INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA
Y MOVILIZACIÓN POLÍTICA

Damián Del Valle
Daniela Perrotta

BIBLIOTECA
QUE SE PINTE
DE PUEBLO

iec conadu
Instituto de Estudios y Capacitación

POSGRADOS
CLACSO

CLACSO

Internacionalización universitaria y movilización política

Internacionalización universitaria y movilización política

Damián Del Valle y Daniela Perrotta

iec conadu
POSGRADOS CLACSO
CLACSO

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva
María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial
Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial

IEC Conadu
Instituto de Estudios de Capacitación

Yamile Socolovsky - Directora
Miriam Socolovsky - Coordinadora Editorial
Lucas Petersen - Corrección de estilo

Equipo de la Red de Posgrados

Alejandro Gambina, Magdalena Rauch, Camila Downar, Natalia Krimker, Sofía Barbuto, Florencia Godoy, Denise Bernardino, Mariana Dimant, Alejandro Cipolloni

Perrotta, Daniela
Internacionalización universitaria y movilización política / Daniela Perrotta; Damián del Valle. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; IEC-CONADU, 2023.
148 p. ; 17 x 11 cm. - (Que se pinte de pueblo)

ISBN 978-987-813-407-9
1. Acceso a la Educación. 2. Universidades. I. Valle, Damián del. II. Título.
CDD 306.432

Arte de tapa: Pablo Amadeo
Diseño y diagramación: María Clara Diez
CC BY-NC-ND 4.0

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.
El contenido de este libro expresa la posición de los autores y autoras y no necesariamente la de los centros e instituciones que componen la red internacional de CLACSO, su Comité Directivo o su Secretaría Ejecutiva.

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina
Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

IEC CONADU
Pasco 255, 2º piso | C1081AAE Ciudad Autónoma de Buenos Aires | Argentina
Tel [54 11] 4953 5037 int. 2 | <instituto@conadu.org.ar> | <secretaria_ied@conadu.org.ar>

Índice

Que se pinte de pueblo 7
Yamile Socolovsky y Karina Batthyány

Introducción.....11

Capítulo 1. La construcción colectiva
e histórica de una perspectiva
latinoamericana sobre la universidad 19

Capítulo 2. La internacionalización de
la educación superior y la disputa por el
modelo de universidad 29

Capítulo 3. 1996-2008: del mérito al derecho
en las conferencias latinoamericanas 37

Capítulo 4. Internacionalización solidaria
versus internacionalización mercantil: un
planteo conceptual 51

Capítulo 5. La integración universitaria en
el andamiaje institucional sudamericano 65

Capítulo 6. La trama cotidiana de la integración: el protagonismo de las redes interuniversitarias desde el giro de 2008 77

Capítulo 7. Las conferencias mundiales: entretelones de una lucha global 99

Capítulo 8. CRES 2018: la movilización regional para la construcción de otra forma de internacionalización 111

Conclusiones y propuestas 123

Bibliografía 135

Sobre el autor y la autora 145

Que se pinte de pueblo

Yamile Socolovsky y Karina Batthyány

La universidad latinoamericana y caribeña aloja una vocación política de compromiso con el destino de las mayorías populares que no ha dejado de contrariar la vocación elitista que está en su marca de origen. Si esta fue una institución destinada a la formación de las minorías que se asignaban de manera excluyente la misión de conducir el destino de las colonias y, luego, de las naciones, en ese mismo mandato se encontraría, incluso ya en la gestación de la voluntad independentista, el principio de una contradicción que ha marcado a fuego el derrotero histórico de las universidades en nuestra región.

La comprensión de la universidad como un ámbito decisivo no solo para la producción social de saberes y capacidades profesionales, científicas y técnicas, sino para la construcción de horizontes de sentido que pudiesen albergar proyectos políticos antagónicos –esto es, un espacio de disputa hegemónica– colocó a estas instituciones en el centro de las luchas que siguen oponiendo la aspiración

emancipatoria a la pretensión siempre renovada de someter a los pueblos de América Latina y el Caribe al dominio de las potencias mundiales y de las oligarquías locales con las que se asocian. La historia de la universidad latinoamericana y caribeña está signada por dicha disputa. En su desarrollo –especialmente a partir de 1918 con la Reforma de Córdoba, y en el trazo que la vincula a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI con los procesos de movilización y resistencia popular en distintos países– pudo constituirse una reivindicación identitaria que proclamó, en las Conferencias Regionales de Educación Superior de 2008 y 2018, la definición de la educación superior como un derecho humano, un bien público social y una responsabilidad de los Estados. Ello, junto a la valoración de su carácter estratégico para el desarrollo soberano con justicia social en los países de la región más desigual del mundo.

Aunque la transnacionalización del capital y la financiarización de la economía como forma más reciente del régimen de acumulación capitalista no modifican en sus coordenadas fundantes aquella cartografía regional de la dependencia y las luchas por la liberación en la que se inscribe también la universidad, es preciso advertir un cambio sustantivo producido en las últimas décadas en el territorio que exploramos. Bajo la impronta del

neoliberalismo y como expresión de esta corriente, asistimos a la expansión acelerada del sector privado, pero también a la paulatina incorporación de la lógica del mercado en la dinámica académica, junto a la incidencia creciente de las corporaciones empresariales y de la representación de intereses particulares en el diseño e implementación de las políticas públicas y los programas institucionales. Todo ello, bajo el amparo de un consenso confortable que permite a las partes enunciar la idea de que es preciso asegurar el acceso a la educación superior para todas las personas a lo largo de la vida, e incluso suscribir la afirmación de que ello constituye un derecho, mientras se desdibuja el rol de los Estados y se debilita el sentido de lo público, se segmentan los sistemas, las expectativas y las trayectorias, se establecen condiciones laborales diferenciadas en un contexto de creciente precarización del trabajo académico, y se refuerza el dispositivo de la sujeción a un circuito internacional que disciplina la disposición crítica y creativa de nuestra inteligencia colectiva. Esta situación jaquea las posibilidades de producir las transformaciones democráticas necesarias en la universidad actual, y condiciona peligrosamente su rol en la construcción de una sociedad justa e igualitaria.

En este contexto, desde CLACSO y el IEC-CONADU presentamos la biblioteca Que se pinte

de pueblo, que aborda diversos temas relevantes para la actualización de un proyecto de democratización de la universidad; porque es necesario, es urgente, perturbar esa comodidad de los discursos políticamente correctos que silencian y anulan el debate de las alternativas en disputa, preguntarnos qué se requiere hoy efectivamente para asegurar el derecho a la universidad y renovar la potencia emancipatoria de la universidad latinoamericana y caribeña.

Como decía Ernesto Che Guevara en su discurso de 1959 en la Universidad Central de las Villas, debemos preguntarnos cómo logramos hoy que la universidad "se pinte de mulato, no sólo entre los alumnos sino entre los profesores; que se pinte de obrero y de campesino...", y que también se pinte de mulata y originaria, de obrera y campesina, y de los colores de la diversidad: "... que se pinte de pueblo".

Introducción

La internacionalización solidaria, el derecho a la universidad y la sociedad pospandemia

Apenas estamos saliendo de una pandemia que trastocó todos los órdenes de la vida, con consecuencias aún imprevisibles. En el terreno de la educación superior, entre otros cambios, obligó a la rápida virtualización de la enseñanza y el aprendizaje, lo que forzó su desenvolvimiento en contextos no siempre adecuados para llevar adelante ese proceso, sometió a les docentes y otres trabajadores de la universidad a cambios acelerados en sus lugares y modos de trabajo y, probablemente, naturalizó vectores de desarrollo que hasta el momento prepandémico habían sido los espacios privilegiados de la expansión mercantil de los estudios superiores.

La ampliación de los modos de acceso a distancia a distintas actividades académicas (clases, reuniones, cursos, seminarios, congresos, etc.) y la potenciación que con ella obtuvieron algunas de las corporaciones tecnológicas que dominan la economía digital permiten imaginar que algunas tendencias, en particular la de la internacionalización mercantilizada y privatizada de la educación superior, se pueden ver fortalecidas, mucho más si se advierte el crecimiento de las fuerzas conservadoras y elitistas y el deterioro de las condiciones de vida de los sectores populares a nivel mundial.

A su vez, la pandemia puso en evidencia el rol estratégico que juegan y jugarán los conocimientos (tanto en su faceta científico-tecnológica como en los saberes humanísticos y artísticos) en el mundo que se está configurando. Hablamos de conocimientos que ya no son producidos en el gabinete o en el estudio, sino colectivamente, en red, en interacciones internacionales que se dan a través de múltiples plataformas colaborativas (independientemente de que esos resultados, incluso los financiados con fondos estatales, sean muchas veces apropiados por el capital privado).

En este contexto, entre el 18 y el 20 de mayo de 2022 se desarrolló en Barcelona la tercera Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES 2022), auspiciada por la Organización de las Naciones Unidas

para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En el encuentro, quedó en claro que el organismo dedicado a la educación y la cultura de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) está abocado a dejar atrás una idea que había plasmado de manera inequívoca en la primera conferencia (París 1998): que la educación superior es un bien público y un derecho no sujeto a regulación comercial. El modo en que fue convocada y organizada la conferencia (incluso se intentó realizar en 2021, cuando muchos países estaban aún con medidas de distanciamiento social, lo que hubiera implicado una representación más acotada –menos democrática– que la que tuvo), el modo en que se desarrolló, la incidencia que tuvieron en ella los factores mercantiles y concentrados y los alcances apenas testimoniales de los documentos resultantes advierten respecto a que UNESCO se encuentra más condicionada y alineada con el sector corporativo y mercantil, y con menos capacidad de acción para las coaliciones garantistas. Lo cual puede verificarse con solo mirar los auspicios y las actividades, mayoritariamente cooptadas por patrocinadores privados vinculados a la mercantilización.

Este cambio quedó especialmente en evidencia en la presencia de América Latina y el Caribe. Luego de una extraordinaria Conferencia Regional de Educación Superior en Córdoba (CRES 2018), en la que mediante un proceso de movilización inédito

se supo mantener –en un contexto de oleada neoliberal en los gobiernos de la región– el principio de que la universidad es un derecho humano universal y un bien público social, el Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC) no solo decidió no llevar ese posicionamiento al seno de la Conferencia Mundial sino que incluso la participación de referentes de América Latina y el Caribe a través de IESALC fue muy reducida.

Por eso, creemos fundamental en este momento no solo retomar los problemas que el proceso de la internacionalización de la educación superior torna centrales sino hacerlo desde una historia y una perspectiva que las fuerzas democráticas de la región latinoamericana y caribeña han venido construyendo desde hace más de un siglo. Una perspectiva que les permitió, sobre todo durante los años de consolidación de los proyectos progresistas y nacional-populares pero también al tener que enfrentar sucesivas reacciones conservadoras en sus países, solidificar una red de integración que sostenga y promueva una idea de universidad como derecho humano universal, bien público social y obligación de los Estados, un proceso de internacionalización basado en esos principios y una puesta en escena en el escenario global de un modo de pensar la educación superior que no pase por la mera competencia lucrativa.

En este marco, consideramos imperiosa la necesidad de seguir impulsando un modo solidario de internacionalización universitaria, que no acate acríticamente la demanda del hemisferio norte de que el resto del mundo se encadene a sus ritmos, sus temas, sus necesidades, sus modos de enseñanza y producción de conocimientos y sus mismas instituciones. Consideramos también que eso no solo se logrará con las políticas públicas sino, muy en especial, como se ha logrado hasta ahora: con la movilización social y con el constante trabajo académico de les actores de la educación superior. Este es el sentido político que nos interesa darle a este libro.

Comenzamos este libro con la exposición de lo que entendemos son las líneas principales que demarcan un "modelo" de universidad latinoamericana, que no necesariamente corresponde a una institución o un tipo de instituciones en particular sino, más bien, a un concepto que ha servido para modelar un horizonte de democratización. Entendemos que esta "idea de universidad" está en el trasfondo de lo que, como hito, nuestra región concretó en la Conferencia Regional de Cartagena de Indias en 2008 (CRES 2008): la definición de la universidad como derecho humano.

Una vez delineado este modelo, pasamos a abordar cómo operó en la constitución de una forma de internacionalización de la universidad y de

integración regional de tipo solidaria. Para hacerlo, se desarrollan a lo largo de los capítulos 2 a 8 dos líneas que son a la vez conceptuales e históricas y que encuentran numerosos puntos de intersección. Por un lado, abordamos los principales aspectos del proceso de internacionalización universitaria, tal como se vino dando al menos desde la década de 1980, con principal enfoque en lo ocurrido en la región latinoamericana y caribeña, tanto desde el punto de vista conceptual como de su arraigo en el andamiaje institucional de la región. A ello están dedicados en particular los capítulos 2, 4 y 5.

Por el otro, reconstruimos el largo proceso de movilización social de la comunidad universitaria que resultó crucial para promover y sostener en momentos difíciles la perspectiva de la universidad como derecho y la perspectiva de la internacionalización solidaria que le es consustancial. Este proceso de movilización, que es también un proceso de creación de conocimientos, es seguido a través del desarrollo de las conferencias regionales y mundiales de educación superior promovidas por UNESCO y de la constitución de redes académicas que, fortalecidas e impulsadas por los procesos de integración regional, retroalimentaron ese proyecto. Esta construcción colectiva es seguida en especial en los capítulos 3, 6, 7 y 8.

Finalmente, aportamos algunas conclusiones que consideramos relevantes sobre los logros de este proceso y, también, algunas ideas acerca de algunos asuntos que consideramos pendientes en la agenda de integración y de consolidación de las iniciativas de internacionalización solidaria.

Hoy, transitando los primeros meses y años que seguirán a la pandemia de COVID-19, no nos cabe duda de que les actores de la universidad en América Latina ya hemos encontrado un lenguaje común, un modo de acción, un horizonte y unas herramientas (siempre en vías de perfeccionamiento) para que la universidad sea una plataforma más de integración y de mejora de las condiciones de vida de nuestras sociedades. No es garantía de nada, pero sí un punto firme en que apoyarnos.

Capítulo 1
La construcción colectiva e histórica de una perspectiva latinoamericana sobre la universidad

En junio de 1918, en Argentina, un grupo de estudiantes cordobeses decidió poner fin a una serie de injusticias que venían sufriendo desde el año anterior y radicalizar su acción. La toma de la Asamblea Universitaria que iba a elegir a un Rector que prometía echar atrás las tímidas reformas que hasta entonces se habían producido en la Universidad de Córdoba fue el punto de partida para una convulsión política de escala continental. Pocos días después, el Manifiesto Liminar se ofrecía como un mensaje de "la juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica".

Ese gesto fundacional y ese manifiesto mostraban una clara consciencia de que se abría una nueva época para la universidad de nuestra región,

lo que quedó claro cuando, en los años siguientes, se fueron sucediendo distintos movimientos de reforma universitaria, impulsados por jóvenes estudiantes, en casi la totalidad de los países de América Latina y el Caribe (Tunnerman, 1998).

El impacto de esa ola insurreccional fue profundo y duradero, no tanto quizás por los cambios institucionales concretos (sometidos a sucesivos avances y retrocesos) como porque puso en marcha un proceso de debate y pensamiento regional acerca de lo que debían ser las instituciones universitarias en nuestros países y la relación que debían guardar con las necesidades de sus sociedades. Por eso colocamos allí el inicio de lo que entendemos como universidad latinoamericana.

Por supuesto, no pretendemos con esto volver estática a la concepción de esta universidad latinoamericana, porque son precisamente los procesos de movilización social y universitarios los que van transformándola al calor de las nuevas necesidades de su tiempo. De hecho, muy distinto es lo que queremos construir hoy en relación con lo que por entonces siquiera se atrevieron a soñar los estudiantes en Córdoba. También es indudable que cada uno de los países de América Latina y el Caribe tiene su propia especificidad. De lo que estamos hablando es de que hay una idea en común, con rasgos bastante definidos, de lo que, al menos

los sectores progresistas, quienes participan del movimiento popular y latinoamericano, les trabajadores del campo académico, científico-tecnológico y artístico consideramos que es la universidad que nuestros países y nuestra región necesitan.

Esa idea encuentra su punto de partida en aquel 1918, aunque por supuesto es posible tender lazos hacia el pasado, pero también hacia el presente, acompasando diferentes etapas de nuestra región y de Argentina. En cuanto al pasado, es innegable el rol gravitante de las universidades americanas, en especial la de Chuquisaca, en tiempos coloniales, a la hora de favorecer la circulación y concentración de numerosas figuras que serán las constructoras de los procesos de revolución e independencia. La generación del 900 también da cuenta de los circuitos de intercambio intelectual y artístico regional (latinoamericano, nuestroamericano, indoamericano e, inclusive, iberoamericano), siendo este movimiento artístico, cultural e intelectual una de las fuentes de inspiración de la Reforma Universitaria (Perrotta, 2018b, 2019; Paikin, Perrotta y Porcelli, 2016).

En cuanto a la proyección posterior de la Reforma, a partir de los años cincuenta, con el proceso de institucionalización de la ciencia social latinoamericana y el surgimiento de instituciones regionales para la formación e investigación, se gestan

experiencias autonómicas de conformación de redes académicas como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Chile y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) en Argentina (Perrotta, 2018b, 2019). Este proceso no fue exclusivo de la ciencia social y en el caso de las ciencias exactas y naturales, en este clima de época y bajo la premisa de que la actividad científica y tecnológica se oriente a la resolución de problemas al desarrollo, surge la Escuela Latinoamericana en Ciencia y Tecnología (Paikin, Perrotta y Porcelli, 2016). Este tipo de instituciones, iniciativas y redes son el antecedente directo de un tipo de cooperación, integración e internacionalización universitaria, la solidaria, que propondrá (y se propondrá desde) una forma de concebir la universidad como una institución estratégica para la construcción democrática e íntimamente ligada con los problemas de las sociedades que las albergan (Perrotta, 2018b, 2019). En el caso argentino en particular, no podemos desconocer tampoco los aportes que, en este sentido, hizo el peronismo, tanto en cuanto a la democratización y lo que hoy llamamos pertinencia como a la reivindicación de la cultura iberoamericana.

No buscamos aquí hacer una historia de las universidades latinoamericanas, ni siquiera una historia de la Reforma, algo que excede los objetivos y

los límites de este libro, pero queremos iniciar este recorrido retomando algunos aspectos cruciales que empezaron a tomar forma en aquellas jornadas cordobesas para pensar a qué alude esa idea.

En primer lugar, la cuestión de la autonomía, que hoy, frente a la constitución de grandes conglomerados mercantiles que pretenden incidir en la vida de las instituciones de educación superior (IES) y en la de los propios Estados nacionales, cobra una vigencia inusitada, pero muy distinta a la que sedimentó en la tradición de resistencia a intervencionismo autoritario. No hay posibilidad de una universidad que sirva a los intereses de nuestras sociedades que no parta de una relación de autonomía en relación con el mercado.

En segundo lugar, en un contexto mercantil que presiona por convertir a las IES en máquinas eficientes de producción de mano de obra especializada, resulta imprescindible recordar que fue entonces, en la Reforma Universitaria, cuando se gritó por una universidad no profesionalista, una universidad integrada con la vida de su sociedad y que formara seres humanos capaces de conmoverse por lo que ocurre a su alrededor.

En tercer lugar, fue también en la Reforma, a través de la idea de "extensión" que tanto revindicamos como cuestionamos hoy, que se empezó a pensar una universidad que conectara su

producción de conocimientos con las necesidades sociales, que se viera obligada a transferir o a compartir sus saberes (hoy pensamos en formas más dialógicas que paternalistas) con aquellos que más los necesitan, sean éstos sectores vulnerados o sectores productivos.

En cuarto lugar, la demanda de modernización científica, tan presente en la oscurantista Córdoba de la segunda década del siglo pasado, se ve hoy interpelada por la sociedad del conocimiento y el lugar periférico y subordinado en que los circuitos hegemónicos quieren colocar a la producción científica, tecnológica y artística de nuestros países. Hoy esa modernización es tan urgente como entonces y somos conscientes de que solo se puede dar con y en las universidades.

En quinto lugar, si bien leer el movimiento reformista solo en términos de clases sociales es insuficiente, es cierto que lo que se abrió a partir de 1918 es un proceso de incorporación creciente de las capas medias a la universidad, que en gran parte fue habilitada por los cambios (en la organización y en la misma idea de universidad) que los reformistas promovieron. Después vendrá la gratuidad en varios países de América Latina y el Caribe, la extensión del acceso a los sistemas educativos secundarios que permitió acrecentar la población estudiantil, las distintas formas de inclusión que

permitieron, incluso, en algunos países más que en otros, la llegada de hijes de la clase trabajadora a la vida universitaria. Ese proceso de democratización creciente y no poco conflictivo tuvo también un punto de partida por entonces.

En sexto lugar, lo que más nos ocupa aquí: la integración regional. Aquella apelación a los "hombres libres de América" (ni cabría subrayar el sesgo sexista y patriarcal, por supuesto, pero que encuentra su previsible explicación en cuestiones de contexto) es un claro llamado a la integración regional y al latinoamericanismo en tiempos en que el imperialismo de los Estados Unidos trata de promover en el continente su visión panamericana (Paikin, Perrotta y Porcelli, 2016). Esta perspectiva encontrará ecos diversos en los países latinoamericanos. La influencia evidente en la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA) de Perú, liderada por Víctor Raúl Haya de la Torre, y la realización del Primer Congreso Internacional de Estudiantes en México (1921), junto con movimientos de diversa escala que se dieron en Uruguay, Cuba, Venezuela, Chile, Colombia y otros países hermanos, son apenas índices de una sensibilidad que, con idas y vueltas, persistió hasta nuestros días: la de que la universidad, como también otras instancias de la vida institucional, política, económica y social de América Latina y el Caribe, debe ser pensada en conjunto.

Esos ecos de la apelación reformista abrevaron y nutrieron rápidamente en la configuración del pensamiento antiimperialista latinoamericano y en los diversos proyectos de integración regional que desde entonces se desarrollaron. Hoy, mientras el modelo privatista y elitista estadounidense de la Ivy League, se ha exportado e impuesto a nivel global bajo el formato de las "World Class Universities", la línea de pensamiento americanista que abre la Reforma permanece viva. Persiste una conciencia de que, sin integración regional, no hay posibilidad de supervivencia de una universidad involucrada con las necesidades sociales, autónoma de las presiones mercantiles y los condicionamientos extranjeros.

En séptimo y último lugar, Córdoba enseñó a las sucesivas generaciones de universitarias y universitarios de América Latina y el Caribe otro aspecto que buscamos poner de relieve: es a partir de una activa participación y movilización desde les actores de la educación superior que se pueden generar procesos de cambio, reinventar la universidad, encontrar nuevas formas de interpelarse y verse interpelada por la sociedad y tender lazos regionales que escapen a la lógica transaccional. En otras palabras, partimos del supuesto de que la universidad se construye especialmente en la conciencia vigilante y la movilización política de quienes

están involucrades en ella, en articulación con una pluralidad de sectores de la sociedad.

Como se señaló, aquella universidad que soñaban los cordobeses y sus compañeros (y escasas compañeras) de toda la región era un tanto distinta a la que soñamos hoy, por su cariz elitista y exclusivo e, incluso, más paternalista también. Pero, sin dudas, la proyección de ese modelo propio de universidad sentó las bases para que se desarrollaran debates que llegan hasta nuestros días y constituyó un reservorio de recursos político-institucionales y una memoria histórica que marcaron nuestra región. Ese modelo y sus transformaciones posteriores en clave de derechos es al que se apela en cada evento internacional de y para la educación superior, en nuestra propia región y hacia el mundo.

Sobre la base de este modelo, proyecto y/o idea de universidad latinoamericana, en este libro se reflexiona sobre su reconfiguración en pos de las dinámicas de internacionalización, siempre desde la recuperación de la integración regional, para encauzar fenómenos o tendencias globales.

Capítulo 2
La internacionalización de la educación superior y la disputa por el modelo de universidad

El concepto de "internacionalización universitaria" designa un proceso relativamente contemporáneo, iniciado en los años ochenta y que ha venido profundizándose desde entonces, montado en una serie de circunstancias que operaron como base: la existencia de un modelo académico común en todo el mundo, procedente de la universidad europea medieval (con algunas excepciones que surgen del modelo de París), un creciente mercado académico global a partir de la gestación de una economía basada en el conocimiento, la utilización del inglés como *lingua franca* para la comunicación académica internacional, la aparición de la educación a distancia y el creciente uso de Internet, la tendencia de las instituciones académicas a formar

asociaciones con instituciones localizadas en otros países, la creación de *campus* fuera del país de origen, la franquicia de títulos y programas educativos y la armonización de las estructuras de títulos, cursos, créditos así como de los mecanismos de evaluación y medición del progreso académico (Altbach, 2002; Altbach y Teichler, 2001; Antunnes, 2006; Brunner, 2009; Didriksson, 2008; García Guadilla, 2010; Perrotta, 2016a).

Este proceso fue no solo contemporáneo sino también intrínseco a la instalación y profundización de un orden económico neoliberal a nivel mundial que colocó al conocimiento como un valor estratégico, en el marco de tendencias de mercantilización de la educación y privatización del conocimiento público. En este sentido, resulta ilustrativo el argumento por el cual la Organización Mundial del Comercio (OMC) incorporó a la educación superior como un servicio negociable en el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS). Según ese organismo, en tanto los Estados Nacionales permitían que actores privados brindaran educación a nivel doméstico, la misma debía ser considerada un servicio y, por lo tanto, sujetarse a las reglas del comercio multilateral (WTO, 1998). En otras palabras, al permitir los Estados la provisión privada de educación al interior de las fronteras nacionales, ésta debía ser reglamentada por la

organización que regula el comercio internacional. Este cambio, producido en marzo de 2001, derivó en la aceleración y expansión de una propuesta de internacionalización orientada en este sentido, dadas las considerables ganancias que reporta.

A su vez, esta modalidad de internacionalización ocurre en el marco de lo que García Guadilla (2010) denominó una "nueva geopolítica mundial del conocimiento", en la que el valor económico que este último adquiere a nivel global registra relaciones asimétricas entre los centros y las periferias de la producción, circulación y movilización (Beigel, 2014; Naidorf y Perrotta, 2015). Como cabe esperar, la promoción de la internacionalización en su variante mercantil desde los organismos que regulan el comercio internacional supone la incorporación de América Latina y el Caribe (como también otros continentes y regiones, en especial del denominado Sur global) en un lugar subordinado del proceso de internacionalización (Landinelli, 2008), aumentando la ya existente brecha de desigualdad entre las instituciones y los países del centro y las periferias (García Guadilla, 2010; Perrotta, 2016a).

Como cabe suponer y como desarrollaremos en más detalle en el capítulo 4, 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 que se convirtió en hegemónico (Perrotta, 2016a). Sin embargo, su carácter hegemónico no implica que este modelo no haya recibido cuestionamientos severos tanto desde espacios del *mainstream* académico del hemisferio norte como desde las periferias que venían reforzado su lugar subordinado en el campo. Así, la internacionalización universitaria y los estudios sobre ella se convirtieron en un espacio de desarrollo y condensación de debates académicos y de actores políticos sobre diversos modelos de universidad en disputa (Del Valle, Suasnábar y Montero, 2017).

El hecho de que la UNESCO –como organismo intergubernamental– incluyera en esa misma década de 1980 a la educación superior entre sus áreas y programas principales sugiere, si no una motivación directa, sí una coincidencia entre la aparición de los debates sobre la internacionalización universitaria y los debates internacionales sobre la universidad. En un contexto mundial cambiante, los documentos preparatorios y resultantes de lo que será la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998 (CMES 1998) permiten observar que el organismo dedicado a la educación y la cultura de la ONU buscaba al menos tres objetivos: sistematizar las tendencias regionales y mundiales de la educación superior (lo que tuvo

como resultado colateral, además, impulsar el desarrollo del campo de los estudios comparados de educación superior), establecer una *visión* y reactualizar una definición acerca de las *misiones* de la Universidad, ante la evidencia de las tendencias constatadas y establecer un Plan de Acción para promover el cambio, en función de la visión y misiones establecidas, es decir, elaborar un marco prescriptivo, plantear una serie de orientaciones para los gobiernos y los gestores universitarios.

UNESCO potenció entonces dos centros regionales que había creado en la década de 1970: el Centro Europeo para la Educación Superior (CEPES), con sede en Bucarest, y el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina (CRESALC), ubicado en Venezuela, que se constituirá como instituto independiente luego en 1997, pasando a denominarse IESALC.[1] En ambos casos, su

1 El Centro Europeo para la Educación Superior (CEPES) fue creado en 1972 y cerrado por UNESCO en 2009. El Centro Regional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRESAL) fue establecido en 1974 y convertido en Instituto Internacional en 1997. Actualmente, desde la clausura del CEPES, como resalta Rodrigues Dias (2017), es "el único instituto especializado del sistema de Naciones Unidas que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la educación superior en los Estados miembros".

creación fue resultado de procesos locales y globales que marcaron un cambio importante en el liderazgo institucional del organismo en relación con este nivel educativo en América Latina y el Caribe.

En este sentido es que cobran especial valor los debates ocurridos en su seno desde fines de los años noventa hasta la actualidad, en especial en las conferencias regionales que se sucedieron en 1996, 2008 y 2018 y las mundiales de 1998, 2009 y 2022. Es posible encontrar en ellas una condensación de las tensiones y disputas en torno a la definición de la educación superior como un servicio de mercado o, por el contrario, como un derecho y bien público y social.

Esto se torna especialmente evidente en la experiencia latinoamericana de la que nos ocupamos en este trabajo. En América Latina y el Caribe, la reacción a los procesos de internacionalización mercantil fue inmediata, tanto a partir de la movilización del sector académico como de las propias instituciones de educación superior, las centrales sindicales de docentes universitarios y las federaciones estudiantiles organizadas regionalmente, en un contexto, además, en el que un largo proceso de movilización social (desarrollado entre 1994 y 2005) lograba resistir con éxito la intención de Estados Unidos y sus aliados continentales de imponer un Área de Libre Comercio de las Américas

(ALCA), tratado comercial que incluía también provisiones para la liberalización de la educación superior (Feldfeber y Saforcada, 2005).

En nuestra región, las conferencias propiciadas por UNESCO no solo se convirtieron en la principal cita para discutir el desarrollo y las perspectivas de la universidad sino que, en algunos casos, funcionaron como una brújula para los gobiernos, les actores universitaries y las instituciones en cuanto a la orientación política de reformas y cambios, tanto a nivel de los sistemas como de las propias universidades, y, en otros, como una clara orientación discursiva o retórica respecto del *deber ser* de la educación superior. En términos generales, las sucesivas CRES fueron profundizando en sentido democrático la concepción que nuestra región sostuvo acerca de la universidad, tanto dentro de los límites del continente como en los espacios de discusión mundial. Así, en ellas logró instalarse 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); reconfigurado luego, desde el 2008, en términos de *derecho* versus *mercancía* (Perrotta, 2008, 2016a).

Capítulo 3
1996-2008: del mérito al derecho en las conferencias latinoamericanas

Como señalamos antes, las discusiones alentadas por la UNESCO constituyen un espacio muy propicio para analizar de qué manera lo que llamamos un modelo latinoamericano de universidad condujo a la definición estratégica de la educación superior como un derecho humano universal, un bien público y social y un deber de los Estados, definición que termina de cristalizarse en un documento de posición durante la ya histórica CRES 2008, y cómo esta se tradujo en una orientación concreta hacia una forma de internacionalización universitaria distinta a la hegemónica. Para entender cómo se arribó a ese hito, resulta fundamental trazar un breve recorrido por el largo proceso de debate y construcción política regional que tuvo lugar en cada una de las conferencias y

que se sostuvo entre ellas. De eso nos ocuparemos en este capítulo.

La orientación del trabajo de la UNESCO hacia la educación superior, que, como vimos, comenzó en la década de 1980, llevó a mediados de la década siguiente al proyecto de realizar una Conferencia Mundial (CMES) en París, en 1998, luego de una serie de conferencias regionales preparatorias. América Latina y el Caribe fue la primera región en realizar la suya, que tuvo lugar en La Habana (Cuba) en 1996, organizada por el organismo antecedente del IESALC, el CRESALC. El encuentro llevó el título de I Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe y en él la región arribó a una serie de orientaciones que permitían vislumbrar algunas características novedosas y no poco disruptivas en el contexto (de hecho, así resultarían en la CMES 98).

La reunión se celebró en un contexto –el de la década del noventa– que constituyó un punto de inflexión en la historia de la universidad latinoamericana. En sintonía con la demonización de lo público y con una situación de crisis de deuda en gran parte de los países, lo que daba singular poder a las recomendaciones de los organismos multilaterales de financiamiento,

en particular el Banco Mundial, nuestra región había sentido el impacto de los instrumentos de política universitaria transnacional que promovían su inclusión en las reglas del libre comercio internacional, a la vez que se propiciaba la desregulación de los "mercados" académicos y universitarios nacionales. En buena medida, estas orientaciones eran acompañadas o promovidas activamente por gobiernos de signo neoliberal como los que predominaron a lo largo de toda la década. Así, se asistía a una multiplicación de las universidades privadas, junto al disciplinamiento de las públicas a un control muy estricto por parte de los gobiernos, asentado en herramientas como las instancias de evaluación y, en un contexto de recorte de fondos, el financiamiento por programas.

Es lo que autores como García Guadilla (2006, 2010) o Sousa Santos (2005) denominaron la "época de crisis de la universidad". La antigua relación de confianza entre el Estado y las universidades fue reemplazada por la exigencia de rendición de cuentas que, a través de políticas de evaluación, acreditación y asignación selectiva de fondos, se tradujo en un creciente control del primero sobre las segundas. Esta "salida", junto con la complementaria expansión de la matrícula privada, generó una fuerte diversificación y fragmentación de

los sistemas de educación superior y, sobre todo, una alta segmentación social, con circuitos diferenciados en su calidad en función de la diferenciación social de las matrículas a las que atiende.

En muchos países, tanto la privatización de la educación superior como su trasnacionalización se produjeron en un marco de exigua regulación, que casi no interpuso barreras a la aparición de ofertas únicamente lucrativas y de dudosa calidad académica que aprovecharon la oportunidad comercial de una demanda creciente de acceso a los estudios superiores en un contexto de fuerte restricción financiera de las instituciones estatales (Rodríguez Gómez, 2004; Naidorf, 2005; Mollis, 2003).

Para el momento de la Conferencia de La Habana, no se contaba todavía con grandes series o líneas históricas con relación a estas tendencias en desarrollo. Por tal razón, uno de los primeros objetivos de la UNESCO fue el de sistematizar esas tendencias, cumpliendo así un rol muy importante en tornarlas visibles. En la Declaración resultante de la Conferencia de 1996, se enumeran:

> a) una notable expansión de la matrícula estudiantil; b) la persistencia de desigualdades y dificultades para la democratización del conocimiento; c) una restricción relativa de las inversiones públicas en el sector; d) la rápida

> multiplicación y diversificación de las instituciones dedicadas a impartir distintos tipos de educación terciaria; y e) una creciente participación del sector privado en la composición de la oferta educativa (CRESALC, 1996).

Frente a la idea de posicionar a la educación superior como un servicio y también frente a una situación en que –como se planteó– los organismos multilaterales tenían como política condicionar los créditos que otorgaban a la realización de reformas profundas de sus sistemas educativos y universitarios, la UNESCO en América Latina y el Caribe introduce en la agenda de discusión dimensiones como la equidad, la pertinencia, la centralidad del financiamiento público, una idea cooperativa de internacionalización, hace un llamamiento a declarar que la ES es un "bien público" y sostiene por primera vez en un documento de estas características que es un "derecho humano".

Ese derecho es entendido en la Conferencia de La Habana y, como veremos, en la Conferencia Mundial de 1998 –que incorpora el concepto con reticencias, sin considerarlo un "bien público"– desde una perspectiva meritocrática, apoyándose en el artículo de la Declaración de los Derechos Humanos que afirma "el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos". Pese a

las reservas que genuinamente despertaba la perspectiva meritocrática –como afirma Dubet (2001), la igualdad de oportunidades ofrece a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de su mérito, pero no busca reducir las desigualdades sino las discriminaciones– en un contexto en que los gobiernos neoliberales estaban imponiendo una serie de reformas muy profundas en la región, significó un avance importante de la concepción democrática de los estudios superiores y universitarios, dado que los colocó dentro del espacio de los derechos humanos.

Afirmaban los primeros puntos de aquel documento:

> 1) La educación en general, y la superior en particular, son instrumentos esenciales para enfrentar exitosamente los desafíos del mundo moderno y para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información. La educación superior constituye, al mismo tiempo, un elemento insustituible para el desarrollo social, la producción, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el manteni-

miento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de la cultura de paz.

2) El conocimiento es un bien social que sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado, en beneficio de la sociedad, en instituciones plurales y libres, que gocen de plena autonomía y libertad académica, pero que posean una profunda conciencia de su responsabilidad y una indeclinable voluntad de servicio en la búsqueda de soluciones a las demandas, necesidades y carencias de la sociedad, a la que deben rendir cuentas como condición necesaria para el pleno ejercicio de la autonomía. La educación superior podrá cumplir tan importante misión en la medida en que se exija a sí misma la máxima calidad, para lo cual la evaluación continua y permanente es un valioso instrumento. (CRESALC, 1996)

En las recomendaciones para la elaboración del Plan de Acción, la CRES 1996 no dejaba lugar a dudas sobre la necesidad de un mayor compromiso de los Estados:

1) Los gobiernos deben garantizar el cumplimiento del derecho a la educación. En consecuencia, deben asumir la responsabilidad de su financiamiento, en el marco de las condi-

ciones y exigencias propias de cada sistema educativo; sin que ello signifique un abandono de alguno de los niveles del conjunto o la redefinición de los criterios de inversión, de modo tal que esta última exprese la importancia que se otorga a la educación en el discurso político.

[...]

6) No puede descargarse en el estudiante el costo de formación, toda vez que el tema de la equidad debe encararse en todos los niveles de la educación. La concepción de la educación superior como un bien público significa que su valoración no puede limitarse a indicadores cuantitativos de carácter económico; debe remitirse en prioridad a su valoración social en la perspectiva del desarrollo humano. Al cumplir la Universidad un papel social esencial, el Estado no puede abandonar la responsabilidad de financiamiento; y por ello, debe asegurar estrategias de reasignación del gasto público, de cambios en la legislación impositiva procurando una orientación progresiva de los mismos. Además, debe apoyar a las instituciones en la búsqueda de fuentes adicionales al financiamiento público, en la medida en que la obtención de recursos propios no vaya en detrimento de sus funciones.

> 7) Existe el convencimiento de que la disponibilidad o no de recursos para las instituciones de educación superior de la región no es un problema económico ni financiero, sino un problema estrictamente político en el marco de las decisiones nacionales e internacionales orientadas a la concreción del desarrollo autónomo de cada país. (CRESALC, 1998)

No obstante, pese a que muchos países de la región comenzaron a implementar distintas políticas de fortalecimiento de la ES pública en la primera década del nuevo milenio, aquellas tendencias no dejaron de profundizarse, hasta alcanzar una alta incidencia del sector privado en la matrícula.[1] De todas formas, el posicionamiento de 1996, llevado por América Latina y el Caribe a la CMES 1998 constituirá, como veremos, una plataforma de nuestra región en los debates globales, con una perspectiva propia que, desde las tradiciones latinoamericanas, discutía las corrientes hegemónicas que se imponían en el mundo y en no pocos de nuestros países.

---

1 Al respecto, se puede consultar el primer libro de esta colección: Saforcada, F., Atairo, D. y Trotta, L. (2022). *La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO; IEC-CONADU.

Para cuando, en 2008, se realizó en Cartagena de Indias (Colombia) una nueva CRES, la región tenía un grupo de gobiernos muy diferentes de los de la década del 90, gobiernos nacionales y populares que ponían en el centro de sus políticas la recuperación de muchos de los derechos que habían violentado los gobiernos neoliberales.

Entre la primera conferencia de La Habana y la que se realizaría en Cartagena, Latinoamérica había asistido a una serie de procesos de movilización de les actores universitarias a varios niveles, como la movilización del No al ALCA, en la que los sindicatos y las instituciones universitarias tuvieron un rol gravitante en la instalación de una alternativa no mercantil para la educación superior (Feldfeber y Saforcada, 2005); las campañas de acción colectiva transnacional frente a la incorporación de la educación superior en el acuerdo de servicios de la OMC (Tussie y Botto, 2003); y la preocupación por las regulaciones regionales que transmitían los pares europeos en el marco del Proceso de Bolonia, con las propuestas de convergencia, acortamiento de los trayectos formativos, creditización y acreditación.

En la escala internacional, este proceso de movilización tuvo eco en el plano sindical en la acción de la Internacional de la Educación (IE), la federación de sindicatos docentes y de trabajadores de la

educación más grande del mundo, que exige la eliminación de la educación superior de las agendas comerciales, en vistas de promover el principio de una educación de calidad, financiada públicamente, para que esté disponible para todes les estudiantes de todos los países y en línea con los intereses y valores de les docentes y demás trabajadores de la educación.

También es menester destacar la creación del Foro Social Mundial, realizado en Porto Alegre por vez primera en el año 2002. En su segunda edición, al año siguiente, en el marco del Foro Mundial de la Educación, se firmó la Declaración de Porto Alegre, que destaca la importancia de garantizar el derecho, el acceso y la calidad social de la educación superior, en sus dimensiones de enseñanza, investigación y extensión, a todos y todas quienes la demanden, y condenar la apropiación privada del conocimiento científico y tecnológico como mera acumulación económica que se basa en la explotación humana, ya que sus autores lo generan gracias a la conjugación de esfuerzos colectivos, constituyéndose de esta forma en patrimonio de la humanidad.

Así, se puso en escena a nivel mundial, desde nuestros países, una fuerte crítica y rechazo al paradigma neoliberal, con la consecuente movilización social y recambio gubernamental en muchos de

nuestros países –lo que se conoce como el ascenso de gobiernos redistribucionistas, la "nueva izquierda" o populistas– con el nuevo milenio y, tras las crisis económicas, la instauración de un súper ciclo de acumulación dado por el *boom* de las *commodities*, que permitió sostener el proceso de recuperación política, económica y social a partir de la centralidad del Estado en la conducción del proceso de redistribución, en pos de la justicia social, la incorporación de actores invisibilizados o vulnerabilizados, la discusión sobre modelos de desarrollo y la prosecución de posiciones autonómicas en política exterior (Perrotta, 2016a). Estas modificaciones políticas, sociales y económicas permitieron la discusión sobre la universidad bajo las nuevas premisas.

La UNESCO, por su parte, a nivel regional, a través del recientemente creado IESALC, registró la orientación para el sector que se imponía en estos gobiernos y se mostró en línea con ella.

Se produjo así una conferencia con una nutrida y gravitante participación más de 3500 personas que planteó una Declaración en la que se reiteró el compromiso de enfrentar las tendencias mercantiles, pero –lo que resulta aún más importante– además se reivindicó que la Educación Superior es "un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta 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" (IESALC, 2008). En este sentido, si para la conferencia de 1996 (y, a nivel mundial, de 1998) la tendencia fue llevar el estatuto de la educación superior "de la elite al mérito", podemos decir que para el 2008 la fórmula que refleja el nuevo sentido de la educación superior en la región es "del mérito al derecho" (Del Valle, 2018).

La conferencia propuso un Plan de Acción sobre la base de los valores del desarrollo sustentable, la mejora de la calidad (frente al descalabro producido por la privatización desregulada), la búsqueda de la pertinencia (tanto en la formación como en la investigación) y, sobre todo, la noción de que la educación superior es un bien público y un derecho, y que frente a la propuesta mercantilizante, es fundamental el financiamiento estatal (IESALC, 2008).

Así, la declaración de la CRES 2008 permitió cristalizar un conjunto de procesos que se venían dando previamente para dejarlos sentados a modo de hoja de ruta programática y que sirviera de instrumento de políticas, tanto a gobiernos como a actores e instituciones. Esto permitió, desde la educación superior, un abordaje más completo de los desafíos de una región que no sólo sufre situaciones discriminatorias sino también una profunda desigualdad histórica y supuso la puesta en

marcha de una serie de mecanismos de internacionalización de la educación superior latinoamericana y caribeña guiada por principios de solidaridad y cooperación, a la vez que la región se erigía en una voz ineludible de estas posiciones en el mundo.

Capítulo 4
Internacionalización solidaria versus internacionalización mercantil: un planteo conceptual[1]

Una vez trazado el cuadro general de movilización política que dio lugar, en América Latina y el Caribe, a la construcción de un nuevo horizonte para la universidad –el de la universidad como derecho y como bien público social– y, con él, para sus procesos de internacionalización, nos detendremos por un momento en las concepciones, modalidades, estrategias e instituciones con las que se ha desarrollado ese proceso de internacionalización, en especial, aquellos en lo que se verifica lo que llamamos una internacionalización "solidaria" y "cooperativa".

1 Esta sección se basa en lo ya expresado por Perrotta (2011, 2013, 2016a, 2017, 2018, 2019).

Es necesario establecer algunas precisiones conceptuales acerca de a qué nos referimos cuando hablamos de internacionalización solidaria y también de su contracara, la que en trabajos anteriores (como Perrotta 2011, 2016) se caracterizó como "internacionalización fenicia", así como realizar una pequeña caracterización histórica de estos procesos.

El paradigma competitivo (o fenicio) de internacionalización promueve la comodificación (en el sentido de que tiene un tratamiento de *commodity*, en tanto bien transable en un mercado internacional) de la educación y la privatización del conocimiento público y fomenta la constitución de un creciente capitalismo académico (Slaughter y Rhoades, 2004). En ese sentido, la incorporación de la educación superior en la esfera de negociación multilateral de comercio –lo que ocurrió, por ejemplo, con su ingreso en el AGCS de la OMC en el año 1998– resultó un mojón en la promoción de la internacionalización de la educación superior con características competitivas y mercantiles, estableciendo marcos normativos más flexibles para el comercio de los servicios de la educación y los productos del conocimiento a nivel mundial y favoreciendo a empresas multinacionales dedicadas a este segmento.

Este modelo es lo que Perrotta (2011, 2012a, 2016a) denominó "internacionalización fenicia" o

"internacionalización hegemónica", que se resume en la orientación al lucro, en un mercado internacional, de las universidades y de sus actores universitarios, valiéndose de estrategias de publicidad para atraer estudiantes e inversiones. Los riesgos inherentes al mismo son variados: la desestimación de la capacidad de la educación superior para igualar oportunidades, la pérdida de relevancia del proceso de aprendizaje en tanto ésta no produce resultados para el mercado, la expoliación de estudiantes extranjeros (ya sea financiera como por medio de programas de baja calidad), el énfasis en los productos de fácil comercialización (programas en inglés, preponderancia de los cursos de posgrado en negocio y administración, cursos de inglés y de informática "enlatados"), la priorización en la venta de productos del conocimiento para extranjeros en detrimento de los esfuerzos por la promoción del entendimiento mutuo y la colaboración, el estallido de empresas orientadas al mercado sin cuidar la calidad (Altbach y Teichler, 2001).

Al menos cinco corporaciones moldean y, a la vez, diseminan globalmente este proyecto de internacionalización, tal como plantea Perrotta (2017):

1. las *empresas proveedoras de servicios de educación superior*, enmarcadas en los cuatro modos del AGCS de la OMC, ya sea por la vía

multilateral, la firma de acuerdos comerciales y la promoción de desregulaciones domésticas (un proceso pujante es la educación a distancia y la instalación de filiales y franquicias, entre cuyas consecuencias se cuentan la precarización del trabajo docente y la pérdida de soberanía nacional en la delimitación de contenidos curriculares),

2. la *banca internacionalizada*, que ofrece programas de movilidad académica (becas, especialmente) así como servicios de apoyo a las instituciones universitarias (desde portales de información, revistas académicas y cursos *on line* hasta tarjetas bancarias para proyectos, estudiantes, profesores y personal administrativo). En la región iberoamericana, el Banco Santander es uno de los referentes de este proceso.
3. las *empresas transnacionales*, que requieren de profesionales altamente capacitados en los nichos de mercado, donde parte de esa pericia profesional no tiene que ver únicamente con contenidos de formación disciplinar, sino –además– con un conjunto de aptitudes para trabajar en espacios multiculturales, ciudades cosmopolitas y capaces de hacer frente a entornos de incertidumbre (léase, moldeando un ciudadano global). Esta situación ejerce

presiones sobre dos aspectos nodales de la internacionalización: por un lado, la homogeneización de estructuras de grado y posgrado –la estandarización de las titulaciones en términos de contenidos y duración, así como su creditización para favorecer procesos de reconocimiento académico– y ,en algunos países y regiones, de ejercicio profesional; por el otro lado, la internacionalización del currículo para que estos planes de estudios contemplen estas variadas competencias.

4. las *empresas editoriales multinacionales*, que se han erigido como el espacio de referencia para la publicación de conocimiento científico y configuran un régimen de competencia del mercado de publicaciones académicas centrado en la diseminación de una falsa noción de calidad académica y ciencia de excelencia, que luego se traduce en rankings internacionales. Este régimen se erige a partir de la investigación encaminada con fondos públicos y un sistema de evaluación institucional e individual (nacional como regional) que presiona por la publicación en estos circuitos; mientras que el "consumo" de estos trabajos no es público, sino que privatizado a partir del acceso abierto comercial.

5. la propia *corporación académica*, que sostiene este régimen de competencia y lo profundiza, en especial en países donde el salario se vincula a rendimientos por productividad y su legitimidad (o autoridad), del prestigio o reconocimiento externo que detenten y de su participación en una elite internacionalizada que se beneficia de estas prácticas.

Con todo, la conformación de un mercado de servicios asociados a la producción, divulgación y consumo de conocimiento con altas tasas de rendimiento (dado que sus costos de producción recaen en los sistemas universitarios y científicos públicos) desde la década de los años noventa, con un vertiginoso y exponencial crecimiento, moldeó un tipo de internacionalización de la universidad que se presenta como un fin en sí mismo. Se despoja la categoría de sus sentidos asociados y no se cuestionan los fines que esta actividad persigue. Se presenta como neutra; más esta postura de aparente neutralidad enmascara una visión de mercado, precisamente por no discutir esos fines. Al mismo tiempo, se la asocia con otras categorías que también se presentan como neutras, como calidad, innovación, modernización, etcétera; mientras que la ausencia de discusión por los contenidos y sentidos de esos términos también favorecen un *statu quo* mercantil y meritocrático.

En este sentido, no es casual que la definición de internacionalización que más se utiliza tanto en la discusión académica como en programas de gobierno, de instituciones y diferentes documentos de organizaciones internacionales es la elaborada por Jane Knight en 1994 y ajustada en 2003: la internacionalización "en el nivel nacional / sectorial / institucional se define como el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y las provisiones de la educación post-secundaria" (Knight, 2003, p. 2). Ella permea la mayor parte de las publicaciones sobre internacionalización, tanto en espacios anglosajones, como en regiones que buscan emular este proceso, especialmente, el sudeste asiático y China; e, inclusive, en buena parte de la academia latinoamericana y caribeña que persigue incrementar su legitimidad y autoridad académica en estos circuitos.

No obstante, tanto desde el *mainstream* disciplinar como en nuestra región, esa definición estándar ha sido contestada (Perrotta, 2018a, 2019). En el caso de los primeros, han sido Hans De Wit, Fiona Hunter, Laura Howard y Eva Egron-Polak (en un estudio encaminado para el Parlamento Europeo en el año 2015) quienes han popularizado una definición revisitada que admite que la internacionalización ha de tener una finalidad y que es un proceso intencional,

no inexorable: la internacionalización es el "proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y la provisión de educación postsecundaria, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y la investigación para estudiantes y staff, de manera de hacer una contribución significativa a la sociedad" (De Wit, *et al.*, 2015, p. 33).

La finalidad a la que aluden se vincula con el actor que solicitó ese estudio (el Parlamento Europeo); por lo tanto, la contribución significativa a la sociedad se enmarca con la finalidad europea de contribuir al fortalecimiento democrático, la paz mundial y el entendimiento entre las naciones. Esto a su vez se vincula con el proceso de regionalismo regulatorio estatal desarrollado por la UE para promover el paquete de reformas de la educación superior a diferentes regiones (Perrotta, 2019; Jayasuriya y Robertson, 2010). Al mismo tiempo, tal delimitación de finalidad no deja de ser poco precisa; ambigüedad que admite relacionarla con una de las propuestas que disemina la UNESCO en la actualidad: contribuir a generar ciudadanes globales; esto es, desanclados de sus particularidades identitarias locales y proclives a habitar contextos inciertos.

Un caso distinto es el de lo que podría llamarse la contestación latinoamericana (o latinoame-

ricanista) a la propuesta de internacionalización hegemónica. Si bien es posible detectar un conjunto de académiques que durante los años noventa comenzaron a reflexionar críticamente en torno a este proceso (en la Argentina, un caso notable es el de Pedro Krotsch), fue con el escenario que empieza a abrirse, bajo el paraguas de la UNESCO, con la primera CRES de 1996, y con la puesta en juego de toda una tradición de lo que hemos llamado el modelo latinoamericano de universidad, que en nuestro subcontinente comenzó a configurarse una forma de internacionalización que supo desprenderse de la corriente principal y ha mostrado una actitud alternativa e incluso confrontativa con ella (un proceso propiamente contrahegemónico).

Esta modalidad de internacionalización solidaria (Perrotta, 2011), tuvo un salto cualitativo y cuantitativo en el proceso de preparación de la CRES 2008 (que permitió que circularan regionalmente informes y que se discutiera en profundidad qué internacionalización para qué región) y, luego, en la puesta en marcha de políticas públicas e iniciativas de cooperación internacional de las instituciones universitarias y de las redes académicas (tema sobre el que volveremos en los capítulos siguientes), dentro del paradigma del derecho a la universidad y del impulso a la integración regional. Asimismo, hizo pie en las

experiencias previas de integración regional de la ciencia y de la universidad ensayadas y reconfiguradas a lo largo del tiempo y se postuló como una propuesta estratégica deseable de internacionalización en vistas a balancear y/o amortiguar las presiones del modelo hegemónico, de corte mercantilista, elitista e ideado a partir de metas vinculadas a la productividad y el posicionamiento geopolítico de países y regiones en el marco de contextos radicalmente diferentes al latinoamericano (Perrotta, 2016a).

Los rasgos centrales de este proyecto de *internacionalización solidaria* definidos en Perrotta (2016a) son: establece como meta política (punto de partida y de llegada) la universidad como derecho y la concepción de la educación superior como bien público y social; se orienta hacia la resolución de problemas del desarrollo desde su autonomía; todas las misiones de la universidad se vinculan con la consecución de desarrollo local/nacional/regional en un contexto periférico; es de tipo simétrica ya que prioriza las relaciones Sur-Sur y busca reducir o mitigar las diferentes asimetrías (tanto estructurales como regulatorias); se rige por un criterio horizontal de relacionamiento entre los miembros, donde las decisiones se alcanzan a partir del diálogo y donde la búsqueda de compromisos recíprocos no obstaculiza

los acuerdos (precisamente por la necesidad de mitigar asimetrías); se busca tender puentes de conocimiento interculturales a partir de acciones integrales; el plurilingüismo rige los intercambios, evitando la imposición de una única lengua; es constitutiva de un modelo de universidad antineoliberal y anticolonial integral basado en el compromiso social con las demandas populares y en articulación estrecha de les actores universitarieos con los pluriversitaries (para más información, véase Perrotta, 2016a). A estas características, dado el activismo político de las mujeres y las diferentes sexualidades de los últimos años, podemos afirmar que este proyecto de universidad –donde la internacionalización solidaria es uno de sus componentes– también es antipatriarcal. Es decir, en la búsqueda de una universidad feminista, la internacionalización solidaria también ha de ser sorora.

A un nivel más conceptual, podemos decir que este modelo de internacionalización se basa en relaciones horizontales de cooperación inter-universitaria que no dejan de lado el *leitmotiv* de la universidad: ser un espacio de producción y circulación de pensamiento crítico, en el complejo balance entre las necesidades locales, nacionales, regionales y la contribución al avance del conocimiento. La autonomía no es suplantada por la

dependencia del mercado y las posibles asimetrías intentan ser mejoradas para evitar relaciones de imposición. Puede concebirse, entonces, en términos de lo que Naidorf (2005) propone como "relaciones académicas internacionales": vinculaciones o interacciones internacionales (entre equipos, instituciones, académicos, etc.) sedimentadas en el mutuo conocimiento e interés recíproco, sostenido en la capacidad de la universidad de ser un espacio de reflexión a largo plazo con el objetivo de desarrollar pensamiento crítico. Las relaciones de este tipo generan una interacción beneficiosa a partir de la creación de puentes para el conocimiento y el entendimiento (Hayhoe y Pan, 2001). Este paradigma se basa en valores a largo plazo como la virtud de la reciprocidad, la confianza, la transparencia, el desarrollo a partir de la cooperación y colaboración y el aprendizaje a partir de la comprensión mutua (Altbach y Teichler, 2001).

En Perrotta (2016a) fueron sintetizadas en un cuadro las principales características de uno y otro modelo. Lo reproducimos aquí:

Internacionalización Fenicia	Internacionalización Solidaria
La educación superior es una mercancía.	La educación superior es un bien público.
Se orienta al mercado de manera heterónoma.	Se orienta hacia la resolución de problemas del desarrollo desde su autonomía.
La agenda de investigación se orienta a las agendas centrales, cientificista.	La investigación se vincula con el desarrollo local – nacional – regional en un contexto periférico, politizada.
Asimétrica, prioriza relaciones Norte – Sur. No se busca la reducción de las mismas.	Simétrica, prioriza relaciones Sur – Sur. Intenta reducir las asimetrías que surjan.
Se rige por un criterio de relaciones jerárquicas. Las decisiones se alcanzan por imposición del socio con mayores capacidades.	Se rige por un criterio horizontal de relacionamiento. Las decisiones se alcanzan a partir del diálogo entre los socios. Reciprocidad.
Fuga de cerebros.	Recuperación de cerebros.
Los currículos tienden a la convergencia en estándares internacionales.	Los currículos mantienen la relación con el entorno local-regional y se busca la complementariedad entre las propuestas.
Se impone el inglés como lengua franca.	Se intenta mantener la comunicación desde las diferentes lenguas.
La calidad se evalúa por la producción de los docentes e investigadores y los índices de citación de sus trabajos.	La calidad se entiende de manera integral, sin escindir las distintas actividades de los actores (docencia, investigación, extensión) y se prioriza la vinculación con otros actores y el contexto local.
Promueven un modelo de universidad: "universidades de clase mundial", "modelo global emergente".	Es constitutiva de un modelo de universidad integral con un compromiso social inherente y en articulación con actores universitarios y pluriversitarios.

Fuente: Perrotta, 2016a, pp. 52-53.

La realidad, por supuesto, es más compleja, las experiencias de internacionalización son variadas e, incluso, un mismo proceso puede tener al mismo tiempo rasgos de una y otra propuesta. Por lo tanto, los dos tipos de internacionalización no se plantean en términos maniqueos: no queremos decir con ello que unas estrategias de internacionalización son malas y otras son buenas. Ambas categorías son propuestas analíticas que buscan contribuir a la comprensión de los procesos en curso y a problematizar la categoría de internacionalización como categoría equívoca (Perrotta, 2016a).

Con todo, a modo de síntesis, esta propuesta de diferenciación entre dos modelos permite identificar las características salientes de la forma hegemónica de internacionalización y las propuestas que han surgido en contraposición y como superación de la misma. Hay, entonces, con matices, al menos dos propuestas / proyectos opuestos de internacionalización de la universidad: una internacionalización competitiva, orientada al mercado y fundada en la búsqueda de ganancia bajo criterios de racionalidad económica y una internacionalización cooperativa, orientada al relacionamiento horizontal y fundada en el acuerdo mutuo basado en el entendimiento y el diálogo, y que denominamos como internacionalización fenicia e internacionalización solidaria, respectivamente.

Capítulo 5
La integración universitaria en el andamiaje institucional sudamericano[1]

Los procesos de integración regional que se profundizaron en América Latina y el Caribe (en especial, en nuestro caso, en América del Sur) durante la primera década y media de este siglo contribuyeron de manera significativa al fortalecimiento de las estrategias de cooperación internacional universitaria y/o de internacionalización de la educación superior y la producción de conocimiento. Sin embargo, cada uno de esos procesos de integración regional incidió en la conformación de un marco regulatorio propio (que deriva no sólo en la promoción de prácticas, sino, además, en la implementación de políticas

1 Tomado de Perrotta, 2016a.

públicas) para la internacionalización de la universidad (Perrotta, 2016a).

Los países de la región sudamericana se caracterizan por contar con membrecías múltiples –y, a veces, entre proyectos de región diferentes–, en un escenario que está signado por el solapamiento de acuerdos. Así, el Mercado Común del Sur (MERCOSUR, 1991), la Comunidad Andina de Naciones (CAN, 1969), la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR, 2008), la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América/ Tratado de Comercio de los Pueblos (ALBA-TCP, 2001/2006), la Alianza del Pacífico (Alianza, 2012) y la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC, 2011) fueron configurando e impulsando distintas estrategias, regulaciones y proyectos de internacionalización.

Si bien estas y estos encontraron ecos y empujes dispares en cada Estado miembro, dado que las agendas variadas de integración se relacionan con proyectos políticos variados y la dinamización de unos acuerdos sobre otros responde, para los países, a una decisión anclada a las metas a las que se orienta el ejercicio del poder político en cada uno de ellos, configurando así intereses e identidades nacionales, es un hecho significativo –y escasamente analizado– que todos los procesos de integración regional de América del Sur

cuentan con un apartado dedicado a la agenda de educación superior (Perrotta, 2016a).

Este dato no es menor ya que en las oleadas anteriores de regionalismo, esta agenda no había sido considerada. Es más, en el caso del proceso de integración regional que suele considerarse como el más avanzado –la Unión Europea–, las provisiones para la educación habían permanecido como ámbito de regulación exclusiva de los Estados (en la delimitación de competencias entre la UE y los Estados miembro) y el proceso intergubernamental de construcción del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) –Proceso de Bologna– es una acción entre países europeos que se inicia recién a fines de la década de los años noventa. Será un poco más adelante en el tiempo que la Comisión le da un tratamiento jerarquizado y motoriza su profundización. Momento que, casualmente, coincide con la instalación de la internacionalización de la universidad como asunto prioritario para los gobiernos, instituciones y actores universitarios y organismos internacionales en diferentes partes del globo de manera simultánea (Perrotta, 2016a; Robertson, 2009).

Precisamente, esta situación permite observar que el regionalismo constituye un vector de internacionalización de la universidad (Perrotta, 2014). Esta afirmación se complementa con el hecho de que los procesos regionales también han

incentivado la creación de redes de cooperación inter-universitaria como forma de procesar la creación de regionalismos y como herramienta para incidir en las estructuras de gobernanza. A título ilustrativo, la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM o Grupo Montevideo) fue creada entre universidades públicas de los países del MERCOSUR en el año 1991.

Si los proyectos de construcción de región presentes en el escenario geopolítico de América Latina son variados, es de esperar que las formas de internacionalización de la universidad propuestas respondan a esta diversidad y complejidad (Perrotta, 2013). En el caso de la educación superior, su consideración como un bien público y un derecho *vis-à-vis* como una mercancía es un elemento diferenciador de las estrategias de regionalismo e internacionalización, tanto al interior de cada acuerdo regional como en las configuraciones variadas de los escenarios nacionales en términos del modelo de acumulación y los procesos de construcción de región derivados de ellos (Perrotta, 2016a). De todas formas, analizando esos casos, es posible identificar, al menos tres tendencias: una de ellas se ubica en línea con la tendencia mundial hegemónica sin cuestionarla; otra participa de la tendencia mundial, pero cuestiona algunos de sus aspectos, y otra e posiciona en franca crítica a la tendencia hegemónica.

Si bien el análisis pormenorizado de cada una de estas se encuentra en otras publicaciones (Perrotta, 2016a, 2016b), especial en lo que compete a las distintas herramientas institucionales puestas en marcha por cada uno de los bloques para motorizar por distintas vías la internacionalización (acreditación, movilidad, cooperación interinstitucional), aquí destacamos algunas cuestiones salientes para el debate en torno a cómo diferenciar las propuestas y estrategias de internacionalización que han promovido predominantemente los distintos acuerdos de integración de América Latina y el Caribe.

Una internacionalización en línea con la corriente hegemónica, que podemos llamar *internacionalización statu quo*, pudo verificarse en organizaciones como la Alianza del Pacífico y la UNASUR. La Alianza ha brindado un marco regional (y no de integración regional) para las políticas unilaterales de México, Colombia, Chile y Perú en materia de atracción de estudiantes a sus mercados de educación superior y en carreras orientadas a los negocios y a la administración exclusivamente. La UNASUR, en su breve recorrido, también se enmarcó en este tipo de internacionalización en tanto buscó promover una agencia certificadora de la calidad. Ninguno de los dos acuerdos se ha planteado en contraposición al modelo hegemónico de

internacionalización. En el caso de la Alianza, sus países han anclado sus políticas unilaterales de promoción de la internacionalización (para competir regional y globalmente) al acuerdo. No se pretende generar sinergias ni profundizar el mutuo conocimiento.

Por su parte, el MERCOSUR y la CELAC/ACRULAC plantean propuestas alternativas, basadas en la defensa de la autonomía regional (de los países y de las instituciones universitarias), al tipo hegemónico de internacionalización. Por esto la describimos como *internacionalización revisionista* (Perrotta, 2016a, p. 96). Las áreas o los temas de revisión son: primero, sin discutir el esquema predominante, se busca posicionar a las instituciones de los países que conforman el bloque a partir de la estrategia regional; se genera un espacio intrabloque basado en la solidaridad, el respeto y el mutuo entendimiento, concibiendo que esta es la manera de lograr una mejor inserción en el mercado internacional (MERCOSUR) o una posición más fuerte en el foro birregional (CELAC/ACRULAC).

Buena parte de la agenda de regulación de la educación superior del MERCOSUR es la tradicional (vinculada a la movilidad, acreditación, cooperación inter-universitaria) mientras que la otra parte es novedosa (la creación de NÚCLEO –Núcleo de

Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR–, el fortalecimiento de redes con el objetivo de promover políticas públicas).

En el caso de la agenda tradicional, las acciones efectivamente encaminadas dan cuenta de que la sujeción a los condicionantes del *statu quo* no es tal y la región ha tenido margen de maniobra amplio para generar prácticas y políticas propias (Perrotta, 2016a). En el caso de las agendas no tradicionales, si bien los avances son someros, se ha generado un potente ámbito de discusión sobre la forma de regular la internacionalización ya que el objetivo del Núcleo y la promoción de redes de investigación-acción es pensar los desafíos de la educación superior en la región, en general, y especialmente, de su internacionalización en el marco de proyectos políticos nacionales y regionales que persiguen autonomía y desarrollo.

Profundizando sobre este punto, consideramos que gracias a la política regional de generación de redes de investigación (sobre lo que volveremos más adelante) se contrarrestó la tendencia de que el financiamiento internacional impone temas de investigación vinculadas a la agenda científica y tecnológica de los países centrales, por un lado, y se generó una institucionalización del subcampo de estudios de la internacionalización, regionalización y regionalismo de la universidad en la intersección del

campo de estudios de la universidad y del poco visibilizado campo de estudios de la integración regional en América Latina y el Caribe (Perrotta, 2016a).

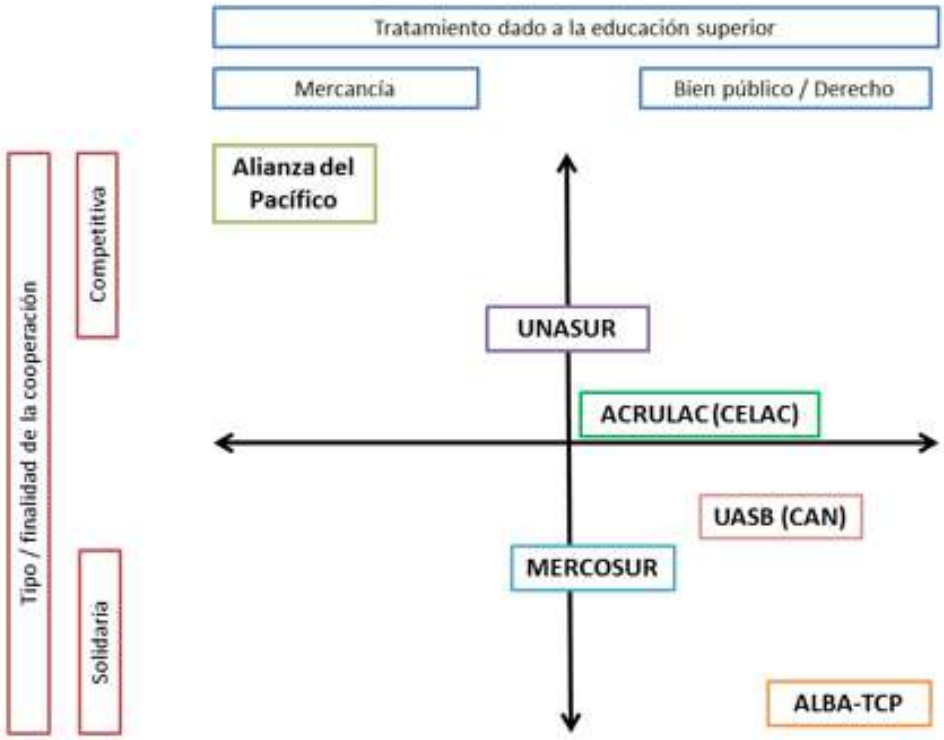
La disponibilidad de recursos (nacionales, pero de distribución regional) para la cooperación universitaria favorece el acercamiento con instituciones de ALC *vis-à-vis* la tradicional y predominante cooperación universitaria con países centrales (Estados Unidos, Francia, España, Alemania, Inglaterra, Japón). Esto permite establecer vínculos de cooperación horizontales y solidarios.

Finalmente, el ALBA-TCP constituyó, a todas luces, una *internacionalización rupturista* respecto de la experiencia hegemónica o fenicia porque su finalidad es radicalmente diferente, en tanto retoma algunos aspectos que señalamos para el caso de la internacionalización solidaria (Perrotta, 2016a). La política regional de grannacionales tiene el objetivo de apuntalar uno de los grandes déficits de la educación superior en contextos dependientes y desiguales: lograr la inclusión y masificación de la educación superior; profundizar un modelo de universidad que recupere –a la luz del grito de Córdoba– el vínculo con los problemas sociales y del desarrollo de la región y fortalezca prácticas democráticas. Las acciones del ALBA-TCP en educación superior se basan en la reciprocidad y el intercambio solidario. Se trata de una internacionalización solidaria sedimentada en

el mutuo conocimiento e interés recíproco (Perrotta, 2012a). El ALBA-TCP, de la misma forma que coloca un proyecto regional contra-hegemónico, hace lo propio con el modelo de internacionalización (2016a).

El caso de la CAN se ha tornado, en nuestro siglo, más difícil de caracterizar. Por un lado, desde su fundación buscó encaminar programas de formación profesional y de reconocimiento de títulos de educación superior a nivel andino. El mayor logro fue sin dudas la creación de una universidad de carácter regional, la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), en el año 1985, un hito de relevancia en la integración regional de la universidad latinoamericana, que provee formación en el área de posgrado, con una orientación en las particularidades de la integración andina (Perrotta, 2013). Sin embargo, en los años 2000, la negociación de políticas públicas en el seno de la CAN se tornó por demás confusa y, podemos afirmar, un área de nula prioridad política, algo que también obedece a la participación de los países miembro en otras instancias más activas en este terreno.

A partir de esta caracterización, podríamos resumir en un gráfico las distintas propuestas de internacionalización favorecidas por los distintos bloques regionales, en función de los dos ejes trabajados: el tipo de internacionalización (competitiva o solidaria) y el tratamiento dado a la educación superior (mercancía o derecho).



Fuente: Perrotta, 2016a, p. 92.

Como queda claro, las formas que adquiere la regulación regional de la internacionalización universitaria siguen el compás que marca la diversidad de proyectos políticos de construcción de región (Perrotta, 2016a). No obstante, cabe resaltar la capacidad que ha mostrado América Latina y el Caribe para promover regulaciones en un ámbito de política social que, hasta hace poco tiempo, estaba por fuera de los acuerdos de este tipo (Perrotta, 2016a).

Recuperamos dos cuestiones que deben señalarse del trabajo referenciado: primero, que en la actualidad es indiscutible para cualquier Estado la participación en acuerdos de integración regional

(cualquiera sea su proyecto político, todos los países de la región participan en al menos uno); segundo, que en Sudamérica, todos los acuerdos de integración regional revistados han avanzado en la agenda de educación superior (y podemos incluir también que los procesos intergubernamentales han generado el establecimiento de redes de cooperación inter-universitaria). En consecuencia, esto debe alertarnos que el regionalismo –como fue esbozado en la primera década de este siglo bajo la categoría de nuevo regionalismo– es una herramienta política para anclar reformas, ya sean estas progresivas o regresivas; posneoliberales o neoliberales (Perrotta, 2016a).

Los procesos políticos sudamericanos han dado cuenta de que la tendencia hegemónica neoliberal puede contestarse y que la disputa por el modelo de integración regional compete a todes les actores, tanto universitariescomo pluri o extrauniversitaries, en la definición de ese proyecto político divergente y emancipador, así como, en el establecimiento de prácticas y políticas para materializarlo, también han demostrado que todo proceso no es lineal y que el retroceso es un fantasma presente.

Aun así, por sobre su enorme diversidad y los varios flujos y reflujos, en los últimos veinte años, América Latina y el Caribe –sobre todo América del Sur– se ha erigido a nivel mundial como un actor

para fortalecer la perspectiva orientada a derechos y apuntalar la concepción de la educación como bien público.

Capítulo 6
La trama cotidiana de la integración: el protagonismo de las redes interuniversitarias desde el giro de 2008

Como señalamos anteriormente, la CRES realizada en el año 2008 en Cartagena de Indias implicó un punto de quiebre en las dinámicas de la universidad en la región y de ello no fue ajeno el proceso de internacionalización. Al calor de los proyectos progresistas y nacional-populares que gobernaban en gran parte de los países de América del Sur, la perspectiva de la universidad como derecho y bien público y social orientó una miríada de acciones de política pública que, en conjunto, sirvió –en el plano internacional– para contrarrestar y oponer una alternativa a las formas hegemónicas de vinculación internacional del sector.

No implica esto que el paradigma que llamamos *fenicio* se hubiera visto desplazado del

escenario, pero es claro que desde 2008 la internacionalización de la educación superior en la región sudamericana exhibió *tanto* la conformación de un paradigma latinoamericanista (de corte garantista y solidario, anclado en lo que venimos presentando como una idea latinoamericana de la universidad) *como* la capilarización del paradigma hegemónico (o fenicio). En este capítulo repasaremos cuáles fueron algunas de las herramientas puestas en marcha desde 2008, bajo el paradigma latinoamericanista, y nos preguntaremos de manera incipiente hasta qué punto han sido eficaces para contrarrestar el paradigma hegemónico o si, por el contrario, se han desarrollado de manera alternativa, sin obstaculizarse mutuamente.

Lo primero que debe señalarse es que la CRES 2008 fue un hito de un simbolismo fundacional para encaminar políticas públicas, iniciativas regionales y propuestas institucionales, similar a lo que fue la Reforma Universitaria. Al mismo tiempo, incorporó en el debate académico regional la visibilización de que *la internacionalización de la universidad no es un fin en sí mismo ni es una categoría neutral*. La internacionalización es siempre un instrumento de política para alcanzar un conjunto de metas –delimitadas por el poder político, las propias universidades y les actores universitarios– y, como tal, se vincula con proyectos posibles y

deseados de universidad, nación y región (Perrotta, 2016a). Consecuentemente, aquellas definiciones conceptuales que se diseminan globalmente y prescriben iniciativas nacionales e institucionales bajo la presunción de objetividad, neutralidad e imparcialidad enmascaran un proyecto de internacionalización enraizado en la fase actual del modelo de acumulación capitalista neoliberal financiero que es competitivo, mercantilista, privatista, meritocrático y elitista, y que considera al conocimiento y a la educación como *commodities* (Perrotta, 2013).

En otras palabras, la afirmación latinoamericana de la internacionalización solidaria –en el marco de la definición del derecho a la universidad– implica visibilizar que los diferentes contextos políticos, sociales, económicos, culturales y ambientales inciden –constriñendo, complementando o facilitando– en las propuestas de internacionalización.

En materia de internacionalización, la Declaración Final de la CRES 2008 condensó la postura de la región y desarrolló, así, una hoja de ruta que promovió la integración regional como acción estratégica para concebir una internacionalización no mercantil y, al mismo tiempo, promover lazos de cooperación solidaria que redunden en la mejora de las condiciones de vida de las sociedades latinoamericanas. Si bien el texto tiene algunas cuestiones un tanto controvertidas

aún (por ejemplo: ¿cuáles son los procedimientos regionales de aseguramiento de la calidad que deben converger?; ¿qué tipo de renovación de los sistemas educativos de la región se proponen?), es una herramienta contundente para encaminar una internacionalización desde la región que logre cooperar con otros países e instituciones del Sur global a partir de la conformación de redes académicas que incorporen también actores pluriversitarios.

El giro de Cartagena, basado en cambios que ya venían produciéndose en América Latina y el Caribe, orientó las políticas universitarias de los países de la región, aun con diferencias entre las distintas experiencias, durante al menos una década. Estos lineamientos, aunque en buena medida fueron desarrollados desde arriba hacia abajo (por técnicos y expertos coordinados por IESALC-UNESCO), proveyeron para los años siguientes elementos discursivos y políticos para una variedad de actores universitarios comprometidos con la democratización de la educación superior, dado que, como observa Gentili (2011), la inclusión de cualquier derecho en un tratado o declaración internacional "expande significativamente las aspiraciones y demandas por la garantía de este derecho y, al mismo tiempo, abre dos campos de disputa fundamental: el de la lucha por

su implementación efectiva y el de la lucha por su reconocimiento como principio ético, como valor y sentido fundamental para organizar la vida y las relaciones humanas en una sociedad".

El impacto de los debates regionales propiciados por la UNESCO se dio en distintos niveles. Por un lado, desde el punto de vista declarativo, resulta emblemática la postura adoptada por la Declaración de 2008. La misma definición de la educación superior como un derecho humano universal, un bien público y social y un deber de los Estados impactó fuertemente en la dimensión de la internacionalización universitaria, colocando a las redes académicas como actrices centrales en la producción de conocimiento estratégico en el marco de una trama colaborativa. Afirmaba aquel documento:

> 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, 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. (IESALC, 2008)

Desde esta premisa se erige un proyecto de internacionalización en clave solidaria, cooperativa y con integración para la región latinoamericana y caribeña que fue expuesto, en el mismo documento, en los siguientes términos:

> **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.[1] 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 alcan-

1 El destacado nos pertenece.

zar 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 ne-

> cesaria 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

Con la intención de plasmar en esta orientación, como se observa en el punto H.1, se creó a través del Plan de Acción de la CRES 2008 el Encuentro Latinoamericano de Educación Superior (ENLACES), un espacio en el que convergieran una serie de actores que acordaran estrategias para enfrentar las modalidades neoliberales de vinculación. Sin embargo, ENLACES resultó una propuesta de difícil concreción y consolidación.

Por otro lado, en los trabajos académicos que antecedieron a la Conferencia, así como sus resultados y plan de trabajo, el IESALC de la UNESCO tuvo un rol gravitante en la identificación y análisis del fenómeno de la internacionalización. 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 habían

convertido en parte de la agenda prioritaria en las instituciones universitarias a nivel regional (Gazzola y Didriksson, 2008).

En esa línea, el IESALC produjo un mapeo y análisis de las diferentes redes universitarias que se encontraban activas en la región. Allí, diferenciaban las estructuras variadas que asumían estos tipos 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 Macrouniversidades 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), como podemos ver en el cuadro 1.

Cuadro 1. 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–).
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[2]	AUGM; Red de Macrouniversidades; 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.

Fuente: Del Valle y Perrotta (2018, p. 42) a partir de Burbano Lara (2007) y Gazzola y Didriksson (2008).

2 Esta categoría es la que delimita la conformación de redes con la finalidad de integración regional universitaria.

Aun pese a su diversidad, estos agrupamientos comenzaron a ser denominados de manera genérica como *redes*, impactando en la Declaración de la CRES 2008 y, a su vez, viéndose fortalecidos por ella: las redes serían uno de los instrumentos de política para encaminar la internacionalización de la universidad a los fines de la integración regional. No fue casual, entonces, que los Estados nacionales impulsaran y acompañaran 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.

Sin embargo, como es sabido, las universidades son organizaciones complejas, en las que los actores poseen altos grados de autonomía y capacidad de adaptación/resistencia a las presiones externas (Clark, 1987). Por tal razón, los cambios no pueden explicarse solamente como resultado o efecto de las políticas públicas sino por dinámicas y lógicas de interacción de diferentes actores internos e internos de la educación superior, que disputan en diversos niveles (local, provincial, nacional, regional, etc.) en determinadas coyunturas socio-políticas que marcan límites y posibilidades

(Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012). Por ello, el cambio no solo respondió a acciones de política pública de los Estados nacionales: las propias universidades y otros actores intrauniversitarios (como, por ejemplo, las propias redes "temáticas") fueron impulsando también, a veces incluso *contra* las orientaciones que algunos de gobiernos nacionales imponían, sus propias agendas de colaboración internacional.

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 o transferido por las universidades debe generarse atendiendo a los requerimientos regionales y/o locales y con participación de los mismos.

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).

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.[3] El derecho a la

3 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 puede 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

universidad cobró en este contexto una necesaria perspectiva internacional y cooperativa que permeó la agenda de los gobiernos nacionales, los organismos regionales y las instituciones de educación superior.

La integración universitaria implica resolver la incompatibilidad de títulos, programas y planes de estudio, las habilitaciones profesionales, la movilidad académica y estudiantil, la construcción de nuevos horizontes legales, etc. (Perrotta, 2013). El desafío radica en pasar de la cooperación electiva a la integración, lo que supone dos principios: optimizar las complementariedades y promover la integración regional por la vía de la cooperación. Este tipo de colaboración requiere de grados de integración y complementariedad que pueden cuestionar las identidades de las instituciones: la "coerción externa [por movimientos sociales y actores económicos] implica que la libertad de las instituciones será restringida por fuerzas que la impulsan a la interdependencia y a asumir las nuevas reglas de juego que esto significa" (Krotsch, 1997, p. 9).

---

y extensión y en la proyección de la oferta y capacidades de la universidad (desarrollado en Perrotta, 2013 a partir de Sebastián, 200, p. 16, también Didou, 2005; Barsky, Sigal y Dávila, 2004).

Si tomamos, por ejemplo, el caso del MERCOSUR (en el confluyeron, durante la primera década posterior a la CRES 2008, sea como miembros plenos o asociados los principales proyectos nacionales-populares de Sudamérica), podemos detectar la forma en que aquella conferencia fue un punto de inflexión en el plano de la internacionalización (Perrotta, 2013, 2016a): 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, son impulsadas políticas de creación de redes académicas. La formación 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 en Brasil de la Universidad Federal para la Integración Latinoamericana (UNILA).

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; 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*; luego, la realización de seminarios; y, más adelante, se 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.

El cuadro 2 señala los proyectos de redes financiados en sus dos convocatorias.

Cuadro 2. 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

I Convocatoria	II Convocatoria
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)
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

I Convocatoria	II Convocatoria
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: Perrotta y Del Valle (2018, pp. 49-50) con información de la página web del NEIES

La conformación de redes universitarias habilitó una mayor interacción entre las instituciones

y sus comunidades académicas, el aprovechamiento de 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).

Como ya lo hemos señalado en Del Valle y Perrotta (2018) –trabajo en el que además se reúnen una serie de aportes de las propias redes, que el año anterior habían organizado el Coloquio Regional "Balance de la Declaración de Cartagena de Indias y Aportes para la Conferencia Regional de Educación Superior 2018"–, estas instancias se han mostrado muy dinámicas desde 2008, actuando en diferentes planos de la internacionalización de la educación superior y el conocimiento desde una perspectiva democrática y solidaria. En primer lugar, 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, ejerciendo como interlocutores

estratégicos ante los gobiernos y protagonistas esenciales del quehacer 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.

Pero, quizás lo más importante desde la perspectiva que desarrollamos en este trabajo, las redes se constituyeron en actrices fundamentales para lograr 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 continuidad de los debates regionales en tiempos en que la política de la UNESCO a nivel global y regional viraba hacia una visión más conservadora y mercantilista, en definitiva, hacia el modelo hegemónico de internacionalización.

Capítulo 7
Las conferencias mundiales: entretelones de una lucha global

El ámbito propiciado por la UNESCO en el que América Latina y el Caribe, con el acompañamiento del propio organismo internacional, lograron posicionar ya en La Habana en 1996 –en tanto instancia preparatoria a la mundial– una definición de la educación superior como un derecho (en ese caso, como vimos, desde una perspectiva meritocrática) tuvo su impacto en la CMES, realizada en París dos años después. Los resultados de los debates de la CMES fueron expuestos 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).

Como se puede observar, la conferencia de París estaba llevando a un plano mundial, en sus documentos de "visión" y "acción", una buena dosis de los postulados sostenidos por el espacio latinoamericano. Que esto ocurriera, sin embargo, no debe hacer suponer que aquellos principios fueron adoptados de manera pasiva por los países del Norte y el Sudeste asiático, que desde los años ochenta venían acogiendo tendencias de creciente privatización y mercantilización de sus sistemas.

Durante el Coloquio Regional "Balance de la Declaración de Cartagena y Aportes para la CRES 2018", realizado en Buenos Aires en noviembre de 2017, dos protagonistas de aquel proceso, el

brasileño Marco Antonio Rodrigues Dias (director de Educación Superior de la UNESCO y, por ello, organizador de la Conferencia de París) y el mexicano Axel Didriksson (quien fue uno de los promotores y mayores responsables de la redacción de la Declaración de Cartagena), detallaron de qué manera el grupo latinoamericano logró que la definición de la educación superior como un derecho quedara plasmada en la declaración final de París.

Un factor ineludible –apuntado por Rodrigues Dias– es que el sistema de las Naciones Unidas, en particular la UNESCO, consideró a la educación como un derecho humano para todos y cada uno, en esencia, un bien público, que tiene como referencia la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Resolución 217 A (III) de la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 10 de diciembre de 1948, que sostenía que "el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos" (Artículo 26.1). Este dispositivo fue reforzado por el Artículo 13, Párrafo 1º, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1966, en vigor desde 3 de enero de 1976 y ratificado por muchos países, que sostiene: "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".

La conferencia fue convocada con la intención de llegar a un documento formal que representase de la mejor manera el consenso a que allí se arribara entre "todos los elementos, individuos, instituciones, organizaciones, gobiernos que se ocupaban de los diversos aspectos de la enseñanza superior" (Rodrigues Dias, 2018, p. 34). En este marco, más allá de la tradición de la UNESCO y de la ONU en la materia, tanto Rodrigues Dias como Didriksson resaltan el rol que jugó la acción colectiva para que esos principios pudieran ser plasmados en la Declaración de París, pese a la resistencia de algunos países.

Sostiene Rodrigues Dias: "La CMES de 1998 fue precedida por una larga preparación con una movilización creciente en todo el mundo". Entre los principios que, según el entonces funcionario, motivaron dicha movilización, estaban los de la extensión universitaria ("prestación de servicios a la sociedad, especialmente a través de su contribución al desarrollo sostenible y a la mejora de la sociedad") y el "ejercicio de la función ética, que implica el desarrollo de la crítica social que favorece la formación integral y prepara ciudadanos responsables capaces de tomar iniciativas y

trabajar juntos para construir una sociedad mejor" (Rodrigues Dias, 2018, p. 38).

Didriksson, por su parte, destacó que "de todas las reuniones regionales que se celebraron en 1996 –en África, en Asia, en Europa, en Norteamérica y en América Latina–, la más grande fue la de América Latina. Mientras que, en las otras regiones, los documentos, las propuestas, las declaraciones, los planes de acción, los resolutivos de las conferencias regionales, estaban más relacionadas con la lógica de las políticas gubernamentales, dado que la UNESCO es un organismo intergubernamental, integrado y dirigido por los Ministerios de Educación, en La Habana participaron, fundamentalmente, universitarios que asumieron posturas con plena autonomía, haciéndola valer como tal" (Didriksson, 2018, p. 50).

La incorporación de esos principios en la declaración mundial fue experimentada por los actores más progresistas de América Latina y el Caribe y de la UNESCO como un logro. En ese sentido, en materia específica de internacionalización –si bien no la denomina así–, la CMES 1998 apelaba 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. [...].

Sin embargo –continúa Didriksson–, "desde entonces se presentó una tremenda embestida de muchos gobiernos y organismos multilaterales, como la OCDE y el Banco Mundial, en contra de la Declaración Regional de La Habana" (2018, p. 51) y, cabe agregar, de lo que de ésta había permeado a la declaración mundial. Así, a partir del inicio del nuevo milenio, las actividades de la UNESCO en el campo de la educación superior deben ser comprendidas en el marco de un contexto cambiante de acciones destinadas a reformar la propia organización y a la presión para redefinir su ventaja comparativa al interior del sistema de la ONU. En 2002, el organismo realizó el Foro Mundial sobre "Garantía

de calidad, acreditación y reconocimiento de calificaciones", concebido como respuesta a los desafíos y dilemas que enfrenta la educación superior en la globalización. Este foro concluyó con un mandato de construir puentes entre la educación y el comercio de servicios educativos en los que la UNESCO, la OMC y la Organización Mundial para el Desarrollo Económico (OCDE) pueden complementarse para evaluar los aspectos culturales y comerciales de la ES. En el mismo sentido, UNESCO y Banco Mundial realizaron una alianza para apoyar a los países en desarrollo para asegurar la calidad de sus sistemas. En 2008 pusieron en marcha la "Iniciativa global para la capacidad en materia de garantía de calidad".

De esta forma, quedaba claro que la tendencia que parecía haberse podido instalar en 1998 iba perdiendo fuerza paulatinamente, al perder también a un aliado institucional como la propia UNESCO. No obstante, conforme avanzaron los procesos de mercantilización global 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, lo que, como vimos, se vio plasmado en la Conferencia Regional de Cartagena de Indias.

En una entrevista para la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, quien era directora del IESALC en los primeros años de este siglo, Ana Luzia Gazzola, relató que para 2007 la UNESCO no tenía intención de hacer una nueva Conferencia Mundial:

> Pero desde el IEASALC, otras redes, los rectores, los gremios, etcétera, decidimos hacer nuestra conferencia, sin importar la decisión de la UNESCO. Cuando yo comuniqué que íbamos a hacer la CRES 2008 ya la teníamos totalmente financiada y planificada. Ahí tuvimos 4500 personas en Cartagena, con mucha fuerza. Fue contundente. Vinieron varios de la dirección de la UNESCO y sacamos documentos finales muy importantes, contextualizando las necesidades, pero reafirmando los principios de la conferencia mundial del 98. Y ahí UNESCO hizo la Conferencia Mundial del 2009, con un tercio de las personas que tuvimos. En París hubo 1500 personas. Intentaron otra vez dar el golpe conceptual y político, pero hubo mucha gente participando y otra vez impedimos el gol. (Gazzola, 2022)

La Declaración de la CRES 2008 ya advirtió el cambio que estaba operando a nivel mundial, en donde la Declaración de París había perdido peso en la discusión:

> 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. (IESALC, 2008)

La propuesta latinoamericana y caribeña –que, como se dijo, excedió el marco definido en 1998 y pasó en 2008 "del mérito al derecho"– fue la que se buscó poner en discusión en la CMES de 2009, también en la sede central parisina de la UNESCO. Axel

Didriksson relató en la mencionada intervención lo que ocurrió allí:

> En ese entonces, el grupo latinoamericano y caribeño, conocido como GRULAC en la Conferencia, que tenía como representante principal a quien era en ese entonces Ministro de Educación de la Argentina, Juan Carlos Tedesco, estableció en las reuniones internas de la UNESCO una línea: si no quedaba perfectamente establecido el concepto de una educación superior como bien público y social, el GRULAC se retiraría de la Conferencia Mundial. No había ocurrido nunca que un grupo entero de países dijera "nos vamos". Esto fue muy importante.
>
> Se aceptó, muy a regañadientes, la Declaración, en donde se incluían estos preceptos desde el primer párrafo y la misma fue suscrita y aprobada por consenso. Fue firmada, pero no por ello fue aceptada, porque tan sólo en unos cuantos meses empezaron a salir documentos de una muy amplia distribución en su contra, buscando sostener una perspectiva muy distinta: que la educación superior es un bien transable, un servicio global, una mercancía, parte de la cadena productiva de valorización del conocimiento para fines de patentes y de ganancias

> privadas. La tendencia a su mercantilización se hizo presente, creció en todos los continentes y se hizo un modelo de referencia de amplio impacto económico y social.
>
> Nosotros, obviamente, sabíamos que habíamos hecho un logro tremendo, pero, efectivamente, como se ha dicho, concretamos muy poco. (Didriksson, 2018, p. 51)

Finalmente, la CMES emitió una declaración –en este caso, no formal, como había sido la de 1998– que estableció el carácter de la ES como "bien público e imperativo estratégico" (CMES, 2009), aunque dicha aseveración se vio matizada –por influjo de los representantes de otras regiones– para poder contener en sus definiciones la consideración de la educación como un servicio transable. Quedaba claro que la visión de América Latina y el Caribe sobre el rumbo que debía seguir la educación superior ya no contaba con margen para imponerse a nivel internacional, ya ni siquiera en el marco de la UNESCO. Paradójicamente, a nivel regional, se estaba abriendo por entonces un proceso tan virtuoso como inédito de ampliación y democratización de los sistemas universitarios de nuestros países.

Capítulo 8
CRES 2018: la movilización regional para la construcción de otra forma de internacionalización

La última Conferencia Regional, realizada en Córdoba en junio de 2018, en coincidencia con el Centenario de la Reforma Universitaria, se produjo en un contexto internacional muy distinto del de 2008, con la reaparición de gobiernos neoliberales en casi todos los países de América Latina y el Caribe, gobiernos que a su vez exhibían una cuota de conservadurismo que en algunos casos se acerca a expresiones virtualmente fascistas. El IESALC aparecía a la vez, en la previa de la organización, con una perspectiva en principio más moderada que la que había mostrado en Cartagena de Indias y más alineada con la visión sostenida por la UNESCO a nivel global.

En este contexto, si ya en 2008 las redes académicas habían tenido un rol activo y propositivo que impactó en las propuestas de la CRES, dada su capacidad movilizadora para proponer una mirada contestataria a la internacionalización competitiva, se habían convertido, junto –y en articulación– con otros actores de la educación superior como sindicatos y organizaciones estudiantiles, en un factor de resistencia e incluso de garantía a que el cambio en los gobiernos no tuviera una traducción automática en las formas de internacionalización que América Latina y el Caribe se habían dado a sí mismas.

Es así que, a lo largo del ciclo de expansión de derechos, habían generado solidaridades y sinergias que serían fundamentales en la próxima CRES 2018, incluso para crear un espacio de discusión preparatoria que se encontraba vacío.

Así, por ejemplo, en la Argentina, las redes enmarcadas en diversos programas como los del PIESCI (Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional) u otros, como el PPUA (Programa de Promoción de la Universidad Argentina, que se había visto discontinuado después de 2015), y particularmente las del NEIES (Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR), fueron centrales en la convocatoria y organización 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 9 y 10 de noviembre 2017 en la Universidad Nacional de las Artes.

Este encuentro, promovido por la Plataforma Regional de Integración Universitaria (PRIU) del Instituto de Estudios y Capacitación de CONADU, fue declarado Actividad Preparatoria de la CRES 2018 por el Comité Ejecutivo de la Conferencia y 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 diez años y generar propuestas hacia la nueva Conferencia Regional. Estas fueron volcadas a una serie de cuatro libros coeditados por IEC-CONADU, la Universidad Nacional de las Artes (UNA) y CLACSO, titulada "Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana".

En el mismo sentido, se realizaron en distintos países múltiples encuentros que dieron por resultado declaraciones que hicieron un llamamiento a defender la educación superior como un bien público y un derecho. Solo por mencionar algunos, se pueden destacar los masivos encuentros realizados en Ecuador: el Encuentro Regional Preparatorio para

la CRES 2018 en su eje temático "La Investigación Científica, Tecnológica y la Innovación como motor del desarrollo humano, social y económico de América Latina y el Caribe" (Quito, 15 a 17 de noviembre de 2017) y el III Congreso Internacional de Educación de la Universidad Nacional de Educación, UNAE (Chuquitapa, Ecuador, 21 a 23 de mayo de 2018).

Este proceso que, a la vez que preparatorio, resultó un verdadero ejercicio de movilización a escala regional, culminó, en la misma víspera de la CRES, luego de la realización de diferentes foros en distintas ciudades del país a lo largo del primer semestre, en el Encuentro Latinoamericano contra el Neoliberalismo por una Universidad Democrática y Popular. En un clima de movilización, la comunidad universitaria latinoamericana y caribeña se aunó para posicionarse en relación con la inminente conferencia y a la posibilidad de que la perspectiva regresiva de muchos gobiernos de la región lograra imponerse.

Estas actividades demostraron que había actores dispuestos a dar la discusión en una CRES que no ofrecía mecanismos claros de debate sobre las proyecciones de la educación superior en la región y que, a primera vista, podía poner en peligro los consensos democratizadores alcanzados en Cartagena. Un dato elocuente en este sentido

es que los documentos encargados a diversos consultores internacionales para sistematizar las tendencias y fomentar los debates del encuentro estuvieron disponibles para su lectura recién durante los mismos días de realización de la Conferencia, durante junio de 2018.

De esta forma, en Córdoba, a diferencia de lo ocurrido en las instancias anteriores, se comenzó a plantear una resistencia articulada de abajo hacia arriba. El objetivo de mínima era que los postulados políticos más fuertes de la Declaración de 2008 se mantuvieran vigentes. De esta manera, se lograron preservar en el documento final la denuncia de los procesos de mercantilización y privatización y la histórica definición de la ES como un derecho universal:

> La III Conferencia Regional de Educación Superior [...] reafirma el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados. Estos principios se fundan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía

> plena, la emancipación social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña.
>
> [...]
>
> Las débiles regulaciones de la oferta extranjera han profundizado los procesos de transnacionalización y la visión mercantilizada de la educación superior, impidiendo, cuando no cercenando, en muchos casos, el efectivo derecho social a la educación. Es fundamental revertir esta tendencia e instamos a los Estados de América Latina y el Caribe a establecer rigurosos sistemas de regulación de la educación superior y de otros niveles del sistema educativo. La educación no es una mercancía. Por ello, solicitamos a nuestros Estados nacionales a no suscribir tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo, o alienten formas de mercantilización en cualquier nivel del sistema educativo, así como también a incrementar los recursos destinados a la educación, la ciencia y la tecnología. (IESALC, 2018)

Por otra parte, en un contexto absolutamente adverso, no solo se logró sostener postulados centrales en la Declaración sino también desarrollar una retórica –muy influenciada, quizás, por haber

sido redactada en el marco del Centenario de la Reforma– diferente a lo que ofrece por lo general un organismo internacional como la UNESCO. El resultado fue una retórica política, que interpela directamente y hace casi un llamamiento a la defensa de esos postulados, como queda claro en los últimos párrafos de la primera parte:

> Las instituciones de educación superior están llamadas a ocupar un papel preponderante en la promoción y fortalecimiento de las democracias latinoamericanas, rechazando las dictaduras y atropellos a las libertades públicas, a los derechos humanos y a toda forma de autoritarismo en la región. Expresamos nuestra solidaridad con las juventudes, de nuestra América y del mundo, cuyas vidas celebramos, y reconocemos, en sus luchas y anhelos, nuestras propias aspiraciones a favor de la transformación social, política y cultural....
>
> Mujeres y hombres del continente, miremos hacia el futuro y trabajemos sin pausa en la reforma educacional permanente, en el renacer de la cultura y de la vida de nuestras sociedades y pueblos. (IESALC, 2018)

Otros aspectos en los que la Declaración mostró un avance con relación a Cartagena fue una mayor

presencia de la cuestión de género (el hecho de que aluda a mujeres y hombres es, desde el inicio, ya un indicio del cambio) y el reconocimiento del estatus epistemológico de las artes y otros saberes no logocéntricos, con un fuerte llamamiento a un cambio en la matriz epistemológica y la forma de producción de conocimientos. En este sentido, sostiene:

> Pensar que las tecnologías y las ciencias resolverán los problemas acuciantes de la humanidad es importante pero no suficiente. El diálogo de saberes para ser universal ha de ser plural e igualitario, para posibilitar el diálogo de las culturas.
>
> La ciencia, las artes y la tecnología deben constituirse en pilares de una cooperación para el desarrollo equitativo y solidario de la región, basadas en procesos de consolidación de un bloque económicamente independiente y políticamente soberano. (IESALC, 2018)

En resumen, ante un clima de época que parecía establecer una contención a las demandas democratizadoras, la CRES produjo un documento que excedía los parámetros medidos de una declaración de compromiso.

Hay que señalar, no obstante, que en los meses siguientes, el IESALC puso en marcha una serie de

medidas tendientes a atemperar el contenido político de este documento y, a principios de octubre de 2018, envió por correo electrónico una propuesta de Declaración modificada. Adecuó algunas expresiones a la retórica esperable de un encuentro auspiciado por un organismo intergubernamental e incluso intentó introducir cambios en algunos contenidos del texto leído ante miles de personas en la ciudad de Córdoba durante el cierre del evento. Frente a la resistencia que encontró en distintos sectores, tanto de los propios coorganizadores como del resto de participantes de la Conferencia, tales cambios no fueron incorporados en la Declaración publicada en el sitio oficial de la CRES. Sin embargo, anunciaron las dificultades y las tensiones que se desplegarían en torno de la aprobación del *Plan de Acción*, que la irrupción de la pandemia global en 2020 dejó en suspenso, Finalmente, las modificaciones preanunciaban un giro que terminará de ser ratificado en la CMES 2022, realizada en Barcelona en mayo de ese año. Allí, UNESCO dio señales inequívocas de haber abandonado el abordaje de la agenda de la educación superior desde una perspectiva de los derechos humanos que, no sin tensiones, había albergado en distintas instancias desde fines de los años noventa. En esta oportunidad, la conferencia fue degradada de una categoría 1 a una categoría 4 dentro de la tipología

del organismo, lo que la convierte en una instancia más asociada a una conferencia académica que a un encuentro que convoque y promueva la acción gubernamental, la participación democrática y la representación de la enorme diversidad que exhibe la educación superior en todo el mundo.

En este contexto, los actores corporativos y empresariales del mundo desarrollado incrementaron su influencia, al punto de recibir en la mesa de discusión a entidades como el Banco Santander, pero ahora sumando empresas como Microsoft, Google, Amazon y Zoom (casualmente, las que más se beneficiaron del pasaje a la educación virtual en momentos de aislamiento social). Esto dio como resultado que no se discutiera una declaración formal sino que se acordara un documento, denominado "Hoja de ruta", que no resulta vinculante pero que tampoco fue elaborado participativa ni democráticamente. De esta manera, al no haber habido una declaración formal tampoco en 2009, la única declaración de una Conferencia Mundial de la UNESCO que continúa vigente es la de 1998, imbuida de la perspectiva de los derechos. En el caso particular de América Latina y el Caribe, IESALC decidió no ejercer en el encuentro como portavoz de los consensos alcanzados en Córdoba ni de numerosos actores representativos de la región que en otras

oportunidades habían encontrado allí una caja de resonancia de sus posicionamientos y demandas.

De todas formas, la CRES 2018 y los debates que distintos actores universitaries lograron poner en escena previo a ella, así como también algunas voces que llegaron a hacerse oír en la Conferencia Mundial, demostraron que la trama de internacionalización solidaria tejida en el momento de expansión de derechos propiciada por y junto a los gobiernos populares del siglo XXI se había convertido en una trama también capaz de influir políticamente en el sentido del debate y aún de las definiciones de política pública de la región.

Conclusiones y propuestas

Vivimos en un mundo en el que la sensación de incertidumbre y el riesgo parecen dominar cada vez más la escena. La pandemia de COVID-19, la profundización de la crisis económica global, el evidente trastocamiento de los equilibrios de poder internacionales, la reaparición de un conflicto bélico en territorio europeo con ramificaciones hoy imprevisibles y la creciente inestabilidad de los sistemas democráticos en todo el mundo son apenas algunos de los fenómenos a los que no es ajena América Latina y el Caribe. Los signos claros, pero no definitivos, de reconstitución de un frente progresista regional no alcanzan a neutralizar la sensación de alarma. Esto nos obliga a revisar tendencias y tradiciones que nos permitan enfrentar y revertir escenarios en los que las esperanzas populares parecen encontrar un terreno anegadizo.

En este marco buscamos inscribir este libro sobre un aspecto –la internacionalización universitaria– que, más que un aspecto puntual

o circunstancial, constituye un campo de disputa estratégico para el desarrollo de la educación superior y la producción de conocimientos en nuestros países.

Si los momentos de crisis aceleran los procesos y acentúan las tendencias, no cabe duda de que es factible esperar –lo que se verifica en algunos índices elocuentes, algunos de los cuales fueron revisados en las páginas anteriores– un reforzamiento del impulso a lo que llamamos el modo hegemónico, competitivo, mercantil, lucrativo (fenicio) de la internacionalización universitaria, correspondiente a una concepción similar de la propia educación superior y generación, distribución y usufructo de los conocimientos. Ante este escenario, en este trabajo propusimos dejar expuestas centralmente dos ideas.

La primera de ellas tiene que ver con poner de relieve que, a lo largo de este siglo, en especial desde la crucial CRES 2008 y del momento de coincidencia de distintos proyectos nacionales, populares y progresistas, América Latina y el Caribe ha sabido darse a sí misma un modo de internacionalización solidario, basado en la concepción de la educación superior como derecho y en la valorización de la integración regional como camino para contrarrestar las asimetrías y desigualdades entre países de la región, al interior de cada uno de esos países

y en relación con el mundo desarrollado. Ese modo de internacionalización no solo se mostró operativo en numerosas iniciativas de política pública de los acuerdos intergubernamentales regionales, los Estados nacionales, de las propias universidades y de la propia comunidad académica (al menos, de algunos de sus actores y actrices) sino que funcionó también como un horizonte, como un rumbo al cual orientar esas mismas acciones hacia el futuro.

Entendemos que ese modo de proyectar la internacionalización encuentra su basamento en lo que llamamos la concepción latinoamericana de la universidad, que registra huellas que se remontan a una larga historia de interrelación entre nuestras comunidades: desde los circuitos coloniales a la actualidad, pasando por el americanismo del 1900, que sentó las bases del reformismo de 1918 en adelante, las reformas sociales de los años cincuenta y sesenta, la democratización de los años ochenta y las luchas por la defensa de la universidad pública en los noventa. Una modelo que encuentra en lo público, lo democrático, el compromiso con las luchas del campo popular, la solidaridad latinoamericana y el sentimiento antiimperialista sus rasgos distintivos.

Esta concepción choca de plano con la modalidad hegemónica de internacionalización, aquella que privilegia el lucro, la liberalización de los

"mercados" universitarios, la constitución de redes que reproducen y profundizan las asimetrías entre los sistemas de educación y producción de conocimiento. En esa colisión de sentidos de la internacionalización, la perspectiva solidaria y latinoamericanista logró constituir redes, instituciones y sentidos que se tradujeron en acciones concretas de política pública que buscaron desde allí tejer lazos de solidaridad (antes que de simple reciprocidad), incorporar una pluralidad de actores al proceso, afrontar problemas comunes de manera cooperativa y, en el plano ideológico, cuestionar las reglas de juego de la internacionalización hegemónica y demostrar que su definición no es neutral, como la corriente hegemónica busca hacer suponer. En el mejor de los casos, logró compensar y funcionar en paralelo, pero no revertir la existencia de circuitos de internacionalización basados en la lógica mercantil y subordinada a los centros de poder.

Queda claro que, al menos entre 1996 y 2018, los espacios de las conferencias regionales y mundiales de educación superior auspiciados por la UNESCO sirvieron de caja de resonancia y de puesta en escena de esta perspectiva, que encontró su concreción más acabada en la declaración final de la CRES 2008. Ante el avance global de la tendencia mercantilizadora y privatizadora de la universidad y sus formas de internacionalización, América

Latina y el Caribe se erigieron así en una voz distinta y confrontativa con ella, al punto de ser reconocida por quienes también en otras regiones del mundo sostienen una visión democrática y emancipatoria de la educación superior. Asimismo, es perceptible también que la agenda de la UNESCO en relación con la universidad cambió profundamente, lo que quedó claro en el proceso que va de la CRES 2018 a la CMES 2022.

La segunda de las ideas que buscamos mostrar y escenificar en este libro es que solo la activa movilización universitaria, en coordinación con la acción estatal y de organizaciones del campo popular, puede sostener y promover esa forma distinta de organizar los lazos internacionales de nuestros sistemas de educación superior. Esto quedó en evidencia cuando la continuidad de los procesos políticos de ampliación de derechos en América Latina y el Caribe empezó a verse cuestionada, comenzada ya la década pasada, y gobiernos de derecha buscaron revertir o desactivar ese rumbo. En ese momento, la propia comunidad universitaria, a partir de distintas instancias de interrelación que había logrado constituir (desde redes de investigación y consejos de rectores y rectoras hasta programas intergubernamentales y alianzas sindicales), pudo sostener con su activismo la persistencia de una idea distinta de internacionalización. El momento culminante de

esa acción fue la CRES 2018, cuando, en un contexto gubernamental adverso (en Argentina y en la región), se logró la ratificación de la universidad como derecho en la declaración final.

El contexto actual es probablemente más complejo que aquel, si bien la aparición de gobiernos progresistas en el eje andino de nuestra región, y ahora en Brasil, abre perspectivas de incorporar de manera más sólida a esos países a la trama de internacionalización solidaria. Esto especialmente se convierte en un horizonte certero si se consolida la reaparición de gobiernos de signo similar en países que habían caído en manos de la derecha. No obstante, las múltiples crisis superpuestas a nivel global aseguran que no transitaremos sobre caminos conocidos.

No podemos desconocer que tanto la educación virtual como la internacionalización son dos sectores que han propiciado en el período prepandémico la expansión de la lógica mercantil. Nada hace prever que en la pospandemia las presiones mercantiles van a ser menores. Todo lo contrario.

Pero, así como la pandemia sirvió para que la educación superior pública abordara a una escala inédita los problemas y las soluciones que presenta la educación a distancia, hoy se impone encaminar estrategias para que esa disputa del segmento al interior de cada Estado se traduzca también en

iniciativas de internacionalización solidaria que se sirvan de esas herramientas, tanto en el plano de la educación como de la producción común de conocimientos de calidad, abiertos, relevantes y pertinentes para nuestras sociedades. Es tomando conciencia de que buena parte de la disputa en la sociedad del conocimiento se procesa y se dirime a través de una competencia entre los sistemas educativos que podremos abordar las brechas y desigualdades que sufre nuestra región de manera sólida.

En este aspecto, debemos acentuar el reconocimiento y la valorización de un aspecto no siempre puesto en primer plano, pero que declaraciones como la de la CRES 2018 empezaron a considerar con la importancia que merece: el de las artes y las culturas. No hay internacionalización solidaria posible que no reconozca la necesidad de incorporar este factor de desarrollo para garantizar la producción de conocimientos con compromiso social, la soberanía, el desarrollo sustentable y la integración regional y entre regiones. De una u otra manera, todos los acuerdos de integración regional sudamericanos han avanzado en la agenda de la educación superior y su internacionalización. Es fundamental que, además de exigir un fortalecimiento de esa agenda, sea particularmente considerado que la cultura y las artes son un factor estratégico, como la ciencia y la tecnología, para

afrontar los problemas acuciantes de nuestras sociedades y para garantizar la justicia social y el Buen vivir.

A su vez, resulta imprescindible que quienes nos encuadramos en el campo popular y promovemos el derecho a la universidad abordemos de manera urgente –como ocurrió con la educación a distancia por la fuerza de las circunstancias– una agenda que en ocasiones postergamos, soslayamos o identificamos *per se* con las formas hegemónicas de internacionalización. Nos referimos, en primer lugar, a los debates para establecer mecanismos de reconocimiento de titulaciones y trayectos formativos que permitan las articulaciones, sinergias y movilidades que ya se dan de hecho. Por supuesto, estas herramientas de reconocimiento deben tener en cuenta la peculiaridad y la heterogeneidad de los sistemas de educación superior de Latinoamérica y el Caribe, y han de alcanzarse por consensos desde nuestra autonomía (política y universitaria) frente a la heteronomía de los mercados.

En segundo lugar, hemos de pasar a acciones más contundentes por la definición de parámetros de evaluación y de calidad que no reproduzcan acríticamente los sesgos hiperproductivistas del cientificismo. Nuestra región ha sido pionera en discusiones por el acceso abierto y, en estos últimos años, sobre la ciencia abierta desde posturas

que revisitan y trascienden los posicionamientos binarios de centros y periferias, Nortes y Sures. Ese modelo de universidad latinoamericana al que hacemos referencia, junto con la capacidad de movilización de nuestro sector, hacen posible que construyamos alternativas viables.

En tercer lugar, puntualmente sobre la agenda integral e inclusiva de internacionalización, también es preciso, además, fomentar las movilidades académicas intrarregionales (que siguen siendo secundarias en relación con las que se establecen con el espacio europeo); multiplicar y fortalecer las instancias de trabajo conjunto y otros espacios de coproducción y copublicación de conocimientos; idear estrategias para la internacionalización de la extensión y de la producción de conocimientos con impacto inmediato en la sociedad; definir indicadores precisos y sistematizar la información sobre la internacionalización universitaria que ponga de relieve los avances logrados; encontrar modos de comunicación de esa información, de manera de visibilizar a la internacionalización como un factor que involucra mucho más que la movilidad de personas y promover relaciones con otros actores extrarregionales con los que se puede construir una estrategia no mercantil de producción y difusión de los conocimientos, entre otras cuestiones. Cada uno de estos puntos constituye una agenda

de trabajo de corto y mediano plazo, que es al mismo tiempo urgente y necesaria.

Quince años pasaron desde Cartagena 2008. Los procesos políticos latinoamericanos y caribeños han dado cuenta de que la tendencia hegemónica neoliberal puede contestarse y que la disputa por el modelo de internacionalización de la educación superior compete a todos les actores, tanto universitaries como extrauniversitaries. Nuestra región del Sur se ha erigido a nivel mundial como una referencia central para fortalecer la perspectiva orientada a derechos y apuntalar la concepción de la educación como bien público. La importancia de esta experiencia no debe ser menospreciada. Para quienes trabajamos por una universidad cada vez más popular, democrática, feminista e involucrada con los problemas nacionales y regionales, ese momento es un punto de partida desde el cual se proyecta un horizonte.

Pero advertimos la necesidad de no detenernos allí, sino tomar en consideración los profundos cambios, económicos, políticos, sociales y culturales que se vienen dando. Recuperar ese momento y actualizarlo a los desafíos de hoy es nuestra tarea. Este libro se propuso, por ello, como un recorrido de lo logrado y de lo pendiente, de los desafíos superados y de los afrontados de manera deficitaria. Y también, en especial, visibilizar y amplificar que

no hay cambio posible sin un compromiso constante y cotidiano de todes quienes queremos hacer una mejor universidad que sirva al desarrollo de nuestros pueblos.

Bibliografía

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

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*.Siglo XXI Editores Argentina.

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.

Chiroleu, A., Suasnábar, C., Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina: Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. IEC-CONADU, UNGS.

Clark, B. R. (1987). *Los sistemas de Educación Superior. Una mirada comparada sobre la organización académica*. Universidad Metropolitana- Nueva Imagen.

CMES (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. París, Francia. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa.locale=es

CMES (2009). *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*. París, Francia. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa

CRESALC (1996). Declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161857.locale=es

De Wit, Hans, Hunter, Fiona, Howard, Laura, y Egron-Polak, Eva. (2015). *Internationalsation of Higher Education*. European Parliament.

Del Valle, D. y Perrotta, D. (2018). Las redes académicas: Entre los discursos y las políticas para la

internacionalización con integración regional. En L. Korsunsky, D. Del Valle, E. Miranda y C. Suasnábar (Eds.), *Internacionalización y producción de conocimiento: el aporte de las redes académicas* (pp. 35-60). IEC-CONADU, CLACSO, UNA.

Del Valle, D., Suasnabar, C. y Montero, F. (2017). Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región. En Damián Del Valle, Federico Montero y Sebastián Mauro (comp.), El derecho a la Universidad en perspectiva regional. Buenos Aires, Argentina: CLACSO/ IEC-CONADU.

Del Valle, D. (2018). La universidad como derecho en el marco de las tendencias de la educación superior en la región. En D. Del Valle y C. Suasnábar (coord.), Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008. Buenos Aires: IEC- CONADU, CLACSO, UNA.

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

Didriksson, A. (2018). De la conciencia crítica a la producción de un conocimiento sustentable y de bien social: entre La Habana (1996) y Cartagena (2008) a Córdoba (2018), el debate sobre la Universidad en América Latina y el Caribe. En C. Suasnabar, D. Del

Valle, A. Didriksson, & L. Korsunsky (Eds.), *Balance y Desafíos hacia la CRES 2018. Cuaderno 1. Aportes para pensar la universidad latinoamericana* (pp. 49-59). IEC-CONADU, CLACSO, UNA.

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.

Dubet, F. (2001). *Repensar la justicia social contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Feldfeber, M., & Saforcada, F. (2005). *La educación en las Cumbres de las Américas: Un análisis crítico de las políticas educativas de la última década*. 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). *Educación superior comparada. El protagonismo de la internacionalización*. UNESCO/CENDES.

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.

Gazzola, A. L. (2022) Entrevista a Ana Lúcia Gazzola, ex directora de IESALC-UNESCO, organizadora de la CRES 2008. *Campaña Latinoamericana y Caribeña por la Democratización de la Educación Superior y el Conocimiento "La educación superior no es mercancía"*. Recuperado de https://iec.conadu.org.ar/noticias/Ana-Lucia-Gazzola_223.

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.

IESALC (2008) *Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena de Indias, Colombia. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453.locale=es

IESALC (2018). *Declaración Final de la III Conferencia regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES 2018).* Córdoba, Argentina. Recuperado de https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/20/declaracion-final-de-la-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-cres-2018/

Jayasuriya, K., & Robertson, S. (2010). Regulatory regionalism and the governance of higher education. *Globalisation, Societies and Education*, 8 (1), 1-6. https://doi.org/10.1080/14767720903573993

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

Mollis, M. (2003). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?: la cosmética del poder financiero.* Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Naidorf, J. (2005). *La privatización del conocimiento público en universidades públicas.* En *P*. Gentili & B. Levy (Eds.), *Espacio público y privatización del conocimiento.* Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Paikin, D., Perrotta, D., & Porcelli, E. (2016). Pensamiento Latinoamericano para la integración. *Crítica y Emancipación*, Año *VIII*(15), 49-80. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171019112058/CyE_N15.pdf

Perrotta, D. (2011). *La integración regional de la educación superior en el MERCOSUR en el marco de la orientación general del bloque y la tensión entre un modelo solidario y otro competitivo: el caso de los programas regionales de acreditación de carreras de grado (del MEXA al ARCU-SUR, 1998-2008).* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Perrotta, D. (2013). *El regionalismo de la educación superior en el proceso de integración regional del MERCOSUR: políticas de coordinación, complementación, convergencia y armonización en las iniciativas de acreditación de la calidad de carreras de grado (1998-2012).* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica Argentina, Buenos Aires.

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

Perrotta, D. (2016b). Regionalism and higher education in South America: a comparative analysis for understanding internationalization, en *Journal of Supranational Policies of Education*, N° 4, pp. 54-81. ISSN 2340-6720. Recuperado de: https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/5665/0

Perrotta, D. (2017). Internacionalización y corporaciones. *Voces en el Fénix* (. 65) (pp. 90-99). Recuperado de http://www.youblisher.com/p/1897844-Voces-en-el-Fenix-No-65-BUSCO-MI-DESTINO-SEPTIEMBRE-2017/

Perrotta, D. (2018a). Internationalization through Regionalism: MERCOSURs Revisionist Project. Presentado en 2018 WES-CIHE Summer Institute: Innovative and Inclusive Internationalization. Center for International Higher Education, Boston College. Boston, 20 al 22 de junio de 2018. Publicado en *CIHE Perspectives 11*. Recuperado de: https://www.wes.org/wp-content/uploads/2019/01/CIHE-Perspectives-No-11_In-Collaboration-with-World-Education-Services-1.pdf

Perrotta, D. (2018b). Universidad, Internacionalización e Integración Regional: la lucha por un proyecto latinoamericanista de universidad hacia la CRES 2018. En C. Suasnabar, D. Del Valle, A. Didriksson,

& L. Korsunsky (Eds.), *Balance y Desafíos hacia la CRES 2018. Cuaderno 1. Aportes para pensar la universidad latinoamericana* (pp. 163-178). IEC-CONADU, CLACSO, UNA.

Perrotta, D. (2019).Integración regional e internacionalización universitaria en América Latina. *Política Universitaria*, *2*(6), pp. 10-19. Recuperado de: http://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1560873343_politica-universitaria-6.pdf?fbclid=IwAR2opeuHR4xuvq-ZIj9HBfJrBCpaWI7-qlW13_4Dixr2_TWF49Xvl2ol3cA

Robertson, S. (2009). The EU, 'Regulatory State Regionalism' and New Modes of Higher Education Governance, panel "Constituting the Knowledge economy: Governing the New Regional Spaces of Higher Education", Conferencia de la International Studies Association realizada en Nueva York: http://www.bris.ac.uk/education/people/academicStaff/edslr/publications/slr30

Rodrigues Dias M. A. (2016). *Enseñanza superior como bien público: perspectivas para el centenario de la Declaración de Córdoba*. AUGM.

Rodrigues Dias, M. A. (2018). CRES 2018: ¿Una nueva reforma de Córdoba? Prioridad a la esperanza y a la utopía contra la opresión y el oscurantismo. En C. Suasnabar, D. Del Valle, A. Didriksson, & L. Korsunsky (Eds.), *Balance y Desafíos hacia la CRES 2018. Cuaderno 1. Aportes para pensar la universidad*

latinoamericana (pp. 29-47). IEC-CONADU, CLACSO, UNA.

Rodríguez Gómez, R. (2004). La Educación Superior Transnacional en México: el caso Sylvan – Universidad del Valle de México. *Educação & Sociedade, 25*(88), 1044-1068.

Sader, Emir. (2009). *El nuevo topo. Los caminos de la izquierda Latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI-Clacso coediciones.

Saforcada, F., Atairo, D. y Trotta, L. (2022). *La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe*. CLACSO ; IEC-CONADU.

Sebastián, J. (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades* (1era ed.). Biblos.

Slaughter, S. y Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: markets, state, and higher education*. Johns Hopkins University Press.

Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Miño y Dávila Editores.

Tunnermann, C. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, *9*(1), 103-127.

Tussie, D. & Botto, M. (2003). *El ALCA y las cumbres de las Américas: una nueva relación público-privada?* FLACSO Editorial Biblos.

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

Zarur Miranda, Xiomara. (2008). Integración regional e internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En IESALC-UNESCO (Ed.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC-UNESCO.

Sobre el autor y la autora

Damián Del Valle. Es licenciado en Sociología (UNLP), profesor adjunto regular de "Políticas Educativas" (UNA). Profesor titular de "Administración Cultural Pública" (Maestría en Cultura Pública - UNA) y del seminario "Sistemas Universitarios" (Diplomado Superior en Docencia Universitaria – Feduba / CLACSO / Facultad de Ciencias Sociales de la UBA). Actualmente es decano del Área Transdepartamental de Formación Docente de la UNA. Es codirector del proyecto de investigación "La Universidad Nacional de las Artes y la educación superior artística en América Latina: dinámicas de expansión, modelos de evaluación institucional y formas de vinculación con los sistemas educativos nacionales" (PIACyT-UNA) y coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO "Artes, educación y producción transversal de conocimientos". Publicó numerosos artículos y coordinó distintos títulos sobre universidad, internacionalización universitaria y derecho a la educación superior.

Daniela Perrotta. Es secretaria de Desarrollo y Vinculación Institucional en la Universidad Nacional de las Artes (UNA), investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y profesora de grado y posgrado en la UBA, UNA, Universidad Nacional de la Defensa (UNDEF) y Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Licenciada en Ciencia Política (UBA), magíster y doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Formó parte del equipo de la Secretaría Ejecutiva del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) entre 2014-2019. Fue directora nacional de Cooperación Internacional en el Ministerio de Educación de la Nación (2020-2021). Co-coordina el grupo de trabajo de CLACSO "Descentrando las Relaciones Internacionales Latinoamericanas" y el grupo de investigación "Feminismos y Relaciones Internacionales" en la UBA.

Este libro retoma los problemas centrales de la internacionalización de la educación superior, desde una historia y una perspectiva que las fuerzas democráticas de la región latinoamericana y caribeña han venido construyendo desde hace más de un siglo. En este marco, se sostiene la necesidad de seguir impulsando un modo solidario de internacionalización universitaria que no acate acríticamente las demandas del hemisferio norte.

La biblioteca **Que se pinte de pueblo** es una serie de libros breves que nos invita a repensar y cuestionar a la Universidad latinoamericana inmersa dentro del contexto histórico-social actual.

ISBN 978-987-813-407-9