

# La acreditación universitaria

Una apuesta de internacionalización con integración regional en América Latina

## University accreditation

A commitment to internationalization with regional integration in Latin America

**Anabella Abarzúa Cutroni** | ORCID: 0000-0002-4973-5927

*a.abarzuacutroni1983@gmail.com*

CONICET

**Argentina**

*Recibido: 05/11/2020*

*Aprobado: 05/02/2021*

### Resumen

Hasta el momento, los que sintetizamos en la idea de *estrategia de internacionalización con regionalización* parece ser una alternativa plausible a la internacionalización sin concesiones que se plantea a escala mundial. Es en este entramado político regional que las universidades de América Latina, sobre todo las más prestigiosas y antiguas, pueden preservar su autonomía en pos de definir y redefinir su misión social y educativa. Los debates político-académico que han tenido lugar en las CRES dan cuenta de esto.

La acreditación regional de carreras (y su faceta jurídica la convalidación de títulos profesionales) es el “nudo” que podría facilitar procesos de integración académica regional ya que han demostrado incrementar movibilidades y podrían traer consigo la internacionalización de los currículums. El caso del ARCU-SUR en el marco del MERCOSUR es un ejemplo de las dificultades que implica traducir una recomendación experta en una política pública factible, con normas e instrumentos que le permitan alcanzar los objetivos propuestos para la política en un período racional de tiempo.

**Palabras clave:** Internacionalización, Acreditación Universitaria, América Latina

### Abstract

So far, what we synthesize in the idea of *internationalization strategy with regionalization* seems to be a plausible alternative to the unpromising internationalization that is proposed on a global scale. It is in this regional political framework that Latin American universities, especially the most prestigious and oldest, can preserve their autonomy in order to define and re-define their social and educational mission. The political-academic debates that have taken place in the CRES give an account of this.

The regional accreditation of careers (and its legal facet, the validation of professional qualifications) is the “knot” that could facilitate regional academic integration processes since they have shown to increase mobility and could bring about the internationalization of curricula. The case of ARCU-SUR within the MERCOSUR framework is an example of the difficulties involved in translating an expert recommendation into a feasible public policy, with norms and instruments that allow it to achieve the proposed policy objectives in a rational period of time.

**Key words:** Internationalization, University Accreditation, Latin America

## Introducción

En las últimas décadas, parte de las comunidades académicas de América Latina y el Caribe se han organizado en distintos espacios institucionales con el fin de preservar a las universidades latinoamericanas en su autonomía y compromiso social y político frente a los pulsos de mercantilización que emiten las hoy famosas universidades de “clase mundial”. Es en este contexto que es importante analizar la implementación de un sistema de acreditación universitaria regional, porque podría funcionar como un instrumento alternativo a los rankings de universidades para la medición de la calidad de la educación superior desde un criterio que no sea el que pretende imponer el mercado.

Debates académicos recientes y las trayectorias de las muchas de las universidades de la región nos permiten aseverar que es posible llevar a cabo políticas de integración regional como una forma de internacionalización alternativa, es decir cooperativa y solidaria.

Sin embargo, este no es un proceso sencillo, y está signado por complejos entramados institucionales. En el presente artículo esperamos analizar dos instancias:

- ◊ la construcción de consensos político-académicos entre diversos actores de la región que tiene lugar en la UNESCO, específicamente en las Conferencias Regionales de Educación Superior
- ◊ lo que se puede considerar una política intergubernamental, por su grado de injerencia en los sistemas universitarios nacionales, la puesta en marcha y vigencia del Sistema ARCU-SUR del MERCOSUR.

Esperamos que estas dos instancias nos ayuden a explicar dos caras, de las tantas, del proceso de internacionalización de las universidades: la legitimación y la implementación de una política de educación superior que exceda las fronteras de los Estados nacionales. Esta política tiene el potencial para ser un resorte fundamental en los diversos proyectos de integración política y económica que hay en la actualidad en América Latina.

A nivel metodológico optamos por anclar nuestro trabajo en un estudio de caso, el sistema ARCU-SUR del MERCOSUR. Pretendemos así articular distintos niveles que hacen al análisis de lo regional como un fenómeno complejo. Particularmente nos interesa conocer cómo recomendaciones de una Organización como la UNESCO (con una actuación históricamente consolidada

en América Latina y que goza de prestigio entre los/las académicos/as de la región) pueden llegar a articularse, o no, en una política pública específica a nivel regional. Como técnica de investigación optamos por el análisis de documentos oficiales. Los mismos fueron seleccionados por su pertinencia para la descripción del caso: en los documentos de la UNESCO se buscó que fueran, que transitan diversas instancias político burocráticas para su publicación (recomendaciones y actas de congresos) y para los documentos del ARCU-SUR del MERCOSUR se utilizamos documentos que daban cuenta de los mecanismos político-burocráticos que se ponen en marcha a la hora de acreditar carreras (actas) y de los resultados alcanzados por dichos procesos (memorias institucionales).

Circunscribimos el análisis a la acreditación de carreras<sup>1</sup> porque consideramos que es una iniciativa que han tenido un desarrollo relativamente significativo en cuanto política de educación superior a nivel regional. Según Marquina (2017) sostenemos que la acreditación universitaria no es un proceso meramente técnico. Su dimensión instrumental está íntimamente ligada a disputas académicas de poder, donde lo que se pone en juego son diferentes concepciones epistemológicas sobre la educación y la ciencia. Hoy la proliferación de los procesos de acreditación como instancias de medición y control trae aparejada la burocratización de los mismos en desmedro de la reflexión crítica acerca de qué tipo de educación superior y comprometida con qué valores queremos para América Latina.

Asimismo, a los fines de situar dicha política, y dado el debate que ha suscitado en los últimos años a nivel regional, no podemos dejar de lado aquello que define las posturas de académicos/as y funcionarios/as sobre internacionalización de la educación superior en foros internacionales y en los ministerios nacionales: la definición de la educación como un derecho, responsabilidad del Estado, o como un servicio, librado a las manos invisibles del mercado.

El presente artículo se encuentra anclado en el campo de los estudios sobre educación superior, especialmente a aquellos referidos a las tendencias de internacionalización y globalización o mundialización de las Universidades en un con-

<sup>1</sup> Temáticas tradicionales como la movilidad estudiantil y la fuga de cerebros son extensamente tratados por otras/os autoras/es (Didou Aupetit y Gérard (Comp.) 2009, Didou Aupetit 2017, Luchilo 2013)

texto particular, el latinoamericano. En el apartado siguiente desarrollamos algunas definiciones

teóricas que nos permiten circunscribir y situar la problemática tratada en este escrito.

## La internacionalización académica bajo el signo de la mercantilización<sup>2</sup>

En los últimos años ha habido intensos debates sobre la internacionalización de las universidades. Las principales diferencias entre los expertos están ancladas en torno a la *globalización* como categoría de análisis. Esta polémica noción, que lleva ya casi 30 años resonando en los claustros académicos, ha sido ampliamente discutida. Como consecuencia de este debate algunos de los/las autores y autoras más críticos oponen, a la noción de globalización, la noción de mundialización. No se trata de un mero reemplazo de palabras, o a diferencias de traducción, porque es en relación a estas dos nociones que los/las autores/as definen la clase de impacto que tiene la internacionalización en las comunidades académicas y en las universidades.

Según Altbach y De Wit (2015) la internacionalización académica es un proceso de larga data vinculado a los orígenes medievales de la universidad y a los grandes procesos de la política internacional contemporáneos. En un breve recorrido histórico del siglo XX estos autores identifican tres etapas de cooperación académica. Luego de la Segunda Guerra Mundial había una noble convicción de que la comunidad académica podía ayudar a construir la paz de postguerra y estrechar lazos de solidaridad a nivel internacional. La Guerra Fría dio por tierra estas esperanzas. Rápidamente los intercambios académicos se politizaron y formaron parte de la lucha ideológica entre el comunismo y occidente. Mientras que para la Unión Soviética limitaba sus vínculos académicos con los países comunistas de Europa del Este y los aliados del tercer mundo, Estados Unidos implementó una política de cooperación académica más activa y de largo alcance. Una vez finalizada la Guerra Fría comenzó a incrementarse la cooperación e intercambio académicos entre los países de Europa del Este, Europa Oriental y Estados Unidos<sup>3</sup>. Particularmente la

cooperación universitaria se aceleró y durante los últimos 25 años se amplió hacia regiones de economías emergentes, principalmente de Asia y América Latina. China e India parecen consagrarse como dos grandes potencias académicas, aunque, según Altbach (2014) el tamaño de sus sistemas académicos no les garantiza ser “competitivos” a escala global.

En la actualidad, la novedad radica en que las formas más tradicionales de cooperación académica (como la movilidad internacional de estudiantes y docentes, las misiones de cooperación científica, etc.) han entrado en fuerte tensión con formas mercantilizadas de internacionalización de la educación superior, como las franquicias y los rankings de universidades (Altbach y De Wit 2015).

Según los expertos este proceso de mercantilización tiene diversas manifestaciones. Puede tratarse de la imposición de nuevas formas de gerenciamiento que tienden a la estandarización de las prácticas académicas en vistas de aumentar la productividad, la realización de costosas campañas para instalar la *marca* y comercializar los *servicios* prestados por las universidades, la presión para incrementar los resultados de investigación a costa de la calidad de los mismos o la imposición de nuevas formas de evaluación donde la revisión de pares es suplantada o alterada por índices y métricas (Noordegraaf y Schinkel 2011, Collyer 2014, Margison 2006).

Una mayor productividad académica tiene como consecuencia la obtención de una mejor posición de las universidades, denominadas de *clase mundial*, en los rankings internacionales (Altbach, Reisberg y Rumbley 2010). Promovidos dichos rankings como nuevos parámetros de calidad académica e instrumentos “útiles” para ordenar la oferta del emergente *mercado educativo* global, parecen tener un especial impacto en las universidades. En Asia, se ha identificado cierto grado de heteronomía de estos rankings en las jerarquías académicas nacionales y regionales (Ishikawa 2009, Tan y Goh 2014). Mientras que en América Latina el *boom* de los rankings internacionales de universidades ha puesto fuertemente en discusión los modos de asegurar la calidad

<sup>2</sup> Este apartado conceptual fue expuesto brevemente en el coloquio pre-CRES de 2017 que tuvo lugar en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

<sup>3</sup> El análisis de las posturas políticas que se tensionaron y solaparon a lo largo de la vida institucional de la UNESCO dan cuenta precisamente de estos problemas de política internacional como factores estructurantes de la política de este tipo de organizaciones internacionales.

educativa (López Segrera 2010) y parece establecer un nuevo parámetro de legitimidad académica (Beigel 2018).

Entonces el concepto de internacionalización parece integrar un campo de estudios específico que hace referencia a procesos históricos de internacionalización académica y que tiene a las universidades como protagonistas. Sin embargo, en la actualidad la escala global o mundial de estos procesos, la intervención del mercado y una especie de *mutación* de los modelos tradicionales de universidad nos remiten a las categorías de globalización y mundialización.

Para Altbach y Knight (2006) la globalización es un proceso social más amplio que contiene a la internacionalización de la educación superior. Los autores sostienen que la globalización intensifica la internacionalización de la educación superior debido a que el capital global ha volcado una parte considerable de sus inversiones a la educación superior y a la industria del saber en general. Los autores no prestan demasiada atención a las asimetrías y desigualdades académicas que traen aparejadas o consagran dichas inversiones.

En cambio, Hebe Vessuri (2014) define a la globalización como un proceso de estructuración: el orden global es el resultado de redes de relaciones complejas entre comunidades nacionales, instituciones internacionales, organizaciones no gubernamentales y corporaciones transnacionales. Estas redes definen una estructura que impone restricciones y da poder a determinadas comunidades de conocimiento e instituciones en detrimento de otras. Lo que en consecuencia define patrones de inclusión y exclusión académica en los cuales la ubicación geográfica ya no es decisiva. Hoy los líderes políticos del mundo y la fuerza de trabajo internacional son entrenados en universidades ubicadas en una multiplicidad

de sitios, que ya no se limitan a los centros académicos europeos y norteamericanos. García-Guadilla (2013) llama la atención sobre el hecho de que las diferencias en la concentración del conocimiento que se observan entre las regiones del mundo también pueden constatarse al interior de cada región.

A diferencia de la noción de globalización, la de mundialización está asociada a la expansión e internacionalización no solo de los intercambios económicos y financieros sino también de las relaciones sociales de dominación (Wagner 2011). Los autores que trabajan desde esta perspectiva hacen hincapié en las dimensiones simbólicas, políticas y culturales de este proceso que implica la difusión a escala mundial de modelos pedagógicos, esquemas de pensamiento y nuevas normas de excelencia académica. La expresión *mundialización académica* se utiliza específicamente para dar cuenta de la intensificación de los intercambios entre las universidades de diversos países, el incremento de la movilidad académica internacional y la extensión universal de un modelo económico liberal de apertura de los mercados y privatización de la educación. Los cambios en los modos de movilidad académica y la circulación de saberes y elites dominantes están vinculados a la imposición de la lógica de los mercados en los *mundos universitarios* (Leclerc-Olive, Scarfo Ghellab y Wagner (comp.) 2011).

En general, estas nuevas tendencias reactualizan y complejizan las ya constatadas tensiones entre los centros y las periferias académicas y plantean analizar la desterritorialización de ambos polos. Esto permitiría indagar sobre nuevas formas de dependencia académica en un contexto donde las redes virtuales de trabajo parecen ser la norma (Alatas 2003, Keim 2010, Beigel 2014, 2016a, 2016b, Heilbron 2014).

## La regionalización universitaria en América Latina

Hay estudios destacados que desde una perspectiva crítica analizan el impacto del proceso de mundialización académica en América Latina. Estos analizan especialmente cómo la internacionalización alteró las tradiciones y valores propios de la universidad en nuestra región. Naidorf (2016) sostiene que el mito de la *universidad global* ha desviado a la universidad latinoamericana de su incumbencia fundamental y compromiso social, y que hoy uno de los grandes desafíos para estas instituciones es limitar la orientación mercantil de la educación superior. Mollis (2003) analiza cómo los diagnósticos que abordan las supuestas deficiencias de las univer-

sidades en América Latina son el resultado del reconocimiento de la superioridad, y consecuente exportación al mundo globalizado, del modelo universitario norteamericano.

Jason Beech (2011) analiza cómo las propuestas (basadas en un *modelo universal de educación docente* para la *era de la información*) de la UNESCO, el Banco Mundial y la OECD (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos) fueron interpretadas en las reformas educativas implementadas en Argentina y Brasil en la década de 1990 y advierte que las propuestas de estas agencias internacionales fueron recontextualizadas, en el momento de su puesta en práctica, de forma

diferente en cada *contexto de recepción*. Las agencias internacionales analizadas:

cuando promocionan perspectivas desarrollistas y tecnocráticas [...] no están tratando de resolver un problema educativo en un contexto específico, sino que prefieren promover una serie de tecnologías sociales universales abstractas que -según la lógica de estas agencias- podrían ser utilizadas para mejorar la educación en la mayoría de los contextos. (Beech 2011: 251)

Diversos autoras y autores dan cuenta cabalmente de la heterogeneidad que existe entre las Universidades de toda América Latina y al mismo tiempo de los procesos de convergencia o integración de las universidades de la región. La heterogeneidad, la mayoría de los/las autores/as la explican a partir de la historia de cada una de estas instituciones, sus tradiciones de compromiso social, orientaciones académicas, asimetrías presupuestarias y características propias de gobierno universitario, caracterizadas por los principios de co-gobierno y autonomía establecidos a partir de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918) (Jaramillo 2011, Arocena y Sutz 2005); mientras que la convergencia de las universidades en un espacio de educación superior latinoamericano la explican a partir de las iniciativas regionalistas que buscan establecer cierto grado de consenso en torno a la definición e implementación de una política de educación superior latinoamericana.

Daniela Perrotta (2015a) a partir del análisis de las iniciativas regionalistas que tienen lugar en Sudamérica en particular y en América Latina en general define tres *tipos ideales* de internacionalización de las universidades:

- ♦ **Internacionalización de status quo**, que tiene un sesgo eminentemente comercial e implica la mercantilización de la educación y la privatización del conocimiento. Esta es el tipo que describiría mejor la orientación en materia educativa de la Alianza del Pacífico y la UNASUR.
- ♦ **Internacionalización revisionista**, que discute ciertos aspectos de la internacionalización vinculados a la autonomía de la región pero que reproduce otros, en vistas de aumentar la competitividad del espacio regional de educación superior. En este tipo se situarían las iniciativas del MERCOSUR y la CELAC.

- ♦ **Internacionalización rupturista (alternativa o solidaria)**, basada en el principio de la educación como derecho y en la potenciación de los vínculos interinstitucionales e intergubernamentales horizontales, recíprocos y de no imposición. Este tipo contiene las iniciativas llevadas a cabo en el marco del ALBA-TCP <sup>4</sup>.

Sobre la multiplicidad de redes universitarias regionales Fernández Lamarra (2015) identifica una serie de *procesos y programas de convergencia* regionales: el **Espacio Iberoamericano de Educación Superior**, la **Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura** (OEI), el **Consejo Universitario Iberoamericano** (CUIB), el **Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe** (IESALC-UNESCO), el **Convenio Andrés Bello**, el mecanismo de reconocimiento de títulos del MERCOSUR (el **ARCU-SUR**), el grupo de Montevideo, la **Red Latinoamericana de Educación Superior**, la **Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior** (RIACES); la **Red de Macro Universidades Públicas de América Latina y el Caribe**, el **Centro Interuniversitario de Desarrollo** (CINDA), entre otras numerosas iniciativas.

El problema consiste en determinar qué grado de integración regional posibilitaron efectivamente cada una de estos programas, redes y agencias; y establecer si se han solapado medidas o duplicado esfuerzos. Una cuestión clave para comprender esto es que un proceso de integración de la educación superior en América Latina no se puede pensar como escindido de proyectos políticos de integración regional, dado que son estos los que marcan el rol de Estado en la educación y las estrategias políticas, regionales o no, frente a la globalización y el mercado mundial<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> MERCOSUR (Mercado común del Sur), CAN (Comunidad Andina de Naciones), UNASUR (Unión Sudamericana de Naciones), ALBA-TCP (Pueblos de Nuestra América – Tratado de Comercio de los Pueblos), Alianza del Pacífico y CELAC (Comunidad de Estados latinoamericanos y Caribeños).

<sup>5</sup> Tratar la problemática del regionalismo en América Latina en toda su complejidad excede los límites de este artículo. Una reflexión crítica sobre la problemática se encuentra en Perrotta y Porcelli (2019).

## El debate público y la legitimidad académica en la UNESCO

Desde mediados de la década de 1990, a partir de una estrategia de internacionalización con integración regional, como una forma de adaptación alternativa a la mundialización académica, miembros de las comunidades universitarias latinoamericanas se opusieron a la mercantilización de la educación superior. Proceso que define a la educación como un servicio en oposición a la idea de la educación como un derecho humano. En este contexto las CRES latinoamericanas funcionaron como un foro académico donde disputar por el *sentido* de la educación superior y la misión de la universidad latinoamericana. Sin embargo, como veremos a continuación las declaraciones de las CRES fueron morigeradas diplomáticamente y disputadas políticamente por representantes de otras regiones en las Conferencias Mundiales<sup>6</sup>.

Desde sus orígenes, la UNESCO funcionó como una especie de cantera de poder simbólico internacional para gobiernos y comunidades académicas (Sapiro 2013, Abarzúa Cutroni 2018). Históricamente, la ejecución del programa de la UNESCO a nivel territorial, a escala mundial, fue posible gracias al despliegue de diplomacias perpendiculares: una relación de tres vértices, que combina los vínculos académicos entre colegas, el patrocinio oficial de los Estados miembros, y la capacidad de reclutamiento y prestigio que aportaban los funcionarios internacionales de la UNESCO (Abarzúa Cutroni 2017). Los/las funcionarios/as de la UNESCO consideraban a las Universidades como instituciones privilegiadas para funcionar como contrapartes en América Latina. Ejemplos de esto, y de lo heterogénea que era la agenda en materia de educación superior de la UNESCO, son los casos de patrocinio de la creación de la FLACSO/Chile y la modernización de Universidad de Concepción (Abarzúa Cutroni 2019).

América Latina tiene una larga tradición de participación política en la UNESCO. La proactividad de sus diplomáticos, expertos y funcionarios internacionales y la propensión a actuar en bloque, bajo el liderazgo de Brasil y México, le dieron a nuestra región cuotas de poder rela-

tivamente significativas en la estructura de burocrático-política de la organización. Desde la fundación de la UNESCO, en 1945, América Latina fue una región propicia para la ejecución de su programa educativo y científico. El grado de profesionalización y la relativa autonomía de los campos académicos de los centros académicos periféricos de la región colocaban a la región en una situación que los hacía pasible de requerir asistencia técnica y al mismo tiempo poder ejecutar con éxito proyectos y programas financiados y/o patrocinados por la UNESCO (Abarzúa Cutroni 2016).

Durante los últimos 30 años, la dimensión de *implementación* en territorio de un programa científico y educativo, ha perdido vigencia, al menos en América Latina<sup>7</sup>. Prima hoy en día como el patrocinio internacional de agendas públicas de educación, ciencia y tecnología. Este es uno de los factores que las hace relevantes para los Estados miembros de estas organizaciones y, a nivel local, hace que estas problemáticas sumen visibilidad pública, es decir, el patrocinio de la UNESCO es uno de los elementos que contribuye, desde el plano internacional, a que determinadas problemáticas educativas, culturales y científicas se vuelvan pasibles de ser objeto de política pública.

Esta dinámica político académica fue la que propició y le dio relevancia simbólica al debate público sobre la educación superior en las Conferencias Regionales de Educación Superior.

Las **Conferencias Mundiales de Educación Superior** (CMES) de 1998 (París, Francia) y 2009 (París, Francia)<sup>8</sup> fueron precedidas por **Conferencias Regionales de Educación Superior** (CRES) patrocinadas por la propia UNESCO en todo el mundo. En América Latina se organizaron tres CRES en 1996 (La Habana, Cuba), 2008 (Cartagena de Indias, Colombia) y 2018 (Córdoba, Argentina). Veamos a continuación qué acuerdos programá-

<sup>7</sup> La caducidad de este modelo tradicional de asistencia técnica fue progresiva y tiene su origen en diversos factores. Entre los factores que atañen a la UNESCO podemos mencionar: el desfinanciamiento que comenzó a tener la UNESCO desde la década de 1970, desfinanciamiento que se agravó en 1984 con el retiro de EEUU y el Reino Unido de la organización y la estrategia de descentralización de actividades que comenzó en la década de 1990 ante las críticas sobre el exceso de burocratización de la Organización. Otra serie de factores tienen que ver con la relativa consolidación, es decir profesionalización y autonomía, de los campos académicos de América Latina, que progresivamente cambió el signo del patrocinio internacional de la asistencia técnica a la cooperación académica.

<sup>8</sup> La próxima CMES está programada para 2021.

<sup>6</sup> Las disputas de política internacional que tuvieron lugar en la UNESCO desde sus orígenes han sido ampliamente tratadas y son inescindibles de la implementación del Programa de la Organización (Duedahl (Ed.) 2016, Maurel 2010, Selcer 2011, Stokke 2009, Beech 2011). En síntesis, podemos decir que hubo un entramado de tensiones (Guerra Fría, procesos de descolonización del tercer mundo, etc.) que durante más de 70 años se solaparon y fueron definiendo a qué países y con qué motivo se les daba o no asistencia técnica.

ticos primaron en estas conferencias sobre

- ◊ la definición de la Educación Superior
- ◊ la acreditación universitaria y la calidad educativa<sup>9</sup>
- ◊ la posibilidad de integración regional.

La convocatoria a la 1º CRES de 1996 tenía como objetivo establecer un nuevo *pacto académico* basado en *tres nociones claves: calidad, pertinencia y cooperación regional, acordadas en el marco del proceso de globalización del conocimiento*. Las recomendaciones puntualmente llamaban la atención sobre el peligro de la endogamia en este tipo de instituciones educativas y sugería, ante este fenómeno, fomentar la cultura evaluativa y la consolidación de una comunidad académica regional que participe de procesos de evaluación externa<sup>10</sup>.

Esta misma CRES en sus declaraciones, adopta una formulación mixta sobre la misión de la educación superior al sostener que las universidades para transmitir conocimiento debían ser

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 (recomendación n° 2).

La redición de cuentas a la sociedad es considerada un requisito para el ejercicio pleno de la autonomía y la evaluación continua un reaseguro de calidad. Dos criterios que, por aquel entonces, discutían fuertemente la idea tradicional de autonomía, sin concesiones, que sostenían las universidades en algunos de los países de América Latina<sup>11</sup>.

Más adelante en el documento, y en relación con la idea de controles externos, sugieren estimular la movilidad académica y profesional con el fin de favorecer el proceso de integración de la región. Según la recomendación citada, para esto había que “apoyarse” en procesos de convalidación de estudios, títulos y diplomas (recomendación n° 12)<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> Estos consensos nos dan una idea de en qué contexto avanzó la implementación de un sistema de acreditación universitaria en el marco del MERCOSUR, como veremos en el apartado siguiente.

<sup>10</sup> Informe del Director de CRESALC. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 1996. Pp. 69, 131.

<sup>11</sup> Declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba. 18 al 22 de noviembre de 1996. P. 7.

<sup>12</sup> Declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba. 18 al 22 de noviembre de 1996. P. 9.

La Conferencia Mundial de Educación de la UNESCO de 1998 en una de sus recomendaciones introdujo claramente la problemática de cómo garantizar la calidad de la Educación Superior. Sostenía que había que prestar *especial atención a los progresos de los conocimientos mediante la investigación* y que las instituciones de educación superior debían someterse a evaluaciones internas y externas, siempre teniendo en cuenta la diversidad institucional de las mismas<sup>13</sup>.

En las declaraciones reconoce la autonomía y libertad académica de docentes y académicos/as y define a la educación como un servicio público, que requiere de la financiación tanto de fuentes públicas como privadas, pero reconoce que el financiamiento del Estado sigue siendo esencial<sup>14</sup>.

En materia de internacionalización, en línea con misión proclamada históricamente por la UNESCO, reconoció la problemática de la fuga de cerebros y la necesidad de promover formas solidarias de integración y el refuerzo del vínculo Sur-Sur<sup>15</sup>. A diferencia de la declaración latinoamericana no avanzaba con el diseño de mecanismos de integración.

Doce años después, la segunda CRES (2008) proclamaba que la mercantilización y la privatización constituían graves amenazas para la educación superior latinoamericana. En una histórica definición declaraba que la educación superior es *un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado*<sup>16</sup>. Expertos y expertas latinoamericanos/as pusieron así de manifiesto que la educación en América Latina era considerada un derecho, no un bien o servicio público.

Además del carácter político de las definiciones, una de las novedades de esta declaración radicaba en que tomaba explícitamente a las acreditaciones como estrategia de integración regional: *Promover la consolidación de los sistemas nacionales de acreditación y evaluación y el conocimiento mutuo entre éstos, como estrategia que permita la traducibilidad entre los sistemas y una acción integrada a nivel regional*<sup>17</sup>.

Durante la siguiente Conferencia Mundial, en 2009, se discutió lateralmente el tema del derecho a la educación sosteniendo que *la ampliación del acceso plantea un desafío a la calidad de la edu-*

<sup>13</sup> Declaraciones de la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO, París, 1998, 30 C/16, p. 6.

<sup>14</sup> Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 5-9 de octubre de 1998. Ed-98/conf.202/3. Artículos 3 y 14.

<sup>15</sup> Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 5-9 de octubre de 1998. Ed-98/conf.202/3. Artículo 15.

<sup>16</sup> Declaración y Plan de Acción Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. IESALC-UNESCO. Cartagena de Indias, Colombia, 2008, p. 9.

<sup>17</sup> Declaración y Plan de Acción Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. IESALC-UNESCO. Cartagena de Indias, Colombia, 2008, p. 23.

cación superior y por lo tanto debían implementarse mecanismos de *regulación y garantía de la calidad*<sup>18</sup>. La privatización era considerada una tendencia ineludible y resaltaba que el Estado ya no podía ser el único garante de este *bien público*<sup>19</sup>. Al parecer la declaración latinoamericana es discutida y morigerada diplomáticamente en la formulación final de las recomendaciones de la Conferencia Mundial.

Para esta Conferencia Mundial la *internacionalización, mundialización y regionalización* eran fenómenos que atravesaban tangencialmente a la educación superior y, al igual que la CRES latinoamericana, los asociaba a la necesidad de establecer *sistemas nacionales de acreditación de estudios y de garantía de calidad, y de promover la creación de redes entre ellos*. En consecuencia, la cooperación regional debería promover la convalidación de estudios y diplomas, la garantía de calidad y conformar ámbitos regionales de educación superior, ente otras iniciativas<sup>20</sup>.

La tercera CRES, que tuvo lugar en Córdoba a 100 años de la Reforma Universitaria, conllevó importantes discusiones políticas sobre el sentido de la Educación Superior y la misión de las Universidades Latinoamericanas. La principal disputa se desarrolló en torno a sostener la definición de 2008 sobre la educación superior como derecho humano y deber del Estado (Del Valle 2019). Este principio pudo sostenerse y asociar-

se con las garantías de otros derechos humanos esenciales<sup>21</sup>.

En materia de internacionalización la integración regional cobra un diseño político y estratégico más preciso, que da cuenta de la complejidad y heterogeneidad de los sistemas de educación superior latinoamericanos. La declaración sostiene:

En la región, la internacionalización debe propugnar una cooperación interinstitucional basada en una relación solidaria entre iguales, con énfasis en la cooperación Sur-Sur y la integración regional. Debe promover el diálogo intercultural, respetando la idiosincrasia e identidad de los países participantes, fomentar la organización de redes interuniversitarias y fortalecer las capacidades nacionales mediante la colaboración interinstitucional y la interacción con pares académicos a escala regional e internacional<sup>22</sup>.

Se destacan como novedades el diálogo intercultural y el énfasis de las redes académicas, más allá de los acuerdos intergubernamentales y los procesos de acreditación. La antítesis, declaran, es la internacionalización mercantilizante que propone la globalización<sup>23</sup>. En 2021, en la próxima CMES, veremos en qué medida son tomados los aportes hechos por nuestra región.

<sup>18</sup> Final Report, World Conference on Higher Education 2009, París, UNESCO. P. 13.

<sup>19</sup> Final Report, World Conference on Higher Education 2009, París, UNESCO. Part 3: Good governance.

<sup>20</sup> Final Report, World Conference on Higher Education 2009, París, UNESCO. Part 4: Integration and armonization.

<sup>21</sup> Declaración de la CRES 2018, Córdoba, Argentina. IESALC-UNESCO. P. 6.

<sup>22</sup> Declaración de la CRES 2018, Córdoba, Argentina. IESALC-UNESCO. Pp. 13-14.

<sup>23</sup> Declaración de la CRES 2018, Córdoba, Argentina. IESALC-UNESCO. Pp. 13-14.

## La política intergubernamental de acreditación universitaria en el ARCU-SUR

Uno de los casos concretos a partir de los cuáles podemos observar una política educativa orientada por una estrategia de internacionalización con integración regional en América Latina y el Caribe lo constituye la implementación de un sistema de acreditación de la calidad universitaria que se dio en el marco del MERCOSUR.

A pesar de las complejidades de los procesos de acuerdo en el bloque, el MERCOSUR ha alcanzado el mayor grado de institucionalización de políticas regionales para la educación superior (Perrotta 2015a, 2015b, 2017). Análisis comparativos de distintos bloques regionales a escala global han demostrado que los *nuevos regionalismos*, representados en Sudamérica por el MERCOSUR,

avanzaron hacia una “tercera posición”, en relación a la UNESCO y la OMC. Mediante estrategias solidarias de cooperación, los bloques regionales posicionaron a sus universidades en el mercado global de educación superior, mercado caracterizado por ser cada vez más competitivo y globalizado (Botto 2015).

Entre las diversas iniciativas de acreditación que hay en la región se destaca la implementación de un sistema sudamericano de acreditación universitaria denominado ARCU-SUR (Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias). Dicho sistema es producto de un acuerdo internacional específico que alcanzaron en 2008 los Ministerios de Educación de los países miem-

bros del MERCOSUR y sus Estados Asociados. Las convocatorias para obtener esta acreditación de calidad se realizan por intermedio de las agencias nacionales<sup>24</sup>. Se trataría entonces de un proceso de regionalización que parte de las instituciones nacionales en base a acuerdos regionales inter-estatales<sup>25</sup> que implicaría necesariamente una fuerte integración de las comunidades universitarias locales<sup>26</sup>.

En 2002 se puso en marcha el **Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de grado Universitario del MERCOSUR, Bolivia y Chile** (MEXA). Seis años después el MEXA se consolidó como sistema permanente de acreditación y dio origen al ARCU-SUR (Perrotta 2015b). Dicho sistema es producto de un acuerdo internacional específico que alcanzaron los Ministerios de Educación de los países miembros del MERCOSUR y sus Estados Asociados en el año 2008.

En la actualidad el Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias (ARCU-SUR) funciona

<sup>24</sup> En Argentina desde 1995 funciona la **CONEAU** (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) como un organismo autónomo del Ministerio de Educación. Esta agencia se encarga, entre otras cosas, de promover las evaluaciones externas y autoevaluaciones de las universidades y de la acreditación de las carreras de grado y postgrado (García 2016). En México existe un complejo sistema de acreditación y evaluación educativa compuesto por: las propias instituciones de educación superior (**IES**), que realizan autoevaluaciones periódicas, y el **COPAES** (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior), que reconoce a una serie de *organismos de acreditación* y los **CIEES** (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior), que realizan evaluaciones externas (de la Garza Aguilar 2013). En Brasil no hay agencias de acreditación propiamente dichas. Desde 2004, la calidad educativa es evaluada por el **SINAES** (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) (Leal Lobo 2016). En Chile la acreditación universitaria es llevada a cabo por la **CNA** (Comisión Nacional de Acreditación) que realiza acreditaciones en el nivel del pregrado y magister y al mismo tiempo autoriza y supervisa agencias de acreditación privadas (Zapata y Tejeda 2016).

<sup>25</sup> Acuerdo ARCU-SUR 2008.

<sup>26</sup> También existen agencias de acreditación internacionales, como la *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education* (INQAAHE), compuesta por agencias de acreditación universitaria de todo el mundo y asociada con la UNESCO, y regionales, como la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) compuesta por agencias latinoamericanas. Sin embargo, a primera vista estas iniciativas no parecen tener el mismo grado de consolidación e impacto que el ARCU-SUR y las agencias nacionales de acreditación.

como un marco regulatorio para una acreditación universitaria con reconocimiento regional. Esto pese a la heterogeneidad que distingue a los sistemas universitarios de cada uno de los países miembros y asociados del MERCOSUR. En este proceso fue fundamental el compromiso de los Estados nacionales, debido a que fueron los responsables de consensuar esquemas institucionales y normativos que intentaron adaptar a las realidades de los sistemas educativos de cada país (De Kazuo dos Santos Serikawa y Barroso Azevedo Moura 2016).

Los criterios de evaluación se establecen a partir de las reuniones anuales de la **Red de Agencias Nacionales de Acreditación** (RANA-MERCOSUR)<sup>27</sup>. Uno de los componentes principales de estos criterios es la incorporación de la adquisición de conocimientos mediante la investigación y el desarrollo tecnológico a los procesos de enseñanza y aprendizaje<sup>28</sup>. Es por esto que la acreditación universitaria en particular es una política que se sitúa en una especie de “bisagra” entre las políticas educativas y científicas.

Durante la etapa inicial del MEXA, el primer grupo de carreras a acreditar lo constituyeron agronomía, ingeniería y medicina. Las acreditaciones realizadas durante esta etapa fueron convalidadas luego por el ARCU-SUR. Desde 2009 se sumaron las carreras de arquitectura, enfermería, veterinaria y odontología y desde 2015 se planifica iniciar la acreditación de farmacia, geología y economía<sup>29</sup>. Entre 2009 y marzo de 2017 se acreditaron aproximadamente 266 carreras (ver tabla a continuación).

Observamos una importante acumulación de carreras acreditadas en Argentina (33,46%). El promedio de carreras acreditadas por año es un indicador del ritmo con el que se desarrollaron los procesos de acreditación. Argentina acreditó casi diez carreras por año mientras que Brasil al igual que Bolivia acreditó un poco más de 5 carreras. El desempeño de los demás países de la región es mucho más lento.

<sup>27</sup> Acuerdo ARCU-SUR 2008.

<sup>28</sup> Actas RANA 01/2017 Anexo IV, 01/2013 Anexos 11, 12, 13, 01/2008 Anexo II.

<sup>29</sup> Acta RANA 01/2015.

## Carreras acreditadas por el sistema ARCU-SUR entre 2009 y marzo de 2017

Carreras Acreditadas	Argentina	Brasil	Bolivia	Chile	Colombia	Paraguay	Uruguay	Venezuela	Total n
Agronomía	26	0	5	6	0	3	2	9	51
Arquitectura	9	1	5	1	0	3	4	3	26
Enfermería	4	11	4	2	0	2	1	0	24
Ingeniería	28	27	18	0	6	14	9	0	102
Medicina	4	1	7	0	0	4	0	0	16
Odontología	2	0	6	0	0	2	1	0	11
Veterinaria	16	9	3	3	0	1	1	3	36
<b>Total N</b>	<b>89</b>	<b>49</b>	<b>48</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>29</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>266</b>
<b>%</b>	<b>33,46</b>	<b>18,42</b>	<b>18,05</b>	<b>4,51</b>	<b>2,26</b>	<b>10,90</b>	<b>6,77</b>	<b>5,64</b>	<b>100,00</b>
<b>Promedio por año</b>	<b>9,89</b>	<b>5,44</b>	<b>5,33</b>	<b>1,33</b>	<b>0,67</b>	<b>3,22</b>	<b>2,00</b>	<b>1,67</b>	<b>29,56</b>

**Fuente:** elaboración propia a partir de De Kazuo Dos Santos Serikawa (2013), p. 144-145; Actas RANA 01/17, 01/15, 01/14, 02/14, 02/13.

Luego de casi diez años de vigencia la implementación de esta política regional de acreditaciones ha tenido consecuencias disímiles en cada uno de los Estados miembros y asociados del MERCOSUR. Hasta el momento las acreditaciones del ARCU-SUR han posicionado a algunas Universidades tradicionales en el mercado educativo global y en

general la acreditación universitaria regional ha contribuido a consolidar capacidades y estrategias nacionales (Botto 2015). De todos modos, las carreras acreditadas del ARCU-SUR han registrado un incremento en la movilidad estudiantil, tanto en un rol de receptoras como de emisoras de intercambios (Perrotta 2015a).

## Conclusiones

Si observamos las tendencias mundiales de educación superior la mercantilización parece ser un fenómeno indefectible. Pero si observamos las dinámicas regionales y nacionales la globalización o mundialización académicas pierden su carácter de profecía y comienzan a ser procesos complejos que se traducen de formas disímiles, con mayor o menor grado de heteronomía, en los campos académicos locales. Para nosotras, en los casos analizados, las estrategias de internacionalización navegan, según el contexto político regional, entre los tipos ideales propuestos por Perrotta de internacionalización revisionista e internacionalización rupturista.

Hasta el momento, los que sintetizamos en la idea de *estrategia de internacionalización con regionalización* parece ser una alternativa plausible a la internacionalización sin concesiones que se plantea a escala mundial. Es en este entramado político regional que las universidades de América Latina, sobre todo las más prestigiosas y antiguas, pueden preservar su autonomía en pos de definir y redefinir su misión social y educativa.

Los debates político-académico que han tenido lugar en las CRES dan cuenta de esto, más allá de las morigeraciones diplomáticas que sufren esas ideas a la hora de traducirse en la “postura de América Latina” en una organización atravesada por múltiples intereses como es la UNESCO.

La acreditación regional de carreras (y su faceta jurídica la convalidación de títulos profesionales) es el “nudo” que podría facilitar procesos de integración académica regional ya que han demostrado incrementar movibilidades y podrían traer consigo la internacionalización de los currículos. El caso del ARCU-SUR en el marco del MERCOSUR es un ejemplo de las dificultades que implica traducir una recomendación experta en una política pública factible, con normas e instrumentos que le permitan alcanzar los objetivos propuestos para la política en un período racional de tiempo. Hasta el momento las acreditaciones han sido lentas y no han podido abarcar un abanico demasiado amplio de disciplinas y profesiones. Atender a la heterogeneidad institucional de las universidades respetando su autonomía es

el principal problema a resolver a la hora de diseñar la implementación de este tipo de políticas.

La acreditación universitaria ya está instalada como política legítima en buena parte de la región. Si se logra integrar sistemas en la diversidad, los procesos de acreditación serán un instrumento alternativo a los rankings de universidades y con-

tribuirán a consolidar una alternativa regional a la mercantilización de la educación superior. En adelante, la disputa académica por excelencia estará centrada en los criterios de evaluación, del contenido de los mismos dependerá que sistemas de acreditación no devengan en caballos de Troya de la mercantilización académica global.

## Referencias bibliográficas

- Abarzúa Cutroni, A. (2016). "Los intersticios de poder de América Latina en la UNESCO". *HS-Horizontes Sociológicos*, Año 4, N° 8, pp. 34-53. Buenos Aires, Argentina.
- (2017). "Partículas universales: las misiones científicas de la UNESCO en Argentina (1954-1966)". *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, N° 36, vol. 12. Buenos Aires, Argentina.
- (2018). "El poder simbólico de la UNESCO en América Latina. Sobre el vínculo FLACSO-UNESCO". *História da Educação*, N° 55, vol. 22. Río Grande do Sul, Brasil.
- (2019). "Between Modernization and University Reform (1957-1973): Technical Assistance from UNESCO to the University of Concepción". En Martín García, Ó. J. y Delgado Gómez-Escalonilla, L. (ed.) *Teaching modernization: Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*. Inglaterra: Berghahn Books.
- Alatas, S. F. (2003). "Academic Dependency and the Global Division of Labour in the Social Sciences". *Current Sociology*, vol. 51, N° 6, pp. 599-613.
- Altbach, P. Reisberg, L. y Rumbley, L. (2010). "Tracking a global academic revolution". *Chance magazine*, pp. 30-39.
- Altbach, P. (2014). "El despertar de los gigantes: presente y futuro de los sistemas de educación superior en China e India". *Revista de políticas educativas*, vol. 22, N° 46, pp. 1-29.
- Altbach, P. y de Wit, H. (2015). "Internationalization and Global Tension: Lessons from History". *Journal of Studies in International Education*, vol. 19, N° 1, pp. 4-10.
- Altbach, P. y Knight, J. (2006). "Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades". En *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 112, abril-julio, pp. 13-39. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.
- Arocena, R. y Sutz, J. (2005). "Latin American Universities: From an original revolution to an uncertain transition". *Higher Education*, N° 50, pp. 573-592.
- Beech, J. (2011). *Global Panaceas, Local realities. International agencies and the future of education*. Alemania: Peter Lang.
- Beigel, F. (2014). "Publishing from the Periphery: Structural heterogeneity and segmented circuits. The evaluation of scientific publications for tenure in Argentina's CONICET". *Current Sociology*, Vol. 62, N°5, pp. 743-765.
- (2016a). "El nuevo carácter de la dependencia intelectual". *Cuestiones de sociología*, N° 14.
- (2016b). "Científicos Periféricos, entre Ariel y Calibán. Saberes Institucionales y Circuitos de Consagración en Argentina. Las publicaciones de los Investigadores del CONICET". *Revista Dados*, vol. 59, pp. 215-255.
- (2018). "Las relaciones de poder en la ciencia mundial. Un anti-ranking para conocer la ciencia producida en la periferia". *Nueva Sociedad*, N° 274, pp. 13-28.
- Botto, M. (2015). "La transnacionalización de la educación superior: ¿qué papel juegan los nuevos regionalismos en la difusión de estas ideas? El caso del MERCOSUR (1992-2012) en perspectiva comparada". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. VI, N° 16, pp. 90-109. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Collyer, F. (2014). "Practices of conformity and resistance in the marketisation of the academy: Bourdieu, professionalism and academic capitalism". *Critical Studies in Education*, vol. 56, N° 3, pp. 315-331.
- De Kazuo Dos Santos Serikawa, L. (2013). *Acreditação e qualidade da Educação Superior: abrindo a caixa-preta do sistema de acreditação de cursos superiores do MERCOSUL*. Tesis de maestría. Universidade de Brasília.
- De Kazuo dos Santos Serikawa, L. y Barroso Azevedo Moura, L. (2016). "Cultura avaliativa: o impulso dado pelo MERCOSUL para a consolidação dos sistemas de avaliação sul-americanos". *Acta Scientiarum Education*, vol. 38, N° 4, pp. 405-413. Universidade Estadual de Maringá, Brasil.
- De la Garza Aguilar, J. (2013). "La evaluación de programas educativos del nivel superior en México. Avances y perspectivas". *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, pp. 33-45.
- Del Valle, D. (2019) La persistencia de un derecho: un recorrido por los posicionamientos políticos de y en torno a la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 1996-2018. En *Integración y Conocimiento*. Vol. 2, n° 8, Año 2019. ISSN 2347-0658. Pp. 112-124.
- Didou Aupetit, S. (2017) *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*. México: UDUAL.
- Didou Aupetit, S. y Gérard, E. (Eds.) (2009). *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. México: IESALC-CINVESTAV-IRD.

- Duedhal, P. (ed.) (2016). *A History of UNESCO. Global Actions and Impacts*. Inglaterra: Palgrave Macmillan.
- Fernandez Lamarra, N. (2015). "La convergencia Sur-Sur para la Universidad en América Latina. Hacia una nueva Reforma Universitaria". En AAVV: *Diálogo Latinoamericano. Apertura Argentina*. Argentina: DAR-Octubre Editorial.
- García Guadilla, C. (2013). "Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. IV, N° 9, pp. 21-33.
- García, A. (2016). *Informe nacional: Argentina. Educación Superior en Iberoamérica*. Marzo. CINDA.
- Guzmán-León, A. (2016). "Comparar para construir política pública en tiempos de globalización". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. VII, N° 20, pp. 135-156. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Heilbron, J. (2014) "The social sciences as an emerging global field". *Current Sociology*. Vol. 62, N° 5, pp. 685-703.
- Ishikawa, M. (2009). "University Rankings, Global Models, and Emerging Hegemony. Critical Analysis from Japan". *Journal of Studies in International Education*, vol. 13, N° 2, pp. 159-173.
- Jaramillo, C. (2011) "Posibilidades y límites de la universidad latinoamericana desde una perspectiva histórica". *Ágora-USB*, vol. 11, N° 1, pp. 153-171.
- Keim, W. (2010). "Aspects problématiques des relations internationales en sciences sociales: pour un modèle centre-périphérie". *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, vol. 4, N° 3, pp. 570-598.
- Leal Lobo, R. (2016). *Informe nacional: Brasil. Educación Superior en Iberoamérica*. Marzo. CINDA.
- Leclerc-Olive, M., Scarfo Ghellab, G. y Wagner, A.C. (comp.) (2011). *Les mondes universitaires face au marché. Circulation des savoirs et pratiques des acteurs*. Francia: Karthala.
- López Segrera, F. (2010). *Trends and innovations in higher education reform: worldwide, Latin America and in the Caribbean*. UC Berkeley: Center for Studies in Higher Education.
- Luchilo, L. (2013) "Estudiantes en movimiento: perspectivas globales y tendencias latinoamericanas", en Pellegrino, A. (coord.) *La migración calificada desde América Latina: tendencias y consecuencias*. Uruguay: Trilce.
- Margison, S. (2006) "Dynamics of national and global competition in higher education". *Higher Education*, N° 52, pp. 1-39.
- Marquina, M. (2017). "Equilibrios y tensiones en dos décadas de acreditación universitaria en Argentina: Aportes para un modelo Conceptual". *Revista Educación*, vol. 41, N° 2. Universidad de Costa Rica.
- Maurel, C. (2010). *Histoire de l'UNESCO. Les trente premières années. 1945-1974*. Francia: L'Harmattan.
- Mollis, M. (comp.) (2003). *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?: la cosmética del poder financiero*. Argentina: CLACSO.
- Naidorf, J. (2016). "Mitos y desafíos para la universidad latinoamericana." *Eventos Pedagógicos*, vol. 7, N° 1, pp. 18-36.
- Noordegraaf, M. y Schinkel, W. (2011). "Professional capital contested: a bourdieusian analysis of conflicts between professionals and managers". *Comparative Sociology*, N° 10, pp. 97-125.
- Perrotta, D. (2015a). "La región sudamericana como arena política para la internacionalización de la universidad". En Araya, J. M. (comp.) *Aportes para los estudios sobre internacionalización de la Educación Superior en América del Sur*. Argentina: Universidad Nacional del Centro.
- (2015b). "La acreditación regional de la calidad universitaria: ¿Modelos en tensión en América del Sur?". *Política Universitaria*, N° 2, Agosto. IEC-CONADU.
- (2017) "La difusión de políticas de acreditación en el MERCOSUR". *Diálogos sobre educación*, año 8, N° 14, pp. 1-21.
- Perrotta, D. y Porcelli, E. (2019). "El regionalismo es lo que la academia hace de él". *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol. 28, pp. 183-218.
- Sapiro, G. (2013). "Le champ est-il national?" *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 5, N° 200, pp. 70-85.
- Selcer, P. (2011). *Patterns of Science: Developing Knowledge for a World Community at UNESCO*. Tesis doctoral. Universidad de Pennsylvania. Recuperado de <http://repository.upenn.edu/edissertations/323> (16/04/2015).
- Stokke, O. (2009). "The UN and Development. From aid to cooperation". *United Nation Intellectual History Project*. Estados Unidos: Indiana University Press.
- Tan, H. S. y Goh, S. K. (2014). "International students, academic publications and world university rankings: the impact of globalization and responses of a Malaysian public university". *High Education*, N° 68, pp. 489-502.
- Vessuri, H. (2014). "Cambios en las ciencias ante el impacto de la globalización". *Revista de Estudios Sociales*, N° 50, pp. 167-173.
- Wagner, A. C. (2011). "Les classes dominantes à l'épreuve de la mondialisation". *Actes de la recherche en sciences sociales*, N° 190, pp. 4-9.
- Zapata, G. y Tejada, I. (2016). *Informe nacional: Chile. Educación Superior en Iberoamérica*. Marzo. CINDA.