



Reflexiones sobre dinámicas de producción de conocimiento a partir de redes de cooperación Sur-Sur para la integración regional

MARÍA SOLEDAD OREGIONI

Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Resumen

En el presente artículo, se reflexiona sobre la internacionalización de la producción y difusión de conocimiento desde una perspectiva latinoamericana, al identificar a las universidades como actores claves en la articulación internacional y territorial de agendas endógenas. Se contempla la relevancia de las redes de cooperación Sur-Sur en la construcción de región, con el objetivo de producir y difundir conocimiento desde una lógica emancipadora que entiende al conocimiento como derecho y responsabilidad de los Estados. Para tal fin, se recurre a la revisión de fuentes bibliográficas, documentales y entrevistas.

Palabras clave: Redes de Cooperación Sur-Sur; Internacionalización; Integración Regional; Conocimiento; Universidad.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2022.96.688>

Reflexões sobre dinâmicas de produção de conhecimento a partir de redes de cooperação Sul-Sul para a integração regional

Resumo

No artigo à frente se reflete a internacionalização da produção e a difusão de conhecimento desde uma perspectiva da América Latina, onde se identifica às universidades como fatores chave na articulação internacional e de território das agendas endógenas. Atenta-se a relevância das redes de cooperação sul-sul na construção da região, com o objetivo de produzir e difundir conhecimento a partir de uma lógica emancipadora que compreende o conhecimento como o direito e a responsabilidade dos Estados. Para o objetivo se faz uma revisão de fontes bibliográficas, documentais e entrevistas.

Palavras chave: Redes de Cooperação Sul-Sul; internacionalização; Integração regional; Conhecimento; Universidade.

Reflections on the Dynamics of Knowledge Production Based on South-South Cooperation Networks for Regional Integration

Abstract

In the present article, we reflect on the internationalization of knowledge production and dissemination from a Latin American perspective, by identifying universities as key actors in international and territorial articulation of endogenous agendas. We contemplate the relevance of the south-south cooperation networks in region building, with the aim of producing and disseminating knowledge from an emancipatory logic that understands knowledge as the right and responsibility of states. To accomplish such an objective, we review of bibliographic sources, documentaries and interviews.

Keywords: South-South cooperation networks; internationalization; regional integration; knowledge; university.

Introducción

Si bien las universidades son internacionales desde sus orígenes, desde finales del siglo XX, el proceso de internacionalización universitaria adquirió características específicas en términos cuantitativos y cualitativos que contribuyen a orientar las dinámicas de producción y difusión de conocimiento, entre las cuales, la regionalización es una de las variantes (Oregioni y Piñero, 2017). El objetivo del artículo consiste en reflexionar sobre la internacionalización de la producción y difusión de conocimiento desde la perspectiva latinoamericana, al identificar a las universidades como actores claves en la articulación internacional y territorial de agendas endógenas, contemplando la relevancia de las redes con el objetivo de producir y difundir conocimiento desde una lógica emancipadora que entiende a la educación superior (ES) como derecho y responsabilidad de los Estados.

En este sentido, se presenta una mirada crítica y propositiva de la orientación de la internacionalización, a partir del cuestionamiento de las asimetrías que caracterizan al sistema científico internacional, construido a imagen y semejanza del orden internacional hegemónico. Al mismo tiempo, se pretende construir alternativas superadoras, considerando a la cooperación regional Sur-Sur (CSS) como un elemento que permite disputar el sentido de las lógicas hegemónicas de internacionalización y al entender el carácter no neutral y situado de la producción de conocimiento.

En primer lugar, se puntualiza la incidencia de la internacionalización en dinámicas de producción de conocimiento generadas en el siglo XXI, las cuales están sustentadas en *subjetividades neocoloniales* que contribuyen a la reproducción de las asimetrías del sistema científico internacional, relegando a la región latinoamericana a un lugar periférico. Posteriormente, se aportan elementos para pensar alternativas a las lógicas hegemónicas de internacionalización a través de dinámicas de CSS y un abordaje multidimensional y multinivel que dialogue con el territorio. Consecuentemente, se profundiza en la internacionalización desde una perspectiva situada, histórica y contextual. Además, se destaca la relevancia de las redes integrales de producción y difusión de conocimiento en la construcción de la integración regional de los pueblos, sustentada en un criterio de desarrollo endógeno e integral que pondera la biodiversidad, el plurilingüismo y la inclusión basada en la equidad, y que se apoya en políticas públicas regionales originadas en el regionalismo postliberal (Sanahuja, 2010; Serbin, 2012). Por último, se presentan las reflexiones finales.

Dinámicas de producción de conocimiento en el siglo XXI

Desde una perspectiva de análisis situada en la región latinoamericana, partimos de considerar que el sistema científico internacional es asimétrico y jerárquico, constituido con base en relaciones de poder-saber y ser. En este sistema, la ciencia occidental se configura como el conocimiento hegemónico global. Llega a las sociedades latinoamericanas mediante el pensamiento eurocéntrico, se consolida después con la construcción de instituciones científicas, y se reproduce a través de la interacción de diferentes

saberes que no siempre son visibilizados como conocimiento, dado que en estas dinámicas intervienen *aspectos micro-sociales*, como subjetividades, ideas, intereses; y *aspectos macro-estructurales*, en los que se desarrolla la acción, que retroalimentan las injusticias cognitivas y sociales.

El orden internacional del siglo XXI se caracteriza por ser profundamente asimétrico. Al respecto, Walter Mignolo (2019) sostiene que “existe un tercer mundo dentro del primer mundo; el sistema interestatal y la colonialidad que lo organiza jerárquicamente continúan vigentes” (p. 28). En tanto, Boaventura de Sousa Santos (2010) habla de la necesidad de descolonizar las ciencias sociales, generar un nuevo sentido común. En esta línea, gran parte de la literatura latinoamericana ha problematizado la relación entre dependencia, colonialismo y desigualdad, y su incidencia en la producción y difusión de conocimiento. Hebe Vessuri (1991) hace referencia al *carácter centrípeto de la ciencia*, que se acentúa con miradas academicistas e hiperespecialización, lo cual aleja a los investigadores latinoamericanos de los problemas de su entorno. Estas dinámicas se profundizan en *redes de investigación desterritorializadas* (Vessuri, 2013).

“Cualquier esfuerzo crítico para dar sentido a la internacionalización de la Educación Superior hoy se enriquece al situar el momento actual dentro de una historia colonial más larga” (Stein, 2017, p. 6), construido en un imaginario social que pondera al conocimiento occidental como un producto deseable. Esto implica que, en el mercado global, el norte es el principal atractivo con base en una lógica colonial que enfatiza las “carencias” del sur. Esto es “lo que una determinada universidad no tiene, no hace, no sabe, y que, por tanto, le impide convertirse en una institución internacional o beneficiarse de las posibilidades que se desprenden del escenario global de la Educación Superior en la contemporaneidad” (Martínez, 2017, p. 78). Consecuentemente, en trabajos previos enfatizamos la *subjetividad neocolonial* como sustento de las dinámicas hegemónicas de internacionalización (Oregioni, 2022), potenciadas por la *subjetividad neoliberal* y el *capitalismo cognitivo* (Oregioni, Avondet y Durán, 2022).

Iniciando la segunda década del siglo XXI, la “cruel pedagogía del virus” (Santos, 2020), que causó la enfermedad COVID-19, pone de manifiesto las desigualdades presentes en todos los órdenes de la vida, incluso en la producción y difusión del conocimiento. En este contexto, se alude a una crisis civilizatoria, resultada tanto de pensar en el desarrollo¹ como mero crecimiento económico, cuya máxima aspiración es el modelo de producción capitalista, como de omitir las implicancias de esta racionalidad economista sobre la vida en sus diferentes manifestaciones.

Al respecto, Lander (2000) cuestiona el mito neoliberal referente a una sociedad sin ideologías, con base en un modelo civilizatorio único que sustentó las bases del neoliberalismo. Dicho modelo se solapa desde la hegemonía de una forma de ser, vivir y producir conocimientos, como aspiración y destino. Además, en él, el conocimiento se presenta como neutral y se desestima la política como medio de transformación, entendiendo que no hay alternativas al modo de vida hegemónico.

En tal sentido, la pandemia global de COVID-19 marcó un punto de inflexión en la configuración del orden internacional al contemplar que las estructuras que lo sostienen a partir de ideas, instituciones y recursos

materiales (Cox, 1989) son cuestionadas desde distintas aristas y, consecuentemente, se presta el terreno propicio para repensar el mundo y el lugar que el sur ocupa en su configuración; es decir, “como metáfora de sufrimiento durante el capitalismo global” (De Suosa Santos, 1995: 506).

Al respecto, tal como se adelantará en Oregioni (2015):

En el siglo XXI, ya no puede pensarse con la concepción eurocéntrica que inspira y vertebró nuestro proceso de modernización del siglo XIX, ni con las categorías neoliberales, con base en el discurso tecnocrático impuesto como inevitable, universalista, evolucionista y determinista, bajo la sombra de cuya retórica el desarrollo fue reducido a crecimiento económico. Consecuentemente, se considera necesario generar herramientas de análisis para pensar la internacionalización de la universidad desde una perspectiva latinoamericana, a partir de centrar a la Región desde lo espacial y geográfico, pero, fundamentalmente, en lo cultural y político (p. 11).

Las universidades y los sujetos que las integran ocupan un rol central en la interacción con el territorio y la comunidad internacional, retomando la necesidad de luchar contra las inequidades y democratizar la producción y difusión de conocimiento. Esto implica articular los problemas que aquejan a la humanidad con las particularidades de la región latinoamericana, pero también construir problemas cognitivos a partir de los problemas sociales regionales, bajo el entendido de que el conocimiento siempre está situado y responde a ideas e intereses específicos.

Aportes para pensar la internacionalización en producción y difusión de conocimientos desde y para el sur

En términos analíticos, en diferentes trabajos (Oregioni, 2017; 2021; 2022), hemos identificado tensiones entre un modelo de internacionalización hegemónico —que sigue la lógica del capitalismo neoliberal y neocolonial— respecto a un modelo de internacionalización no hegemónico —que pugna por lazos de cooperación solidaria entre universidades latinoamericanas—. Este último considera que las instituciones de educación superior (IES) atraviesan tanto la dinámica de relaciones globales de poder, en las que históricamente la región latinoamericana ha ocupado un lugar subordinado, como las resistencias de sectores subalternos que pugnan por la emancipación de la región, donde la universidad ocupa un rol central en la configuración de contra-tendencias a la geopolítica global que sostiene un orden internacional con profundas asimetrías.

En este sentido, el concepto de hegemonía permite entender la complejidad de los fenómenos sociales capitalistas en el contexto de globalización, donde se confunden las prácticas hegemónicas con las prácticas deseables, y el pensamiento hegemónico con el pensamiento único. Asimismo, la hegemonía que consiste en el acople de poder, ideas, e instituciones no determina directamente la acción de grupos e individuos, sino que estos pueden acatar, resistirse u oponerse. Al respecto, es importante comprender el carácter multidimensional complejo de la internacionalización en

producción y difusión de conocimiento, y la relevancia que adquiere la región en dicha configuración.

Pedro Krotsch (1997) sostiene que la regionalización es una forma de abordar la internacionalización de la ES vista como una expresión ineludible de las prácticas académicas en el contexto de globalización, que ha modificado los patrones normativos de la vida social y económica. Siguiendo esta línea, distintos autores han aportado a los estudios sobre regionalización de la ES, especialmente a partir de analizar la dinámica del Mercosur Educativo como experiencia de integración en ES (Donnini, 2010; Verger y Hermo, 2010; Botto, 2016; Perrotta, 2015, entre otros). En este sentido, cobran relevancia las políticas públicas de integración regional y la diplomacia científica y educativa en construcciones que partan de agendas endógenas de articulación con el territorio, (Oregioni, 2021) con base en una cooperación solidaria dirigida hacia un beneficio mutuo que permita ampliar el sentimiento de pertenencia regional (Zarur, 2008).

Los documentos y declaraciones de las Conferencias Regionales sobre Educación Superior (CRES) dan cuenta del esfuerzo que se ha realizado en definir planes estratégicos que orienten a las políticas públicas en forma interactiva internacional, regional, nacional e institucional. En este sentido, los organismos internacionales (OI) han tenido un protagonismo particular. Desde mediados del siglo XX, los OI fueron incrementando su involucramiento en la formulación de agendas y definición de políticas públicas en materia de conocimiento (Bagattolli, *et al.*; 2016). Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha desarrollado políticas de promoción de la cooperación internacional mediante premios, cátedras libres, conferencias, etcétera. Es en la década de los noventa cuando esta dinámica se intensifica; se organizan CRES que permiten discutir el desarrollo y las perspectivas regionales sobre ES, como antesala de las Conferencias Mundiales sobre Educación Superior (CMES).

En el caso de América Latina y el Caribe, la primera CRES se desarrolló en 1996 en la Habana, Cuba; la segunda tuvo lugar en 1998, en Cartagena de Indias, Colombia; y la tercera se desarrolló en 2018, en la ciudad de Córdoba, Argentina. Tal como se analiza en Oregioni & Avondet (2021), estas conferencias han funcionado como espacio de diálogo y como brújula para los gobiernos, los actores universitarios y las instituciones en cuanto a orientación de política de reformas y cambios. Las redes regionales en producción y difusión de conocimiento adquieren importancia en los documentos resultados de las conferencias, que luego se traducen en políticas públicas.

En este sentido, puntualizamos la relación *conocimiento-integración*, explicitada en las Declaraciones. En la CRES 1996, se manifiesta al sostener que:

Las instituciones de ES de la Región deben generar en sus graduados conciencia de pertenecer a la comunidad de naciones de América Latina y el Caribe (ALC), promoviendo procesos que conduzcan a la integración regional, y situando a la integración cultural y educativa como base de la integración política y económica (Declaración CRES, 1996).

En materia de integración la CRES 2008 enfatizó el “promover la unidad latinoamericana y caribeña, y la cooperación con otros pueblos del mundo”,

y la importancia de expresar esto en los programas de formación y las prioridades de investigación, extensión y cooperación interinstitucional. Con ello se reafirmaría el carácter multicultural, multiétnico y plurilingüe, y las redes articularían identidades locales y regionales, y se convertirían en interlocutores estratégicos ante los gobiernos, con el fin de superar las asimetrías. Al respecto, se incorporó a la agenda la necesidad de consolidar el Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) (Declaración CRES, 2008).

La CRES 2018 destacó la cooperación interinstitucional basada en una relación solidaria entre iguales, con énfasis en la CSS y la integración regional. Propuso entonces consolidar la integración académica de América Latina y del Caribe; fortalecer los espacios de cooperación e integración ya existentes; y establecer redes como instrumento de internacionalización (Declaración CRES, 2018).

La CRES 2018 enfatizó cinco aspectos transversales en los distintos documentos insumo que desde nuestra región se llevaron a la CMES 2022:

- I) La necesidad de que la educación se conciba como política de Estado.
- II) La construcción de unidad e identidad latinoamericana.
- III) La defensa de la autonomía universitaria.
- IV) La responsabilidad de liderazgo en la gestión del conocimiento para el bien común.
- V) La búsqueda de equidad en el camino hacia el desarrollo sostenible (Montoya Castaño, 2022, p. 72).

El punto II hace referencia a la unidad e identidad latinoamericana, con objetivos emancipadores respecto a la histórica relación de dependencia, con el fin de transitar a un liderazgo colectivo transformador, con base en:

(...) la creación, el descubrimiento, la adaptación crítica, el enriquecimiento, la preservación, la transferencia, el aprendizaje, la difusión, la divulgación y el uso del conocimiento para producir cambios en los territorios, contribuir a la solución de problemas estratégicos nacionales, regionales y planetarios, aportar al desarrollo de las naciones desde los territorios y lograr transformaciones sociales que mejoren la calidad de vida en comunidad (Montoya Castaño, 2022, p. 73).

Es decir, se enaltece la integración regional que se sustenta en la identidad colectiva, donde las IES dialoguen con los territorios para generar transformaciones sociales.



Producción de conocimiento en red, internacionalización en diálogo con el territorio

En la región latinoamericana, la universidad nace internacional, pero cada vez se hace más necesaria la vinculación con el *territorio* para construir problemas cognitivos con base en problemas sociales que afectan a los sectores más vulnerables de nuestras sociedades (Oregioni, 2021). Esto nos lleva a indagar *cómo* se construyen los vínculos internacionales, *para qué*, *para quién*, con *qué* objetivos. Comprender esta trama vincular demanda un abordaje multiactor y multinivel que permite identificar políticas, actores, intereses y subjetividades que orientan la cooperación. “El desafío consiste en que las universidades se piensen en relación con las sociedades a las que pertenecen; consecuentemente, el anclaje territorial y la proyección de la internacionalización hacia la integración regional cobran relevancia” (Oregioni, 2017), dado que, tal como sostiene Augusto Pérez Lindo (2009), “las universidades que no se piensan a sí mismas están condenadas a la alienación”.

Es necesario contemplar la complejidad de la universidad que forma parte del territorio que la atraviesa. De acuerdo a lo planteado en Cao *et al.* (2022), “el territorio no es solo soporte material. Es la transformación del espacio cuando hay apropiación simbólica de ese espacio, de modo tal que esa *sociedad que lo habita* muta a *comunidad que lo vive*” (p. 202). Por otro lado, el abordaje propuesto busca profundizar el diálogo de saberes que contrasta con el conocimiento científico hegemónico, que pone distancia evidente entre el sujeto que indaga y el objeto por conocer. No manifiesta involucramiento y entiende que la ciencia contaminada con subjetividad no es conocimiento sino apenas especulación, debido a que:

(...) la matriz colonial del poder impuso una sola manera de producir conocimiento y una sola manera de aprehender ese conocimiento. Quizás por esta razón, la lógica intrínseca del mundo académico haya nacido alejada y cada vez se haya alejado de la realidad social y sus problemáticas que son la materia prima que tiene el científico social para especular, investigar, producir y proponer. En este punto cobra valor el enfoque territorial (Cao, *et al.* 2022: 204).

La producción dialógica de conocimiento basada en la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2019) se apoya en la cooperación solidaria y en vínculos de CSS. Estos entienden a la ES como derecho y responsabilidad de los Estados, dando lugar a dinámicas no hegemónicas de internacionalización que tienen el objetivo de democratizar la producción y difusión de conocimiento.

De esta forma, las tensiones que emergen dan lugar a fisuras en el proceso de internacionalización, que permiten cuestionar el orden hegemónico y sostener que otra internacionalización es posible. Esto bajo el entendido de que es necesario desarrollar una conciencia colectiva con la que sea posible centrarse en los problemas del sur, valorizando sus recursos y buscando complementariedad y beneficios mutuos en la producción y difusión de conocimiento. Consecuentemente, la dimensión política es fundamental en el análisis, no solo entendida como política pública en relación a un proyecto nacional y regional, sino también como disputa de sentido respecto al conocimiento que se genera (Oregioni, 2021).

Las redes son aliadas en dicha construcción, ya que con ellas se orienta la internacionalización hacia la integración regional, generando alternativas al modelo hegemónico de internacionalización al construir puentes en la generación de conocimiento con base en la cooperación solidaria. Al respecto, no solo es importante observar los resultados, sino también las dinámicas de producción y difusión de conocimiento que se inician en la construcción del problema de investigación. En este sentido, se identifica una problemática situada, cuyo abordaje requiere la complementariedad de capacidades, y un objetivo en común permite interactuar a pesar de las diferencias; además, valorar al otro como un actor fundamental del proyecto colectivo.

Las prácticas integrales de producción de conocimiento contribuyen a dicha construcción, en la medida que involucran a las actividades sustantivas de la universidad en diálogo con el territorio. La extensión crítica ofrecer varios ejemplos de dinámicas integrales, sin embargo, la extensión aún se encuentra ausente en las agendas de internacionalización (Tomassino y Cano, 2016).

Construyendo región desde las redes de cooperación sur-sur

En materia de integración educativa en el MERCOSUR, se identifican dos etapas, una de consolidación que transcurre entre los años 1991 y 2001; y otra de consolidación que se genera entre 2001 y 2015 (Andrés, 2020), y que logra sostenerse hasta la actualidad. El periodo 2001-2015 es un punto de inflexión que coincide con la vigencia del regionalismo postliberal o posthegemónico, que busca desafiar los patrones tradicionales de comercio y poder, los cuales históricamente se corresponden con el poder desproporcionado de Estados Unidos en América Latina. Particularmente en el contexto de regionalismo postliberal, se retomó la preocupación por el desarrollo, la autonomía y el protagonismo del Estado. Este cambio se manifestó en el Consenso de Buenos Aires, que enfatizó el derecho de los pueblos al desarrollo y el rol estratégico del Estado (Muciaccia, 2021). De este modo, se priorizó una agenda marcadamente política que promueve el regionalismo inclusivo y pondera la integración educativa. Es decir, que los avances en materia de integración regional respondieron al giro político que dio la región a inicios del siglo XXI, en la búsqueda de una inserción internacional más autónoma y la reivindicación de la CSS (Serbin, *et al.*; 2012).

El Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) es un actor clave en la construcción de región. Esto se manifiesta en el periodo 2001-2015, en el que los gobiernos progresistas de la región comprendieron la relevancia de la integración en materia educativa, y particularmente se logró visibilizar la importancia que tienen en esta construcción las agendas de investigación que exceden la dimensión comercial. Sin embargo, no todos los Estados miembros y asociados del MERCOSUR pusieron el mismo énfasis en la promoción de la integración educativa; Argentina y Uruguay son los países que más han trabajado con ese fin (Oregioni, 2022).

En el caso de Argentina, la política de CSS le ha dado relevancia al espacio regional, acorde con la estrategia de política exterior. A partir de la



planificación, identificación de agendas, articulación interinstitucional, se logró generar un entramado a nivel regional y, de este modo, dinamizar la integración educativa en materia de ES. La directora de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación de la Nación sostiene que existen dos grandes *drivers*: 1) la *política exterior* y 2) la *política de desarrollo nacional*. Lo que puede variar es el eje de la cooperación. A veces se prioriza Rusia-China; otras veces Estados Unidos-Australia, pero la orientación hacia el MERCOSUR es una constante. También le otorga relevancia a las Declaraciones de las Conferencias Regionales de ES en la orientación de las agendas².

La internacionalización de la ES argentina se abordó como proceso y objetivo, como eje de la política universitaria nacional que busca el fortalecimiento integral de las instituciones, el incremento de la transferencia y el desarrollo de la sociedad (Larrea, Astur, 2013). Esto se lograría al promover la cooperación internacional universitaria, en tanto conjunto de actividades de colaboración y asociación institucional que se enmarcan en el modelo solidario de internacionalización. (Michelini, Acosta, 2017)

Por ejemplo, la creación del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior (NEIES), en el marco del segundo Plan Estratégico Plurianual del Sector Educativo del MERCOSUR 2006-2010, permite observar que en la primera década del siglo XX se inició un camino a la integración educativa que excede el espacio de los gobiernos y que pretende generar articulaciones con el territorio hacia el interior de los países por medio de las universidades. Desde sus orígenes, presentó como propósitos: 1) impulsar la reflexión y producción de conocimiento en materia de ES en el MERCOSUR vinculada a la integración; 2) promover investigaciones en la temática; 3) fomentar iniciativas que nutran las estrategias definidas por la Comisión del Área de ES, así como el proceso de formulación de políticas públicas sobre ES en el MERCOSUR.

El espacio está integrado por un grupo de trabajo donde confluyen representantes del MERCOSUR, dependientes de la Comisión de Área de ES que propone los lineamientos estratégicos, acciones, y seguimiento del NEIES; un consejo

editorial, compuesto por académicos del MERCOSUR designados por los países; y la coordinación a cargo del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) de Argentina, con el apoyo de la Universidad Nacional de Córdoba. Ésta coordina la revista *Integración y Conocimiento*, un espacio que promueve el diálogo regional en materia educativa, con el fin de fortalecer los circuitos regionales de conocimiento, históricamente invisibilizados desde la lente de la internacionalización hegemónica.

Dentro de los instrumentos propuestos por el NEIES, se destaca el programa Redes, que tuvo un fuerte apoyo e involucramiento tanto del PIESCI de Argentina, el cual financia las convocatorias, como del SEM por más de 10 años. Esto permitió generar instancias de debate e integración regionales, e incrementar la visibilidad internacional; es decir, las redes comienzan a tener una participación activa en el campo de estudios sobre ES y universidad, así como también en los debates preparatorios para la CRES 2018.

De acuerdo al informe de evaluación del programa, los logros se manifiestan en el incremento en la participación de investigadores, universidades y países. En la primera convocatoria participaron 189 investigadores, integrantes de 46 grupos de investigación de Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay y Venezuela. En la segunda convocatoria, esa cifra se incrementó a 268 investigadores, pertenecientes a 66 grupos de investigación de Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay, Venezuela, Colombia, Ecuador y Chile. Además, se contabilizaron 337 movilidades desde Argentina hacia los países socios y desde estos hacia Argentina; la realización de 55 seminarios; la construcción de cinco plataformas virtuales y la publicación de 30 libros (Astur *et al.* 2020). Es decir, esta iniciativa dejó un reservorio de conocimientos y vínculos que dinamizan los circuitos regionales de producción y difusión de conocimientos.

Además, se destaca que el programa partió de una agenda regional que presenta líneas temáticas relevantes para el SEM, las cuales adquieren densidad una vez que dialogan con los investigadores que se desempeñan en las universidades participantes. Esto dio lugar a miradas propias en el abordaje de problemas complejos, que promueven una ética del conocimiento contrapuesta a la lógica del mercado, tal como se explicita en el informe de evaluación (Astur *et al.* 2020). Esto contribuye a democratizar las agendas de investigación regional y a retroalimentar la generación de políticas públicas.

Particularmente, se destaca el *carácter federal* del programa Redes NEIES, puesto que genera circuitos de conocimientos que integran a las universidades “periféricas” dentro de sus países, dado que históricamente la internacionalización respondió a las lógicas del denominado “efecto mateo”, que implica beneficiar a quienes están mejor posicionados. En América Latina, la internacionalización responde a las universidades tradicionales ubicadas en las ciudades capitales, dada la *heterogeneidad estructural* que presenta el sistema (Beigel, 2014); es decir, “universidades centrales” en las grandes capitales y “universidades periféricas” al interior del país que reproducen los circuitos asimétricos en producción y difusión de conocimiento.

De este modo, el NEIES manifiesta una política nacional y regional coherente con la construcción de región que dio apertura a universidades e

investigadores latinoamericanos desde una perspectiva interactiva en el contexto de regionalismo postliberal o posthegemónico, y que logró resistir en el periodo de retorno neoliberal. De esta manera, el programa contribuye a la implementación de cooperación multilateral regional, en el que las universidades se identifican como sujetos participativos y forman parte de un sistema más amplio que configura el sistema científico-tecnológico nacional.

En este sentido, es importante diferenciar las implicancias de orientar la internacionalización hacia el desarrollo regional inclusivo o al mercado globalizante y excluyente, entendiendo el desarrollo desde una perspectiva integral, que no se limita al mero crecimiento económico, sino que se sustenta en la calidad de vida de los pueblos. Esto implica revertir las brechas sociales y de conocimiento. La CSS es un paso obligado en dicha dirección.

Reflexiones finales

A partir del recorrido realizado en el artículo, se reflexiona sobre la necesidad de correr el velo a las lógicas de internacionalización hegemónicas e identificar alternativas que permitan desnaturalizar los paradigmas dominantes que forman parte de la construcción histórica de la región latinoamericana en relación al sistema científico internacional. De este modo, se buscó visibilizar la relevancia de los circuitos regionales de producción y difusión de conocimiento, fundamentales en la construcción de región, destacando el valor de la diversidad, el plurilingüismo, la biodiversidad y el diálogo de saberes, al momento de proyectar la internacionalización desde una perspectiva situada. Al respecto, se destaca el poder articulador de las Redes de CSS, que permiten generar un entramado multinivel y multiactorial, en el que diferentes tipos de pares (académicos y no académicos) pueden trabajar de modo colaborativo en las agendas endógenas, al complementar capacidades y diálogo de saberes con los que se generen aprendizajes colectivos basados en la cooperación solidaria.

Las declaraciones que emergen de las CRES y las iniciativas regionales (como es el caso del SEM) evidencian la relevancia de la política en la promoción de dinámicas de internacionalización solidarias y democratización del conocimiento. Asimismo, aún es necesario contar con el compromiso e involucramiento de los Estados y la comunidad universitaria, a fin de que identifiquen a la Región como espacio político y epistémico de proyección y construcción colectiva. Esto demanda trascender la *subjetividad colonial y neoliberal* para trabajar en un proyecto de política regional en materia de ES, en el que se piense a la universidad desde la región y la región desde la universidad.

Notas

1. Shiva (1995), lo define como “mal desarrollo”, dado que excede los límites de la naturaleza, se sustenta en el dominio de la especie humana, anula la creatividad de la vida, reduce a las mujeres y a la naturaleza a recursos explotables con base en la producción de crecimiento para pocos (países, personas, empresas) e invisibiliza y marginaliza el trabajo de los sectores subalternos.
2. Entrevista a Mariana Larrea, directora de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Argentina. Agosto de 2020.

Referencias

- Andrés, M. (2020). Aspectos positivos del MERCOSUR Educativo. ¿Por qué promover la cooperación regional en Educación Superior? *Revista Propuestas para el Desarrollo*, 4 (4), 31-45.
- Astur, A.; Gandola, M., Isasmendi, G. y Pazos, N. (2020). *Informe de Evaluación sobre el programa redes de investigación. Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR*. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación.
- Bagattolli et al. (2016). *Relaciones entre Científicos, Organismos Internacionales y Gobiernos en la Definición de las Políticas de Ciencia, Tecnología e Innovación en Iberoamérica*. <https://repositorio.escite.la/773/>
- Beigel F. y Sabea H. (2014). *Dependencia Académica y Profesionalización en el Sur. Perspectivas desde la Periferia*. Universidad Nacional de Cuyo.
- Botto, M. (2018). El proceso de internacionalización de la educación superior en Argentina (1995-2015): ¿determinantes exógenos o endógenos? *Desafíos*, 30(1), 215-243.
- Cao, A. Oregioni, M. & Saavedra, O. (2022). Territorios universitarios ante el desafío de la integración regional. Criterios posibles de internacionalización. En Saavedra O. (comp.), *Las tramas de la unidad Nuestramericana*. Aportes para pensar la integración (pp. 198-223). Editorial El Zócalo.
- Cox, R. (2014). Fuerzas sociales, estados y órdenes mundiales: Más allá de la teoría de las Relaciones Internacionales. *Revista Relaciones Internacionales* (24), 129-162. <http://www.relacionesinternacionales.info/ojs/article/view/501.html>
- Donini, A. (2010). Internacionalización e integración de los sistemas de educación superior en el MERCOSUR Educativo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(1), 59-72.
- Krotsch, P. (1997). La Universidad en el proceso de integración regional. *Perfiles Educativos*, XIX (77). <http://www.redalyc.org/html/132/13207711/>
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Larrea, M., y Astur, A. (2013). Política internacional de educación superior. Acciones del Programa de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional (PIESCI) 2003-2012. En Rinessi (Comp.), *Ahora es cuando: Internacionalización e Integración regional universitaria en América Latina* (pp. 83-98). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Michellini, G., Luján Acosta, F., & Etllin, M. V. (2017). Modalidades de cooperación internacional universitaria en el contexto de la internacionalización de la Educación Superior Argentina. *Revista Aportes para la Integración Latinoamericana*, 4 (36), 86-115. <https://doi.org/10.24215/24689912e004>
- Muciaccia J. (2021). Geopolítica y Modelos en disputa: el tablero regional en Muciaccia J. & Pasqueriello (comp.) *Neoliberalismo y resistencias en América Latina*. (pp.13-30). Editorial CICCUS.
- Oregioni, M. S. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de internacionalización universitaria? En Lago Martínez y correa (comp.), *Desafíos y Dilemas de la Universidad y la Ciencia en América Latina y el Caribe en el Siglo XXI*. Universidad de Buenos Aires.
- _____ (2017). La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región latinoamericana. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3(1), 114-133. <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i1.7667>

- _____ (2021). Internacionalización Universitaria y Redes de Cooperación Sur-Sur. *Revista Ciencia, Tecnología y Política*, 4 (6). Universidad Nacional de La Plata. <http://doi.org/10.24.215/26183188e057>
- _____ (2021). Redes de Cooperación en producción de conocimiento e internacionalización universitaria. Una mirada desde el Sur (p. 350). Ediciones Z. <http://www.ceipil.org.ar/wp-content/uploads/2021/07/FINAL-REDES-DE-COOPERACION-1.pdf>
- Oregioni, M. y Avondet, L. (2021). Proyección de la Internacionalización Universitaria en América Latina en clave de Red. Un repaso por las Conferencias Regionales de Educación Superior 1996-2018. En Oregioni, (2021). *Redes de Cooperación en producción de conocimiento e internacionalización universitaria. Una mirada desde el Sur* (pp. 53-80) Ediciones Z.
- Perrotta, D. (2015). La Región Sudamericana como arena política para la internacionalización de la Universidad. En J. Araya (comp.), *Aportes para los estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América del Sur*. (pp. 19-48). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Sanahuja, J. (2010). La construcción de una región Suramérica y el regionalismo posliberal. En Cienfuegos y Sanahuja (comp.), *Una Región en construcción* (pp 87-134). Editorial Bellaterra.
- Serbin, A, et al. (2012). El regionalismo “post-liberal” en América Latina y el Caribe: nuevos actores, nuevos temas, nuevos desafíos. *Anuario de la Integración Regional de América Latina y el Gran Caribe 2012*. CRIES: Buenos Aires.
- Shiva, V. (1995). *Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo*. Horas y horas.
- Sousa Santos, B. (2008). El papel de la universidad en la construcción de una globalización alternativa. En *La Educación Superior en el mundo*. Universidad Politécnica de Catalunya.
- _____ (2010) *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. CLACSO.
- _____ (2019). *El fin del imperio cognitivo*. Trota..
- _____ (2020) *La cruel pedagogía del Virus*. CLACSO.
- Stein, S. (2017). Internationalization for an uncertain future: tensions, paradoxes, and possibilities. *The Review of Higher Education*, 41(1), 3–32.
- UNESCO (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior*. IESALC-UNESCO.
- _____ (2009). *Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa
- _____ (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y Caribe*. <https://www.iesalc.unesco.org/wpcontent/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>
- Verger, A. y Hermo, J. (2010). The governance of higher education regionalisation: comparative analysis of the Bologna Process and MERCOSUR-Educative. *Globalisation, Societies and Education*, 8(1), 105-120.
- Vessuri H. (1991). “Universalismo y nacionalismo en la ciencia moderna. Una aproximación desde el caso venezolano”. *Quipu*, 8 (2), 255-271.
- Zarur, X. (2008). Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En Gazzola, A. & Didriksson, A. (eds.), *Integración Regional e Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (179-240). IESALC-UNESCO.