro país en las últimas décadas y permitió pensar en nuevos horizontes de igualdad, se encuentra en disputa a partir de los cambios de la retórica gubernamental respecto de la cuestión de los derechos y el rol del Estado.

### **Los medios universitarios: entre la Reforma y la comunicación de la democracia**

En 1998 surgió la Asociación de Radiodifusoras Universitarias Nacionales Argentinas (ARUNA), quedando consolidada como asociación sin fin de lucro el 14 de febrero del 2000. Estos medios se enfrentaron al debate sobre la Ley de Educación Superior 24.521/95. El surgimiento de ARUNA “encontró un espacio para atender las necesidades del sostenimiento de las radios universitarias en un momento histórico muy adverso para las universidades argentinas” (Giorgi, 2015, p. 21). El 2001 llegó con una de las crisis más profundas, el neoliberalismo feroz había empobrecido a la sociedad y al país entero. A partir del año 2003, un nuevo Estado presente comenzó a intervenir para intentar recuperar los lazos sociales, políticos y económicos devaluados. Del mismo modo de la Reforma, este proceso tendrá como un sujeto activo al Sistema Universitario Nacional con la fundación (ya desarrollada anteriormente) de nuevas universidades y el rol fundamental que toman las altas casas de estudio en la recuperación social y económica del país.

En ese mismo contexto, redes de radios, medios universitarios, comunitarios, intelectuales y periodistas conforman dentro del ámbito de la comunicación la Coalición por una Radiodifusión Democrática. Las universidades nacionales, investigadores, carreras de comunicación y las radios universitarias fueron actores primordiales en el debate que se desarrolló durante esos años y que buscaba ampliar los derechos a la comunicación que aún seguían regidos por privilegios privados bajo la ley de Radiodifusión 22.522 de 1981, sancionada en la dictadura militar. La Coalición sentó las bases para cambiar el paradigma de la comunicación en la República Argentina: la comunicación como derecho humano irrenunciable, no como una mercancía, con la participación efectiva de todas las voces como garantía de pluralismo y el fortalecimiento de la democracia (Giorgi, 2015, p. 23).

En el año 2006 se crea RENAU, la Red Nacional Audiovisual Universitaria, constituida con el objetivo de promover y fomentar la defensa de los intereses, el intercambio y la cooperación entre las unidades productivas audiovisuales de las Universidades Nacionales.



El proceso de recuperación encuentra su punto de llegada en la consolidación de derechos. En el año 2009 se sanciona la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (LSCA) con el apoyo de muchísimos sectores de la comunicación a nivel nacional e internacional. La posibilidad que vislumbró la LSCA fue la base para el fortalecimiento y reconocimiento de los proyectos de comunicación vinculados a la ciudadanía, espacio conformado también por los medios universitarios. Esto se ve plasmado en el título VIII dónde se encuentran las definiciones propias de un nuevo sector reconocido, los Medios de Comunicación Audiovisual Universitarios y Educativos. Con un capítulo propio, dentro de la nueva legislación los proyectos e ideas de comunicación universitaria tuvieron un marco a sus distintas posibilidades de definición, acción, estructura y sostenibilidad.

A partir de esa legislación, el sistema de medios nacionales reconoce a las universidades como actores intervinientes en las agendas públicas y sociales a través de sus medios. Con la LSCA se multiplicaron las emisoras radiales universitarias, siendo 57 en el éter. Son 50 las universidades que poseen su propia producción audiovisual, con 24 canales de televisión y varias productoras de contenido. En el año 2013, por convenios propuestos desde la Comisión de Comunicación y Medios del propio Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y el AFSCA, organismo executor de la LSCA, se buscaba ampliar más las posibilidades de los medios universitarios mediante la creación de canales metropolitanos y consorcios de transmisión regional. También se incentivaron la construcción y equipamiento de 25 centros de producción audiovisual en alta definición, financiados por el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios; los convenios con la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación (SPU) que permitieron distribuir 38 millones de pesos para infraestructura, 20 millones de pesos para el incentivo de la producción de contenidos en red, 12 millones de pesos aplicados para generar la Plataforma Nacional Audiovisual Universitaria y 5 millones de pesos para conectividad; un programa de recursos humanos específicos para el sector audiovisual, también financiados por la SPU, que permitió incorporar un total de 500 agentes al sistema; y el Programa Polos Audiovisuales Tecnológicos, en el que la participación de las universidades, articulando con los actores del sector audiovisual en cada uno de los territorios, permitió el fomento de la producción nacional de contenidos para la Televisión Digital Abierta.

Un siglo ha pasado de ese hito reformista que marcó al sistema educativo argentino y latinoamericano. Todavía seguimos escuchando su eco. Aquel grito de Córdoba aparece hoy al preguntarnos por qué lugar ocupa la universidad pública dentro de los debates políticos y sociales actuales. Las universidades ampliaron sus alcances incluyendo una nueva función social, pero amplían la mirada extensionista ya que,

además de contribuir con la ciudadanía, cobran relevancia como herramientas políticas. Los medios universitarios, consolidados como un sector, tienen la posibilidad de aparecer en escenarios hegemónicos a disputar audiencias, a disputar sentido dentro de los mensajes que construyen en la opinión pública. En esa función, se puede ir de los medios a las mediaciones, como enuncia Jesús Martín Barbero (1987), permitiendo la reconciliación de las clases y de reabsorción de las diferencias sociales. En la nueva función, se puede ir en búsqueda de los discursos que son soslayados por la concentración mediática, prácticas culturales, valores sociales que necesitan representación, para volver a los medios que bajo propiedad universitaria sirvan como herramienta de democratización.

En la actualidad, después de 40 años de ejercicio de democracia en el país, se entiende que esta construcción solo es posible a través de la garantía de derechos. Como señala Eduardo Rinesi (2015), es necesario un cambio de paradigma: entender que la universidad es un derecho es entender que los ciudadanos son sujetos que tienen que poder ejercer efectivamente ese derecho que los asiste. Lo mismo para el derecho a la comunicación: ambos derechos son derechos humanos fundamentales e inalienables. Y, además, tienen una naturaleza y unas características por las que deben-pueden dialogar, reforzarse y complementarse. El desafío que hoy se plantea dentro de los medios y el debate actual de las universidades tiene que ver con la interacción con las audiencias y con los ciudadanos. La radio puede convertirse en el híbrido que conecte esos dos mundos, hay una búsqueda de un espacio donde el intercambio permanente de estos roles hace que la extensión universitaria no sea un estímulo sin respuesta sino una conjunción de acciones e intereses que van generando respuestas organizadas a la problemática social, regional y nacional (Bosetti y Haye, 2015, p. 168).

Sin duda, la universidad de hace un siglo vio en la idea de extensión, y en la radio, uno de los horizontes posibles para cumplir ese mandato. Las grandes ideas espiritualistas y reformistas encontraron entonces un límite por hacer eje en el saber tradicional que toma a la extensión como una herramienta para “derramar” capacidades sobre aquellos que no las tienen. Hoy estamos frente a una sociedad cuya cantidad y calidad de vida se basa en configuraciones cada vez más complejas de saberes, donde la legitimidad de la universidad reclama que las actividades mencionadas como “extensión” se profundicen hasta desaparecer como tales y pasar a integrar las actividades de investigación y de enseñanza (Santos, 2006).

Como señalan Villamayor y Gardella, la construcción de una nueva comunicación solo es posible en un diálogo permanente de la universidad con las comunidades sociales y culturales. Hoy los procesos de subjetivación social se encuentran directamente ligados a la incidencia de los dispositivos mediáticos y el dispositivo educativo,

por lo cual es ineludible no solo construir prácticas comunicacionales que desnaturalicen marcas de dominación y subalteridad, sino que se piensen como instancias generadoras de conocimiento emancipador con la activa participación de audiencias y públicos ciudadanos. Sobre estas bases crecen con fuerza los medios de comunicación universitarios, en los que el saber académico se encuentra con las audiencias y los procesos políticos cambiantes para reinventarse, incidir y combatir el aislamiento. Los medios universitarios son actores únicos e insustituibles para gestionar redes de relaciones, promover y confrontar saberes e integrar prácticas con posibilidad e incidencia. (Villamayor y Gardella, 2015, p. 153)

Es en la experiencia mediática universitaria donde se redobra la apuesta de la profecía democratizadora de la Reforma y su vínculo con lo social. En estas experiencias se pueden borrar las barreras que limitan los alcances de la academia, al mismo tiempo que se posiciona como una alternativa a lo hegemónico y comercial en tanto medio público. A un siglo del momento reformista que la originó, los medios universitarios transmiten todo su potencial al contexto. De acuerdo a la utilidad con la que se los gestione, hoy permite a las universidades salir a jugar en el mapa social a disputar los sentidos en cada uno de los territorios dónde aparezcan, y a consolidarse con una “voz propia” dentro del juego político de la opinión pública.

## Los debates que se avecinan

Creemos que la Reforma Universitaria inauguró, en diferentes claves, la democratización de la Universidad, aun cuando los reformistas hayan circunscripto casi exclusivamente los alcances de ésta a la representación democrática de los diversos actores en los órganos de decisión, o a la participación de los estudiantes en la vida universitaria. Por ello, con la perspectiva que habilita el siglo transcurrido, una lectura desde el presente exige otorgarle al movimiento reformista un renovado y justo reconocimiento.

La democratización universitaria supone la existencia de un derecho a la universidad. Ahora bien, ¿qué contornos adopta ese derecho? Rinesi considera que se trata de un derecho humano universal, *individual* y a la vez *colectivo*, en dos sentidos. Derecho colectivo del pueblo a contar con profesionales formados en las universidades que permitan garantizar otros derechos reconocidos, y a poder percibir los beneficios del conocimiento que se construye en el interior de las universidades, a través de la atención de las necesidades de las organizaciones que componen complejo entramado social (2016: 4). Retomando la idea anterior, para Rinesi la democratización da

cuenta de un proceso “de ampliación, profundización, universalización, de *derechos*. Es decir: de *realización* de derechos” que pudo vislumbrarse en las sociedades latinoamericanas durante los primeros quince años de este siglo, acompasado “por la entonación democratizante de muchas de las políticas públicas impulsadas desde la cima de los aparatos de nuestros Estados” que hicieron posible “la tesis de que la Universidad podía ser pensada, también, como un derecho humano universal” (2016, p 8).

La proximidad de la Conferencia Regional de Educación Superior que tendrá lugar en Córdoba durante este 2018 nos obliga a re-evaluar los aciertos y los errores de la política universitaria: de los Estados, de la región, de las instituciones, etc. El panorama regional y global es hostil a las concepciones de la Universidad como derecho. En nuestro país, concretamente, asistimos a un retroceso en relación con las políticas públicas en materia de Educación Superior que impactan negativamente en la ampliación del derecho a la educación universitaria. Desde la asunción en 2015 del presidente Mauricio Macri, se observa una tendencia regresiva, que se observa, por ejemplo, en la drástica reducción o eliminación de programas especiales que se desarrollaban desde la Secretaría de Políticas Universitarias durante la etapa anterior, orientados al fortalecimiento de la calidad y pertinencia de la educación universitaria, en la depreciación del salario real de los docentes universitarios, con paritarias docentes muy por debajo de la inflación y en el desmantelamiento de los programas nacionales de becas destinadas a estudiantes de bajos recursos y su transformación en iniciativas que bajo la lógica de la meritocracia vulneran el derecho universal a la educación superior. A su vez, dicha tendencia se comprueba también en el marco del sistema científico y tecnológico. Durante 2017 se produjo un fuerte recorte presupuestario en el CONICET y se restringieron gravemente los nuevos ingresos de científicos al organismo que depende del Ministerio de Ciencia y Tecnología.

En el plano simbólico, el debate sobre la gratuidad universitaria se encuentra a la orden del día. Los voceros de la derecha neoliberal vuelven a la carga, dos décadas después, para proponer esquemas de financiamiento de la educación superior que sustraigan la responsabilidad del Estado y los trasladen a los estudiantes y futuros graduados. Y a su vez, pretenden instalar discursivamente que quienes accedan a la educación superior sean aquéllos quienes lo “merezan” y se esfuercen por ello, desconociendo las consecuencias de la grave crisis económica e inflacionaria que sufre nuestro país, que ensanchó nuevamente las brechas que durante el gobierno anterior se habían achicado gradualmente.

En este contexto, como miembros de la comunidad universitaria y científica que debate, de cara a los cien años de la Reforma de 1918 y a los diez de la Declaración de la CRES de 2008, el desafío es enorme. Creemos necesario sostener los avances que en torno a la democratización de la educación superior se produjeron en la última década e impedir un grave retroceso en materia de derechos.

## Referencias bibliográficas

- Bosetti, O. y Haye, R. (Coord.) (2015). *Radios universitarias argentinas: una red pública y federal para ejercer el derecho a la comunicación*. La Matanza, Argentina: UNLAM.
- Giorgi, M. (2015). *La radio universitaria: hacia la consolidación de una red autónoma de medios*. Avellaneda, Argentina: UNDAV Ediciones.
- Martín Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Mella, J. (1976). Tres aspectos de la Reforma Universitaria. En D. Cúneo. *La Reforma Universitaria* (pp. 271-274). Buenos Aires, Argentina: Ayacucho.
- Ponce, A. (1976). El año 1918 y América Latina. En D. Cúneo. *La Reforma Universitaria* (pp. 224-240). Buenos Aires, Argentina: Ayacucho.
- Portantiero, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Puiggrós, A. (2015). *Imperialismo y educación en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. Los Polvorines, Argentina: UNGS - Buenos Aires, Argentina: IEC-CONADU.
- Rinesi, E. (2016). De filósofos y zapateros (Dos notas sobre la idea de la universidad como derecho). *Coloquio Internacional "La Universidad Posible"*, abril de 2016, Santiago de Chile.
- Santos, B. de S. (2006). De la idea de la universidad a la universidad de las ideas. En B. de Sousa Santos. *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad* (pp. 225-283). Bogotá, Colombia: UNIANDES.
- Tatián, D. (2017). *Lo interrumpido. Escritos sobre filosofía y democracia*. Buenos Aires, Argentina: Las Cuarenta.
- Terán, O. (1998). La Reforma Universitaria en el clima de ideas de "la nueva sensibilidad". *80 años de la Reforma Universitaria 1918-1998. Revista Espacios de crítica y producción* (24), 3-7.
- Villamayor, C. y Gardella, T. (2015). Radios Universitarias: Proyecto político comunicacional y constitución del espacio público. En O. Bosetti y R. Haye (coord.). *Radios universitarias argentinas: una red pública y federal para ejercer el derecho a la comunicación* (pp. 147-164). La Matanza, Argentina: UNLAM.

# **La formación docente en las universidades y los IFD. Huellas y tensiones a cien años de la Reforma Universitaria**

**ADELA CORIA**

Universidad Nacional de Córdoba (UNC)  
coriaadela@hotmail.com

**JUAN PABLO ABRATTE**

Universidad Nacional de Córdoba (UNC)  
jabratte@gmail.com

**ALEJANDRA BIRGIN**

Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), Universidad de Buenos Aires (UBA)  
alebirgin@hotmail.com

*Red “Diversificación y diferenciación institucional de la formación de los docentes en el Nivel Superior del MERCOSUR. Hacia una perspectiva comparada para la construcción regional”*

---

## **Resumen**

El presente trabajo pone en relación problemáticas relativas a la institucionalidad de la formación docente en nuestro país, recuperando algunas marcas históricas, desafíos y tensiones a propósito de conmemorarse los cien años de la Reforma Universitaria de 1918 y como aporte a los debates que tendrán lugar en la Conferencia Regional sobre Educación Superior (CRES) en Córdoba. Se abordan con ese propósito algunos hitos sobre las tensiones en la formación docente entre normalismo, institutos del profesorado secundario y universidades, que dejaron su huella en una conflictividad –no siempre evidente– que se proyectó en el tiempo. A propósito del

nexo normalismo-universidades en años reformistas, se recuperan figuras y experiencias señeras en el país. Luego se analizan tensiones emergentes en el marco de una nueva configuración del sistema formador en el doble circuito en el nivel superior entre institutos de formación docente (IFD) y universidades desde el cierre de la experiencia de las escuelas normales y la creación de los IFD. Finalmente, se abordan algunas problemáticas, tensiones y desafíos en la actualidad en un claro proceso de diferenciación y diversificación institucional en el país y en la región, en que la formación docente reclama ser pensada nuevamente a la luz de un horizonte de políticas igualitarias y de ampliación de experiencias culturales, encarnando la impronta emancipatoria del ideario reformista que supo ligar la crítica a la meritocracia y mediocridad universitaria de su tiempo con procesos político-sociales revulsivos en América Latina y el mundo.

Nada más doloroso y trágico,  
en la historia de la servidumbre,  
que la servidumbre de la inteligencia,  
la servidumbre de la cultura,  
de la profesionalidad de la cultura

**Deodoro Roca (1920)**

## **Introducción**

En el marco de la convocatoria de redes y grupos de investigación sobre Educación Superior concretada en 2017,<sup>1</sup> el presente trabajo busca contribuir a la reflexión y debate amplio acerca de tensiones y desafíos en el proceso de integración regional para el fortalecimiento de la formación docente en la región, sobre la base de la investigación en red que venimos sosteniendo y con motivo de la conmemoración del centésimo aniversario de la Reforma Universitaria de 1918, eje de la convocatoria a una nueva Conferencia Regional sobre Educación Superior en Córdoba, en junio de este año.

---

<sup>1</sup> "Encuentro de Redes y Grupos de investigación sobre Educación Superior Regional e Internacionalización", en el marco del Coloquio Regional "Balance de la Declaración de Cartagena y Aportes para la CRES 2018", 8 de noviembre de 2017.

Nuestra Red<sup>2</sup> se propuso el desarrollo de estudios comparados sobre la formación inicial de los docentes que, en las últimas décadas y siguiendo una tendencia internacional, se ha concentrado en términos institucionales casi excluyentemente en el Nivel Superior en la región. Una serie de transformaciones recientes en los distintos países muestran procesos de diferenciación y diversificación propios de su expansión en el área de la formación docente, que por aquellos años reformistas estaba concentrada en las Escuelas Normales. En el marco de tradiciones, configuraciones y territorios diferentes, la tensión universidad-normalismo atravesó al conjunto de la formación docente en América Latina.

Esbozamos a continuación algunos apuntes históricos en materia de transformaciones de la institucionalidad de la formación docente, para luego plantear desafíos al cumplirse este centenario reformista, revolucionario en su tiempo.

### **Trazos históricos sobre la FD: tensiones entre normalismo, institutos del profesorado secundario y universidades**

La historia de la educación argentina –como en otros países de América Latina– reserva un espacio privilegiado para el normalismo como movimiento pedagógico, pero también como estrategia política fundante del sistema educativo argentino. Las Escuelas Normales, implantadas por Sarmiento a partir del modelo norteamericano, constituyeron una tradición valiosa de formación de maestros para el nivel primario, aunque fuertemente cuestionada por variados motivos: las disputas generadas al interior de las élites en torno a la conveniencia o no de impulsar la educación popular; las ofensivas clericales y conservadoras que inicialmente cuestionaron el modelo de la Escuela Normal; también los movimientos pedagógicos que tempranamente resistieron a los rasgos centralizadores, ritualizados y homogeneizantes del normalismo,

---

<sup>2</sup> La Red, coordinada por Alejandra Birgin desde UNIFE, integra profesores investigadores de universidades de Argentina (UNIFE, UNC), Uruguay (UDELAR), Brasil (UFBH), Paraguay (FLACSO) y Colombia (UPN). Su proyecto “Diversificación y diferenciación institucional de la formación de los docentes en el Nivel Superior del MERCOSUR. Hacia una perspectiva comparada para la construcción regional” se propone como un aporte para la producción de lineamientos institucionales y pedagógicos de la formación de docentes que contribuyan al debate para el diseño y la gestión de políticas integrales para la región.



produciendo desde las primeras décadas del siglo XX distintas propuestas de reforma.

Admitiendo esa complejidad y contrastes en la valoración de esa experiencia como supuesto de partida, interesa articular en el análisis tres dimensiones: la política, la curricular y la de las prácticas, entendiendo que estas dimensiones operan de modo complejo, en un mismo proceso histórico plagado también de contradicciones, disputas y antagonismos; nunca mecánicamente y en una dirección preestablecida (Abratte, 2016).

En la dimensión política, la emergencia del normalismo no puede desvincularse del proceso de conformación del Estado Nacional, de la creación de un aparato escolar y la formación de un cuerpo de especialistas tendiente a la homogenización cultural, la administración centralizada y la constitución de sujetos políticos.

En ese contexto, en la dimensión curricular puede advertirse una simbiosis entre la formación del docente y los contenidos mínimos de la enseñanza primaria que pretendía impulsar la ley 1420 (de 1884).

La criticidad, el valor y expansión del normalismo no agota sin embargo la formación docente en el país. En el sistema educativo argentino, tal como lo señala Inés Dussel (1997), se configuraron dos redes escolares claramente diferenciadas: la red primaria-normal y la secundaria-superior.

La creación del primer Instituto del Profesorado Secundario data de 1904. Si bien constituyen la emergencia de un nuevo sujeto, el profesor secundario diplomado, y por ende de una nueva legitimidad basada en la posesión de un diploma, frente a la anterior, basada en la pertenencia a una clase social (Dussel, 1997), su impacto en el sistema de enseñanza secundaria fue menor que el de los graduados universitarios o incluso que el de los profesores sin título hasta avanzado el siglo XX. No obstante, la disputa por los títulos fue un rasgo central en la génesis de la enseñanza media: mientras los normalistas intentaron sin éxito regular el campo de formación de profesores para el nivel, aduciendo la especificidad de su formación pedagógica; los universitarios mantuvieron posiciones hegemónicas, priorizando la formación disciplinar y cierto posicionamiento de clase —que se corresponde con el carácter elitista de los estudios preparatorios—.

Esta disputa se va desplegando progresivamente, al tiempo que las universidades del país y de América Latina y el Caribe son ampliamente cuestionadas en su institucionalidad y sentido a fines de la segunda década del siglo XX. Así, en 1918 la Reforma Universitaria conmovió los cimientos de la Universidad de Córdoba y trascendió más allá de las fronteras nacionales. En un horizonte de conflictividad marcado por las profundas divergencias entre clericalismo y anticlericalismo, la Reforma Universitaria —como el matrimonio civil, la igualdad de los hijos extramatrimoniales, la

libertad de prensa y de conciencia y la infinita lista de equivalencias del polo “enemigo”– representaba no un replanteo de la Universidad en función de una sociedad más abierta: era la revolución portadora de la disolución (Abratte y Roitenburd, 2015).

El cuestionamiento profundo que tramó una mezcla de concepciones y raigambres sociales, teóricas y políticas –socialistas, anarquistas, marxistas, existencialistas, idealistas, entre otros– se puede comprender en el marco de la crisis de “Entregue-rras”. Tras la Primera Guerra Mundial, “(...) se suele aludir al clima de época para señalar el desencanto producido por la que fuera vista como la catástrofe más terrible en la historia de la humanidad; desencanto transmitido por intelectuales críticos de su época en circunstancias en que la Revolución Rusa produjo un impacto tanto sobre los mismos, cuanto sobre los sectores conservadores que temieron el fin del orden iniciado en la modernidad” (Abratte y Roitenburd, 2015, p. 236).

En ese escenario internacional, los reformistas –entre ellos el pensador cordobés Saúl Taborda, a quien destacamos por su énfasis en las cuestiones pedagógicas y quien asumiera junto a otros coetáneos procesos formativos en la Universidad pero también en la Escuela Normal Superior de Córdoba (luego denominada “Agustín Garzón Agulla”<sup>3</sup>) a inicios de los ‘40– desplegaron una crítica profunda a la “servidumbre cultural” (Roca, 1920, p. 61) universitaria. En el Manifiesto Liminar, de modo contundente, señalan sobre las universidades: “(...) refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y –lo que es peor aún– el

---

<sup>3</sup> Saúl Taborda tuvo una activa participación como docente universitario y Rector del Colegio Nacional de La Plata en el período de la Reforma, ubicándose en una posición de liderazgo intelectual respecto al movimiento estudiantil reformista. Antonio Sobral, por su parte, participará en este movimiento desde diversos espacios: en la década del 20, creando en Villa María un complejo institucional integrado por la Biblioteca y el Instituto Secundario Bernardino Rivadavia, la Escuela de Comercio Joaquín V. González y la Escuela Normal Víctor Mercante; y luego como autor de un proyecto de Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Córdoba, de inspiración escolanovista. Ambas figuras confluirán, en 1941, en una de las experiencias pedagógicas alternativas de mayor relevancia no solo para Córdoba, sino a nivel nacional: la creación de la Escuela Normal Superior de Córdoba y del Instituto Pedagógico Anexo, dirigidos respectivamente por Sobral y Taborda. Esta experiencia constituirá la materialización institucional de un proyecto político-pedagógico de matriz reformista crítica, que encontrará sus principios fundantes en los ideales democráticos de la Reforma Universitaria y en los desarrollos de corrientes pedagógicas alternativas. Diseño y la gestión de políticas integrales para la región.

lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara” (Roca, 1918, p. 19). Ese texto ponía en crítica a las universidades como reflejo de sociedades decadentes, y postulaba una mirada y práctica emancipatorias, promovidas por el movimiento estudiantil, aún con sus contradicciones y matices.

Entre otros, Tabora –heredero de las enseñanzas de José Ingenieros– abogaba por una educación capaz de crear las condiciones de posibilidad para la transformación de los valores. La pedagogía, aún en su especificidad, nunca dejaba de ser un problema de orden político. “No queremos negar que la pedagogía tenga un acentuado sentido político y que, por consiguiente, ella pueda eximirse de la tarea relativa a la formación del hombre destinado a la más viva y activa participación en los afanes políticos de la comunidad a la cual pertenece. Todo lo contrario. Porque reconocemos que el hombre es hombre en tanto político, en el más alto sentido de la palabra, es que afirmamos que el abandono de la realidad educativa en que ha caído la falsa pedagogía oficial envuelve el más serio obstáculo para el advenimiento del hombre político prometido por el recto y amoroso tratamiento escolar de la niñez y de la juventud como juventud (...)” (Tabora, 1951, citado en Abratte y Roitenburd, 2015, pp. 212-213).

En sus *Investigaciones Pedagógicas*, con la consigna “Reforma en todos los niveles del sistema”, Tabora organizó los diversos tópicos abordados. El extenso espacio otorgado a un diagnóstico de orden político corrobora su expresa convicción de que la escuela no era, por sí misma, la garantía definitiva del cambio. No obstante, al ubicarla en un rol central en la obra de recreación de valores, planteó problemas que apuntaban a revisar lo que la implementación del sistema educativo había soslayado. En este horizonte, el espacio escolar debía ser materia de una reforma capaz de contribuir a superar las carencias de las instituciones que, de uno u otro modo, transmitían valores. El espacio escolar era un eje central que ocupó tanto sus especulaciones sobre la educación activa o escuela nueva, cuanto los intentos de llevarlas a la práctica en diversas experiencias, finalmente reprimidas.

Como aspecto decisivo, señalaba la necesidad de rever el vínculo docente-docendo signado por el autoritarismo, intensamente objetado en el modelo tradicional vigente. La antinomia presente en el vínculo pedagógico, la tensión entre la autoridad sobre el docendo que se encuentra en proceso formativo es inevitable; sin embargo, debe ser examinada en forma constante, mediante un replanteo crítico del rol docente. El conflicto entre la libertad del docendo y la autoridad del docente recorre toda la cuestión pedagógica, que, en última instancia, se manifestaba en todos los modelos de relación dentro de instituciones como la familia, la Iglesia, los partidos políticos, etc.

En ese sentido, hemos advertido cómo, en los debates del período reformista, las posiciones político-pedagógicas de matriz crítica y democrática enfatizaron el rol de la escuela y del docente en la conformación de sujetos autónomos, destacando el papel de la pedagogía en la conformación de sociedades democráticas que, en las versiones más lúcidas –como la de Taborda–, proponían la superación del parlamentarismo y la democracia formal, para aproximarse a modelos que revalorizaran la participación ciudadana, más allá de las instancias del sufragio y la representación propias del Estado Moderno. Con posterioridad a estos debates se inició un proceso de expansión de la oferta educacional, complejización y diferenciación de los sistemas educativos y masificación de todos sus niveles –particularmente del nivel medio y superior–.

Lo que queda esbozado en este apartado invita a reflexionar sobre la crisis constitutiva del proceso de formación de profesores en institutos que pasaron a ser superiores y en las mismas universidades que, por ser tales, no fueron ajenas a una problemática que recorrió su historia.

La Reforma en los años 30 ya había fracasado, y en los 60 es recuperada en un impulso que no estuvo exento de profundos clivajes políticos, contra el peronismo en los claustros y también con intervenciones en la Escuela Normal Superior Agustín Garzón Agulla, de donde los reformistas o sus herederos se vieron expulsados (Coria, 2015).

La formación docente, así, no ha estado en Argentina fuera del juego y avatares políticos porque fue parte de políticas gubernamentales cruciales, y va a proyectarse hasta el presente en ese doble registro iniciático que, en lo relativo a la formación para la escuela secundaria, merece ser repensado en todo el nivel superior (institutos y universidades), así como valorado en su justa medida por los esfuerzos de varias generaciones en dotarlos de una institucionalidad que se proyectó en el tiempo.

## **De las experiencias iniciáticas a una nueva institucionalidad de la FD. Debates de cara a la CRES 2018**

Estas dos redes configuraron de algún modo la génesis de dos sub-sistemas de formación docente, que se expandieron según lógicas escasamente articuladas. Por un lado, la formación de profesores en el ámbito universitario, con una fuerte tendencia disciplinar y escasa formación pedagógica –en la que los profesorado generalmente orientados al nivel secundario y superior–, se configuró sobre la base de las carreras de licenciatura, pero, además, en competencia con la propia formación profesional de

grado que –aunque de manera supletoria– permitió la inserción de graduados universitarios sin ninguna formación docente en esos niveles de enseñanza, en contraposición con las instituciones de formación docente, con mayor tradición en la formación pedagógica –de raíz normalista– y menor desarrollo de una formación disciplinar.

Estas tradiciones largamente desarticuladas desarrollaron formatos institucionales diversos en función de su dependencia nacional, provincial o privada, con una extensión geográfica mayor y con capacidad de incorporar a sectores de la población que veían dificultado su ingreso a las universidades. Por otra parte, en el caso de la formación universitaria, sus componentes elitistas –más allá de las implicancias de la gratuidad de la educación superior, y su efectiva expansión matricular– preservaron para sí un modelo de formación diferencial, dificultando su integración en un único sistema.

Hasta los 80, las escuelas normales mantuvieron casi sin modificaciones una gramática que diversas investigaciones nombran como isomórfica al nivel para el que forman. El isomorfismo y la endogamia de los subsistemas de formación docente fueron rasgos históricos que operaron como conservadores de los sistemas vigentes. Se entiende por isomorfismo a la escasa distancia entre la lógica curricular e institucional del instituto formador y la de la escuela destinataria de la formación (ya sea primaria o media), constituyéndose así en un sistema de aprendizaje implícito que refuerza las lógicas escolares (Davini, 1989). La formación en el nivel superior en los conocimientos sustantivos (disciplinares) aparece como un ciclo reiterativo de la formación propuesta/recibida en el nivel medio, con escaso espacio para la ampliación y complejización de los niveles de conocimiento que exige la tarea de enseñar. Los programas resultarían entonces un ejemplo de la “mimetización puerilizante” vigente en muchas instituciones de formación de profesores (Birgin, 2016; Braslavsky y Birgin, 1992). También el isomorfismo daría cuenta de un rasgo estructural de la gramática institucional entrela escuela media y la formación docente no universitaria que se extiende al puesto de trabajo de profesoras y profesores (Terigi, 2008).

Algunas investigaciones mostraron que, en el marco de la expansión de la formación docente (y de la educación superior en su conjunto) desde los años 90, el formato más cercano a lo escolar resultaba más accesible y “amigable” para sectores crecientemente más amplios que constituían la primera generación de sus familias en acceder al nivel superior (Charovsky, 2014).

El pasaje de la formación docente de las escuelas normales (de nivel medio) al nivel superior en los 70 y 80 implicó procesos de tercerización o universalización de la formación docente que, sin embargo, arrastraron la cultura institucional del normalismo y, en ese sentido, tuvieron un bajo impacto. A ello se suman en las últimas dos décadas (y en el marco de la expansión del nivel superior) otros cambios institu-

cionales, como la creación de universidades pedagógicas o de educación en la región,<sup>4</sup> la creación de profesorado populares, etc., que constituyen procesos complejos de diversificación institucional.

Estos cambios están atravesados por el debate acerca de si la formación docente debe ser universitaria o “terciaria”: se trata de una polémica vigente que tiene aristas potentes en relación con las responsabilidades del nivel superior y su relación con los territorios más inmediatos.

Esa polémica encuentra referencias empíricas en las cuales asentarse. En los países de América Latina, la cuestión de la diferenciación y la diversificación institucional constituye una expresión de las configuraciones múltiples que van adoptando los sistemas formadores en el nivel superior en función de sus historias de constitución, sus tradiciones locales, condiciones objetivas y subjetivas, entramados políticos y procesos coyunturales, por nombrar algunos factores relevantes. Más aún cuando la Conferencia Regional de Educación Superior reunida en 2008 en Cartagena estableció que los estudios superiores son un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados.<sup>5</sup>

Como lo hemos referido en otro trabajo (Coria, Mizraji y Saino, 2018), dicha Conferencia Regional de Educación Superior pretendió garantizar este derecho orientado a la formación pertinente y de calidad de los ciudadanos y ciudadanas. Un antecedente relevante fue el protocolo de San Salvador a la Convención Americana sobre Derechos en materia de derechos sociales, económicos y culturales (San Salvador, OEA, 1988), donde se considera “la estrecha relación que existe entre la vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales y la de los derechos civiles y políticos...” Asimismo, en su artículo 13, establece, en el marco del derecho a la educación, que “la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados y, en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita”.

En el centenario de la Reforma Universitaria de Córdoba –como hemos dicho, revuelta emancipatoria que trascendió ampliamente el ámbito universitario y se ex-

---

<sup>4</sup>En el caso de Uruguay, es necesario considerarla creación del IUDI (Instituto Universitario de Educación) por la Ley General de Educación 18.437 (aun en debate en su concreción) y las relaciones y juegos de intereses en lo relativo a la formación de docentes con las universidades, en particular la UDELAR.

<sup>5</sup>La radicalidad de esta novedad ha sido abordada en una obra reciente de Eduardo Rinesi (2015), *Filosofía (y) política de la Universidad*.

pandió tras nuestras fronteras (Tatián, 2018)–, es necesario recordar que aquella postulaba la ruptura con una visión meritocrática y restrictiva –además de mediocre– de los estudios universitarios. Es un legado del pensamiento de Deodoro Roca (1920, 2008) y su generación garantizar ese derecho.

La Ley de Educación Nacional (de 2006) en Argentina ha expandido la obligatoriedad de la educación secundaria desde su ciclo básico hasta su finalización para todos los ciudadanos y ciudadanas, lo que viene constituyendo un verdadero desafío al desarrollo de políticas inclusivas que garanticen la transformación de una escuela pensada para las élites de la sociedad a una basada en principios de igualdad. Esta expansión de la matrícula, sin embargo, ha significado la emergencia de nuevas problemáticas, entre ellas, encontrar los caminos de políticas, acciones y estrategias específicas para garantizar su egreso y luego proyección a los estudios superiores, que en Argentina son hasta ahora gratuitos, de libre acceso, laicos y en permanente búsqueda de proyección a los contextos nacional y locales para contribuir críticamente a su desarrollo.

Con el trasfondo de discusión de posibilidades y límites de la contribución de la universidad reformista y de la tradición formativa en los institutos de formación docente (IFD) al propósito de bienestar de los pueblos de la región de América Latina y el Caribe en la actualidad, cabe un análisis breve de las condiciones del desarrollo que enmarcan las tensiones y desafíos de la construcción de una cultura emancipatoria, sea en la universidad o en los IFD, hoy tensionados por nuevos mandatos y reconfiguraciones abiertas a procesos de internacionalización, en muchos casos con intereses que rebasan los académicos.

## **Problemáticas, tensiones y desafíos de la FD en este presente**

Las reformas y los cambios educativos impulsados en las últimas dos décadas (en Argentina y en la región latinoamericana) han colocado como tema central la formación docente inicial y en ejercicio. Sabemos que la formación es parte de un complejo entramado de políticas docentes cuya agenda incluye también la carrera, las condiciones laborales y la participación, entre otras (Birgin, 2012). Las últimas dos décadas han dado cuenta, con vaivenes, de la expansión de la profesión docente debida a la rápida masificación de la matrícula en el nivel inicial, secundario y superior en la región, en el marco detransformaciones sociales, económicas y culturales. El efecto democratizador de la masificación educativa es innegable, a la vez que pre-

senta fuertes desafíos para el conjunto de la educación superior en los países de la región (Da Cunha, 2013). Quienes acceden a este nivel muchas veces provienen de una trayectoria escolar débil o de una experiencia escolar de baja intensidad (Kessler, 2002). Esto produce, además, efectos específicos en quienes buscan formarse como docentes en tanto tarea ligada, justamente, a la transmisión de saberes (Birgin, 2000), en lo que, quizás, sea una de las notas más distintivas y polémicas de este período: la construcción de una educación masiva de “calidad”.

El de calidad no es un concepto unívoco y abstracto sino histórico y contextualizado, y tanto su conceptualización como lo que se consideran prácticas de mejora son una construcción social. Por esta razón, el debate sobre los criterios de calidad implícitos o explícitos en las políticas de formación tiene implicancias teóricas y prácticas que deben ser analizadas. El deslizamiento “naturalizado” del concepto de calidad hacia los resultados en pruebas estandarizadas de aprendizaje o desempeño ha restringido su sentido y multidimensionalidad. Se trata de un concepto dinámico que no está desvinculado de la realidad y del momento histórico de cada país, sus necesidades y sus demandas en el campo de la formación docente.

Los criterios de calidad en todos los tramos de la formación docente se refieren a contenidos, procesos y contextos en el marco de opciones ético-políticas que incluyen, además de conocimientos, valores y competencias, la pertinencia y la equidad como dimensiones ineludibles de la calidad (Dias Sobrinho, 2010). Desde este enfoque se cuestionan, valoran y analizan hoy en la región experiencias de acreditación de instituciones formadoras de docentes, la formulación de estándares para la formación docente inicial y la definición de competencias para la evaluación del desempeño docente (Ávalos, 2009), que constituyen, con modalidades e intensidades diferentes, el modelo predominante en la región.

Estas perspectivas y debates están presentes en las políticas y acciones en marcha para la formación. Incide fuertemente la heterogeneidad de instituciones en las que se desarrolla la formación docente con lógicas más académicas o más escolarizantes (OREALC/UNESCO, 2012). Esta heterogeneidad constituye un aspecto problemático, que requiere ser estudiado desde una perspectiva comparada y que tienda a pensar la construcción de lo regional en la formación docente. Distintos estudios (Birgin, 2014) dan cuenta de la diversidad de situaciones en los sistemas de formación docente, desde la formación inicial al desarrollo profesional, y en sus dinámicas, estructuras, marcos normativos e instituciones formadoras con sus desafíos particulares.

Un área relevante de vacancia en el campo de la investigación es la que aborda la formación docente en la trama de la educación superior: son complejos los mapas institucionales que se configuran como una problemática del nivel superior en su conjunto. Estas aproximaciones, además, deben considerar la problemática referida a



los nuevos grupos sociales que acceden a la formación docente y los procesos de diferenciación y diversificación institucional en distintos países, donde también se van trazando segmentos diferenciales entre el ámbito académico y el de los IFD.

El reciente proyecto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de cierre de 29 ISFD y apertura de una universidad jurisdiccional para la formación docente podría considerarse como caso testigo de una intencionalidad de modificar el panorama de este campo en Argentina, que desconocería la historia aquí referida, al mismo tiempo que prefiguraría un ámbito “novedoso” para la formación docente sin garantías de calidad, amplitud territorial, inclusión de sectores sociales diversos interesados por la docencia. En ese sentido, un proyecto con signos excluyentes.

En clave del ideario reformista del 18, es altamente llamativo que las comunidades involucradas en los IFD, fundamentalmente los estudiantes, no hayan sido siquiera convocados en este proceso, en crítica abierta a las por entonces castas profesoras de la vieja universidad, anacrónicas, clericales, conservadoras y alejadas de los sectores más avanzados y los procesos revulsivos de su tiempo.

Los principios de libertad de cátedra, autonomía universitaria y co-gobierno, claves de la reforma de inicios del siglo XX, en este caso, no están garantizados.

## **Para un cierre**

No es habitual considerar la formación docente en el nivel superior—sea desplegada en universidades como en institutos de formación docente—como una problemática de relevancia para la agenda de temas-legados de la Reforma Universitaria del 18 y de cara a los debates que la CRES deberá encarar en su concreción en este, su centenario.

En ese sentido, el análisis de algunas huellas históricas abordadas en este trabajo que ligan Reforma y Formación Docente, creemos, constituye un aporte de nuestra red de investigación a los debates que tendrán lugar en la Conferencia Regional.

Recuperamos con criticidad esas huellas para pensar en el presente la diversidad de formas institucionales que asume la formación docente y los problemas a ella ligados, siempre con el horizonte emancipatorio e igualitario que dejó como herencia la Reforma y que hoy reclama de la educación superior garantizar el derecho a formarse de todos y todas quienes asuman la transmisión pedagógica como un asunto político, heredero de las mejores tradiciones de crítica social y cultural que desde la Reforma del 18 se expandieron a Latinoamérica y el mundo.

## Referencias bibliográficas

Abratte, J. (2016). Formación docente: Política, políticas y prácticas en contexto. Ponencia presentada en las *VII Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación Docente*. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, Córdoba.

Abratte, J. P. y Roitenburd, S. (2015). Modernidad, Escolarización y Formación. Una aproximación histórico política. En J. P. Abratte, A. Carranza y M. Sosa (comp.), *Pedagogía de la formación: la experiencia de la carrera de postgrado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC* (pp. 219-252). Córdoba, Argentina: Editorial FFyH/UNC.

Ávalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 67-77). Madrid, España: OEI-Fundación Santillana.

Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili y F. Gaudencio (comp.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 221-239). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Birgin, A. (comp.). (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Birgin, A. (coord.). (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires, Argentina: Teseco.

Birgin, A. (2016). Reprofesionalizar la docencia: un recorrido por la obra de Cecilia Braslavsky. En I. Dussel y P. Pineau (ed.), *Conocimiento, historia y política en la educación. El legado intelectual de Cecilia Braslavsky* (pp. 165-179). Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Braslavsky, C. y Birgin, A. (comp). (1992). *Formación de profesores: impacto, pasado y presente*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO/CIID-Miño y Dávila.

Charovsky, M. M. (octubre, 2014). Las trayectorias de formación de profesores/as en un territorio fragmentado. El caso del partido de Pilar. En *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación*, Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA, Tandil, Argentina. Recuperado de <http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/164/15131.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Coria, A. Mizraji, M. y Saino, M. (febrero, 2018). La deserción como un problema para garantizar el derecho a la educación en el tránsito de la escuela secundaria a la Universidad. El caso de la Universidad Nacional de Córdoba. Ponencia presentada en el *11° Congreso Internacional de Educación Superior. La Universidad y la agenda 2030 para el desarrollo sostenible. En el centenario de la reforma de Córdoba*. La Habana, Cuba.

Coria, A. (2015). *Tejer un destino. La formación de pedagogos en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1976*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Da Cunha, M. I. (2013). Os desafios da qualidade acadêmica e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão num contexto de democratização da educação superior. *Revista Inter Cambios*, 1 (2), 13-21.

Davini, M. C. (1989). *Formación de profesores y transición democrática: continuidad y transformaciones*. (Tesis doctoral inédita). Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Río de Janeiro, Brasil.

Dias Sobrinho, J. (2010). Paradigmas en disputa en la evaluación de la educación superior brasileña. En *Actas del Seminario Internacional de Políticas Educativas Iberoamericanas*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.

Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO-CBC.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.

OREALC/UNESCO (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Autor.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines, Argentina: Ediciones UNGS.

Roca, D. (1920). Servidumbre de la cultura. En *Obra reunida. I. Cuestiones universitarias* (pp. 61-65). Edición preparada por Guillermo Vázquez y Diego Tatián. Córdoba, Argentina: UNC. 2008.

Roca, D. (1918). La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica. En *Obra reunida. I. Cuestiones universitarias* (pp. 19-26). Edición preparada por Guillermo Vázquez y Diego Tatián. Córdoba, Argentina: UNC. 2008.

Tatián, D. (2018). *La invención y la herencia. Nuevas bases para la reforma universitaria. Córdoba 1918*. Buenos Aires, Argentina: IEC-CONADU, 2017.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son tan necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, 15 (29), 63-71.

## **Internacionalización y producción de conocimiento**

El legado de la Reforma frente a la CRES



La Declaración Final de la CRES 2008, al postular a la educación superior como “un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”, marcó un cambio paradigmático en el que la democratización de la educación desbordó las nociones de acceso, permanencia y egreso y se ubicó en la cuestión estratégica de la distribución y apropiación de conocimientos relevantes, pertinentes y de calidad. En un contexto internacional diferente, la tercera CRES en Córdoba, en coincidencia con el Centenario de la Reforma Universitaria, será sin duda un escenario de disputa por el sentido y orientación de la educación superior en la región. Con la intención de contribuir a ese debate, la serie "Aportes para pensar la universidad latinoamericana" reúne los más destacados trabajos presentados en el Coloquio Regional Balance de la Declaración de Cartagena y Aportes para la CRES 2018, que se realizó en noviembre de 2017 en Buenos Aires. En ellos, destaca la preocupación de los autores no solo por realizar un balance crítico de los diez años que nos separan de Cartagena y los cien de la Reforma sino también por emprender aquellos cambios estructurales y de largo aliento que nuestras universidades necesitan.



COLOQUIO REGIONAL  
**BALANCE DE  
LA DECLARACIÓN  
DE CARTAGENA  
Y APORTES PARA  
LA CRES 2018**

ISBN 978-987-46464-8-4



9 789874 646484