

LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MERCOSUR: ¿UN MODELO CONTRA-HEGEMÓNICO?

Mercedes Botto
FLACSO/CONICET
merbotto@yahoo.com

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar y comparar los resultados de las políticas de educación superior que se han venido llevando adelante en dos procesos o bloques regionales: el MERCOSUR y la Unión Europea. La comparación que proponemos en este trabajo busca contribuir a este debate y a echar luz sobre la mirada dicotómica y -hasta contradictoria- que caracteriza el análisis de los procesos de regionalización de la educación superior en la UE y el MERCOSUR. A nuestro entender, la respuesta es mucho más compleja y ambigua: si bien ambas regiones avanzan hacia una regionalización con los mismos objetivos de defenderse frente a los avances multilaterales con las mismas herramientas (acción colectiva y convergencia de políticas), sus diferencias se materializan en la puesta en marcha de

esos objetivos, en donde la existencia de recursos y de liderazgos regionales en el caso de la UE y, de la ausencia de los mismos en el MERCOSUR, arrojarán resultados y beneficiarios bien distintos.

Introducción

El objetivo de este artículo es analizar y comparar las políticas de educación superior (de ahora en más ES)¹ que se han venido llevando adelante en dos procesos o bloques regionales: el MERCOSUR y la Unión Europea.

La relevancia de esta temática educativa no es novedosa para nadie. Existen extensas bibliotecas que hablan de lo importante que es la ES para las personas y los países como mecanismos de superación y ascenso social, y para asegurar la cohesión y desarrollo nacional. En los últimos años, también se han desarrollado numerosos trabajos sobre el papel clave que ha venido adquiriendo la ES como capital social y cognitivo en una economía globalizada y fuertemente tecnificada.

Sobre lo que no existe mucha literatura es sobre la presencia de este tema en los procesos de integración regional: ¿Qué significa regionalizar la ES? ¿Cuáles son las dimensiones de la ES que se regionalizan y qué actores lideran este proceso? ¿Existe un modelo único y convergente de regionalización de la ES?

¹ Cuando se habla de educación superior, se hace referencia al nivel de enseñanza posterior al nivel medio y que abarca tanto al sistema universitario como los institutos de nivel terciario. En este trabajo, sin embargo, concentraremos la atención sobre la enseñanza universitaria.

Una de las razones que explican esta escasez, se justifica en la excepcionalidad del fenómeno. A pesar de la proliferación de bloques regionales que se crearon o se *aggiornaron* a principio de los años noventa², tan sólo la Unión Europea (de ahora en más UE) y el MERCOSUR, incluyeron la coordinación de políticas educativas como parte constitutiva de su agenda regional. El resto de los bloques, como el NAFTA o el ASEAN, para citar los más notorios, se limitaron a coordinar y unificar sus políticas económicas³.

La comparación que proponemos en este trabajo busca contribuir a este debate y a echar luz sobre la mirada dicotómica y -hasta contradictoria- que caracteriza el análisis de los procesos de regionalización de la educación superior en la UE y el MERCOSUR.

² Por integración regional entendemos a los proceso de coordinación de políticas gubernamentales, que generalmente se inicia con la política comercial en la que los Estados convienen en unificar sus aduanas con el objetivo de conformar un mercado económico ampliado. La literatura política distingue entre dos oleadas de integración. La de los años cincuenta que prospera en la UE y que avanzó sobre otras agendas económicas, sociales y políticas; y los nuevos regionalismos que surgen y se proliferan en todo el mundo en los años noventa y cuyo objetivo era el de atraer mayores inversiones productivas y financieras.

³ Esta afirmación no invalida, sin embargo, que no hayan existido iniciativas privadas o sectoriales en el resto de los bloques. Ni tampoco invalida, el hecho de que la exitosa integración comercial y financiera no haya conllevado impactos sobre la política educativa de cada uno de los países miembros, como bien lo demuestran, entre otros, los trabajos de Barrow (1999), Aboites (2004), Tejada Guerrero (2014) y Botto (2015) en torno al NAFTA.

Para algunos, existe una fuerte convergencia entre ambos casos, garantizada por los recursos y políticas de difusión, fuertemente persuasivos utilizados por la UE hacia adentro y fuera de su región. Para otros, en cambio, se trata de dos modelos de regionalización opuestos, caracterizando a la UE como un caso de mercantilización competitiva en armonía con los preceptos multilaterales de la Organización Mundial del Comercio (OMC), y al MERCOSUR, como un caso de regionalización contra hegemónico, que avanza hacia la cooperación solidaria.

A nuestro entender, la comparación arroja una respuesta mucho más compleja y ambigua: si bien ambas regiones avanzan hacia una regionalización con los mismos objetivos de defenderse frente a los avances multilaterales con las mismas herramientas (acción colectiva y convergencia de políticas), sus diferencias se materializan en la puesta en marcha de esos objetivos, en donde la existencia de recursos y de liderazgos regionales en el caso de la UE y, de la ausencia de los mismos en el MERCOSUR, arrojarán resultados y beneficiarios bien distintos.

Para demostrar esta idea, estructuramos el trabajo en cuatro partes. En la primera enmarcamos el contexto global en el que se producen los procesos de regionalización, a los que definimos como políticas públicas de alcance regional. En el segundo, describimos y

analizamos de manera comparada los factores endógenos y exógenos que llevaron a la UE y al MECOSUR a incluir el tema como dimensión estructurante de la integración regional. En el tercer apartado, analizamos y comparamos los recursos regionales disponibles en uno y otro caso. Para finalizar, realizamos una comparación en torno a los resultados más relevantes en términos de ganadores y perdedores. La evidencia que se presenta proviene principalmente de fuentes secundarias y bibliográficas, la cual fue corroborada con entrevistas a actores y participantes del proceso (ver anexos).

Definiendo conceptos: ¿qué significa regionalizar la ES en un contexto de globalización económica?

Aunque la internacionalización no es un fenómeno novedoso para el mundo de las ideas y del conocimiento, el interés y análisis por los impactos que ella produce y sus alcances, reapareció con fuerza en los últimos diez años generando una muy vasta literatura. Los estudiosos y expertos en el tema coinciden en algunas definiciones.

En primer lugar, acuerdan en la descripción del concepto como un proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural y/o mundial en las finalidades, las funciones y la organización de la enseñanza universitaria por parte de los países. También coinciden en la preocupación por indagar

sobre los factores o fuerzas que explican este incremento de la internacionalización. Apuntan a la importancia de la globalización económica que, como respuesta a la crisis de los Estados de bienestar de finales de los años setenta, trajo consigo importantes cambios: el desarrollo de nuevas tecnologías, mayores flujos comerciales, mayor interés en crear riquezas, más mercados. Estos cambios impactaron en el ámbito de la ES y generaron mayor demanda de conocimiento e innovaciones en los paradigmas de internacionalización que existían previamente (Knight, 2005).

Hasta entonces, coinciden los estudios, la internacionalización de la ES se había caracterizado por los programas y/o políticas de movilidad de personas y la creación de redes institucionales destinadas al intercambio y a la cooperación solidaria entre países. Con la globalización, en cambio, el conocimiento pasa a ser reconocido como una de las principales fuerzas productivas y en tanto mercancía, los Estados buscan venderlo y comprarlo. De esta manera, la literatura habla de la coexistencia de dos paradigmas de internacionalización. Uno al que se llama internacionalización o cooperación internacional tradicional, en la que los Estados proponen soluciones compartidas para resolver problemas comunes de financiamiento, acceso y calidad, promovido en los años sesenta por la UNESCO a nivel global para

favorecer el desarrollo. Otro, al que se llama paradigma de la “transnacionalización o mercantilización” de la ES, en la que los Estados compiten entre sí para posicionarse en el mercado de producción y venta de nuevas tecnologías y de servicios educativos. Si bien, ambos paradigmas conviven, existe un fuerte predominio (hegemonía) del segundo sobre el primero (De Wit, 2005) (Días, 2010).

Un tercer hallazgo de la literatura habla de la importancia de la Organización Mundial del Comercio como mecanismo de difusión de esta nueva idea de internacionalización de la ES en el mundo. Creada a principios de los años noventa, la OMC ha sido un espacio fundamental para la articulación de intereses públicos y privados en favor de la mercantilización de la educación superior. En 1995, el sector privado (empresas, fundaciones y universidades con fines de lucro) junto a un grupo de gobierno, en su mayoría de habla inglesa, lograron hacer firmar el Acuerdo General para la Liberalización del Comercio de Servicios (AGS o GATS, siglas en inglés) que incluía, entre otros servicios, a la educación superior⁴. Si bien los avances concretos en materia de desregulación nacional sigue bajo la decisión de los estados, de entrar o no en una

negociación bilateral, la formalización de su compromiso en el GATS ha tenido una fuerte influencia sobre el resto de las instituciones globales, regionales y nacionales (Botto & Peixoto, 2007).

Una tercera coincidencia entre los autores refiere a los cambios o novedades introducidas por la globalización económica sobre las dinámicas previas en la internacionalización de la ES. Entre ellas se destaca el aumento vertiginoso de los flujos de personas que se movilizan de un país a otro en búsqueda de mejores condiciones de enseñanza y de práctica profesional⁵. Si bien la circulación de personas es el fenómeno más visible y recurrente de la internacionalización desde el comienzo de la vida universitaria⁶, los avances tecnológicos y los cambios de paradigma, trajeron consigo la incorporación de nuevas modalidades o actividades de internacionalización de la ES. Siguiendo la clasificación propuesta por la OCDE (2006) cuatro son las modalidades

⁴ El GATS comprometía a todos los países miembro de la OMC (144) a desregular y abrir sus mercados nacionales a los proveedores externos a través del libre acceso e igual tratamiento legal que cualquier otro prestador nacional, sea público o privado.

⁵ De acuerdo a los datos de la UNESCO (2002-2007) y la OCDE (2006) que contienen series históricas, entre los años 1975 y 2005 la movilidad internacional ha ido creciendo de manera consistente, encontrando su punto mayor entre los años 1995 y 2000. No obstante, entre el 2000 y 2005 el número de estudiantes extranjeros había aumentado en 800 millones.

⁶ Según los especialistas, caracteriza la actividad universitaria desde sus comienzos en el medioevo, pero con el correr de los años fue cambiando y ampliando a los actores involucrados. Del interés personal y/o institucional en un comienzo, pasa en la posguerra al ámbito de los estados y de los organismos internacionales. En la coyuntura actual, caracterizada por nuevas tecnologías, mayores flujos comerciales, más afán de riqueza y menos participación del Estado, las oportunidades de internacionalización de la ES se ampliaron (Allende & Díaz, 2006) (Luchillo, 2007).

posibles⁷. Sin embargo, de todas ellas, sobresale el suministro transfronterizo favorecido por el desarrollo de la informática, las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Hasta aquí las coincidencias entre los especialistas. A estas definiciones, que se pueden caracterizar como de tipo técnico, que consideran a la internacionalización como un concepto neutro y genérico que afecta por igual a todos los países e instituciones de enseñanza superior en cualquier lugar del mundo, se opone y/o complementa una segunda mirada política, que incluye en el análisis las asimetrías estructurales entre los países. Estos trabajos reposicionan en el centro del escenario el rol de los estados, tanto para describir los efectos desiguales del fenómeno de la internacionalización en el

sistema global (Correia Lima & Saraiva de Albuquerque Maranhao, 2006) como para promover y estimular a los gobiernos a empoderarse frente al avance de la mercantilización (Tünnermann, 2006).

En un contexto de “capitalismo cognitivo” donde el conocimiento pasa a ser reconocido como la principal fuerza productiva, la internacionalización de la ES profundiza las diferencias existentes entre el centro y la periferia, reproduce en el sistema educativo global la misma concentración de activos científicos y tecnológicos que la globalización del capital conlleva en otras áreas del accionar público, como la militar y económica, por ejemplo⁸. De allí la necesidad de distinguir entre la internacionalización activa y la pasiva. La primera es la que caracteriza a los países centrales, en los que la inserción internacional del sector educativo se manifiesta en forma activa, es decir, con la implementación de políticas de Estado orientadas en materia de movilidad a la atracción y recepción de académicos, a la oferta de servicios educativos en el exterior que involucran la movilidad de expertos en áreas de interés estratégico y la exportación de programas o de campus en el exterior.

En los países periféricos, en cambio, la internacionalización (pasiva) se limita a

⁷ Siguiendo la caracterización que hace el GATS (1994) la transnacionalización de la ES puede adoptar las siguientes modalidades: 1) Consumo de servicios educativos en el exterior, que involucra la movilidad académica de estudiantes interesados en realizar cursos de corta duración (educación continuada) y/o larga duración (cursos de formación, graduación o pos graduación) en instituciones localizadas fuera del país; 2) Prestación de servicios educativos en el exterior, involucrando la movilidad de profesionales (técnicos, profesores e investigadores) de reconocida expertise para la realización de servicios temporarios en otro territorio, en condición de profesor visitante, investigador o consultor; 3) Oferta transfronteriza de servicios, que involucra la movilidad de programas de formación o de capacitación organizados en forma presencial o a distancia, aplicación de test, aplicación de sistemas de evaluación etc.; 4) Presencia comercial, que involucra la movilidad de organizaciones prestadoras de servicios y su instalación en países interesados en estimular la formación de joint ventures (o alianzas comerciales) con instituciones locales o de franquicias (estrategia conocida como las escuelas de lengua).

⁸ La hegemonía pasa a estar ejercida por los países que disponen de un sistema educativo consolidado, los que además de contribuir a la educación de los jóvenes y de colaborar en el desarrollo de competencias para enfrentar los desafíos contemporáneos, entienden que la atracción de estudiantes internacionales (solventes) constituye una fuente importante de divisas para la economía del país (tasas de inscripción, vivienda etc.), (Saraiva et al., 2009, p. 589).

la necesidad de definir los criterios de políticas para el envío de académicos (principalmente de profesores e investigadores) para formarse en los grandes centros y de esta manera invertir en una élite intelectual capaz de influir sobre los procesos de modernización de algunos sectores, aunque siempre se corre el peligro de perderlos (fuga de cerebros) frente a la escasa posibilidad de estos países de ofrecer condiciones atractivas para su regreso luego de su formación (Luchilo, 2007). Pero además de eso, la capacidad instalada de estos países (recursos humanos, materiales y tecnológicos) para ofrecer servicios educativos en el exterior, ya sea con el desarrollo de programas, creación de campus, etc. es limitada y ni siquiera puede cubrir la demanda interna.

En este contexto de competitividad creciente donde aparecen, por primera vez, las primeras políticas de regionalización de la educación superior, entendidas como fenómenos de coordinación gubernamental para fortalecer la capacidad negociadora y reguladora de los estados nacionales en el ámbito interno y externo. A pesar de la proliferación de acuerdos regionales en los años noventa, tan solo unos pocos como la UE y el MERCOSUR decidieron incluir la agenda de cooperación en materia de educación superior. La mayoría de los bloques-NAFTA, ASEAN, CAN, ECOWAS-redujeron sus alcances a las agendas

económicas, buscando a través de ello promover el comercio y la inversión.

A continuación, describiremos de manera comparada los objetivos y los contenidos que caracterizaron a la política de educación superior en la UE y el MERCOSUR.

Caracterizando la excepcionalidad de la UE y el MERCOSUR: ¿por qué y para qué regionalizar la ES?

La inclusión de la temática de ES en los procesos de integración regional no es habitual, sino más bien una excepción⁹. El primer bloque en hacerlo fue la Comunidad Económica Europea, creada en 1957 por el Tratado de Roma, con la finalidad de promover una gran región en el que se asegurara el libre movimiento del capital y del trabajo. Sin embargo, la agenda de educación superior, tradicionalmente vinculada a las personas y al mundo del trabajo, tardó mucho en agregarse a la agenda regional por considerarse un tema sensible y de competencia exclusiva de los estados y al modelo de desarrollo nacional. El tema entró por primera vez en la agenda regional, a través de las políticas de

⁹ En el caso de los dos primeros, donde los flujos de inversiones y de comercio intrazona generaron impactos sobre la agenda educativa, es posible detectar algunas iniciativas de cooperación regional pero en todas ellas el liderazgo provino de los sectores privados (empresas o universidades) y los gobiernos a nivel regional mantuvieron un rol secundario y de acompañamiento. Otros procesos de regionalización alternativa, como el caso del ALBA, incluyeron la educación básica entre sus prioridades pero desecharon su interés en la educación superior (Arnové, R. & Franz, S. & Torres, C., 2013).

movilidad estudiantil, conocidas en el mundo entero como Programa Erasmus, con el propósito y el interés de todos los socios (9 países) de promover una mayor cohesión social y de fortalecer la idea de ciudadanía e identidad europea en la opinión pública.¹⁰

La agenda europea hace un vuelco importante en términos de objetivos y contenidos de su política regional. En materia de ES, en el año 1999 con el proceso de Bolonia, se lanzan los cimientos para la conformación de un Espacio Único Europeo de Educación Superior¹¹. A través del Acuerdo de Lisboa, los países se comprometían a unificar la calidad de los sistemas nacionales de ES a través de la construcción de un instrumento técnico – el sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS)– que se presentaba como

un requerimiento necesario a las políticas de movilidad regional, ya que con ello se buscaba reconocer los cursos tomados por los estudiantes en su intercambio académico. Sin embargo, se trataba de una apuesta mucho más ambiciosa y de crecimiento comercial. A través del proceso de Bolonia, la UE buscaría posicionarse en el mercado global de la internacionalización de la ES, hasta entonces hegemonizado por los Estados Unidos, mediante una oferta académica más atractiva, plural y diversificada que la de sus contrapartes anglófonas, a los estudiantes europeos y de terceros países.

La propuesta del proceso de Bolonia es asegurar la comparabilidad y la finalización en fecha de los sistemas nacionales de educación superior en los veintinueve países que conforman el espacio único europeo hecho que fuerza a los estados nacionales –en especial los de la europea continental– a adecuar sus propios sistemas nacionales basados en un modelo alemán-humboldtiano- hacia otro orientado hacia el mercado. A diferencia del primero, el modelo de mercado, cuyo caso paradigmático es el de los Estados Unidos, está inspirado en la visión del “capital humano” y considera a la enseñanza universitaria como un proceso de aprendizaje continuo y de por vida, cuyos resultados deben ser medidos en términos de su utilidad (relevancia) para las políticas públicas y sostenidos por la evidencia (Bieber, 2015).

¹⁰ El programa Erasmus se lanzó en el año 1987 y desde entonces se repite permanentemente, renovando sus denominaciones y ampliando sus recursos y destinatarios. A modo de ejemplo, hacia el año 2012, el programa recibía tres millones de euros anuales y había logrado beneficiar a dos millones de estudiantes europeos. En el 2001, este programa se ampliaría hacia terceros países y regiones como parte de la estrategia de Bolonia (Sabaté, 2013).

¹¹ En 1999 se firma del Acuerdo de Lisboa, entre los nueve países miembros y los otros 20 países que de Europa Oriental, que tras la caída del muro de Berlín aspiran a integrarse al espacio regional, conformado ahora en Unión Europea a través del Tratado de Maastricht (1991). Sin embargo este proceso, al igual que el Programa Erasmus, ampliaría sus miembros y diversificaría sus programas y presupuesto a terceros países y regiones. A manera de ejemplo, en el año 2008 y como respuesta a la mayor crisis financiera global, la UE lanzaría una nueva estrategia de crecimiento “Programa Europa 2020” con el objetivo de promover la cohesión social, el empleo y la producción. En ella la agenda educativa y de investigación ocupa un rol clave.

Para alcanzar estos objetivos, el proceso de Bolonia proponía, en términos prácticos y operativos, reducir la extensión de los programas de estudios universitarios y converger todos los esquemas nacionales a un sistema L-M-D (licenciatura-maestría y doctorado) donde las diferentes instancias abarcarían tres, dos y tres años respectivamente, y cada una de ellas correspondería a sesenta créditos por cada año de estudio. En segundo lugar, introducir nuevas formas de enseñanza y tutorías, basadas en el uso de nuevas tecnologías y clases prácticas (tutorías). Por último, convenir en criterios y estándares comunes de clasificación (créditos), basada en la transparencia y en la comparabilidad de los resultados.

En el caso del MERCOSUR, segundo bloque que incluyó a la ES como un pilar de su agenda regional, el tema de la educación estuvo presente desde su inicio, mostrando una diferencia con el resto de los bloques regionales surgidos en la globalización económica¹². Sin embargo,

¹² La literatura política y económica denomina a estos procesos de integración regional como nuevos regionalismos, para marcar la diferencia con los viejos regionalismos surgidos en la postguerra y de los que sólo sobrevivió con éxito la Comunidad Europea. Los nuevos regionalismos tienen por objetivo único y final mejorar el crecimiento económico de las economías nacionales, a través de la acción colectiva regional, que les asegura la conformación de mercados de producción y consumo más amplios, con la finalidad de atraer mayor inversión externa. A diferencia de los viejos regionalismos, no buscan incluir temas y agendas sociales, ni asegurar un desarrollo más equitativo entre ellos, a tareas de políticas de compensación y desarrollo equitativo.

su inclusión en la agenda regional no buscó priorizar la ES sino promover la cohesión regional y facilitar la libre movilidad de personas a través del uso del español y el portugués y, el reconocimiento mutuo de títulos en los niveles de educación básica.

La ES recién adquirirá protagonismo en el debate regional a partir de 1994 como respuesta a amenazas exógenas, como fue el avance de las negociaciones de servicios en el ámbito de la OMC. Estas negociaciones generaron un efecto en cadena sobre el resto de los acuerdos regionales y bilaterales que aspiraban a crear zonas de libre comercio¹³. Las negociaciones abiertas en el MERCOSUR con los Estados Unidos, en favor de la creación de un área de libre comercio en las Américas (ALCA) o de un acuerdo birregional con la UE en 1995, abrieron una brecha en el seno de los negociadores comerciales que sólo lograron cerrar los ministros de educación, al consensuar una agenda de cooperación en materia de ES, en la que todos los países sacaran provecho, sin competir entre ellos (Botto & Peixoto, 2007).

Inspirada en la experiencia de la UE, la ES en el MERCOSUR se orientó principalmente en tres direcciones: un sistema regional de acreditación de la calidad de la enseñanza superior, la movilidad académica y la cooperación

¹³ Sobre todo en aquellas negociaciones comerciales de carácter asimétricos en donde los países y regiones con políticas de internacionalización activa, usando los conceptos de Correia Lima (2006) –como la UE– forzaban a los países en desarrollo, a incluir entre los temas de negociación comercial, las nuevas disciplinas regulatorias, entre ellas la de servicios.

interinstitucional. Sin embargo, a diferencia del proceso de Bolonia, los países de la región no aspiraban a estandarizar los sistemas nacionales en un modelo único y competitivo que pudiera rivalizar con el mercado global de estudiantes. Aún cuando estas ideas estaban en boga y existían posibilidades concretas de atraer estudiantes de América Latina, sus élites gobernantes, sobre todo en Brasil, optaron por mantener la tradición. América Latina, y el MERCOSUR en particular, mantuvieron sus políticas de internacionalización pasiva, ya sea por razones estructurales (escasez de recursos disponibles para cubrir las necesidades domésticas), o por razones ideológicas (enviar estudiantes a formarse en países centrales).

En consecuencia, la propuesta del MERCOSUR educativo fue principalmente defensiva: proteger la oferta nacional y evitar la entrada indiscriminada de la oferta internacional en el mercado doméstico, a través de la consolidación y fortaleciendo del rol regulador de los estados.

Para alcanzar estos objetivos, los gobiernos echaron mano a las ideas promovidas por el Banco Mundial en las reformas de la ES, y propusieron la creación de un mecanismo de acreditación regional llamado “sello MERCOSUR” que buscaba reproducir y convalidar, a nivel regional y con expertos de la zona, los procesos de acreditación

nacional¹⁴. De esta manera, al difundir y socializar las experiencias nacionales en el ámbito regional, se contribuía a darle mayor credibilidad y confianza a los sistemas e instituciones nacionales, entre las cuales operaba un desconocimiento y un fuerte prejuicio.

En cuanto a la política de movilidad académica, el MERCOSUR replicó en gran medida la experiencia de la UE: la propuesta era la de promover el intercambio entre países e instituciones a través de estancias cortas financiadas con dineros regionales. Sin embargo, a diferencia de la UE no se prevería ningún sistema de equivalencia en créditos. Por último, la propuesta de cooperación interinstitucional, no fue muy clara en términos de acciones concretas, tan sólo dejaba en claro uno de los objetivos de la política regional: la de focalizar el objetivo y destinatario en la internacionalización de la institución universitaria.

En síntesis, la comparación de estas dos políticas regionales habla de semejanzas entre ambas zonas. En ambos casos, la globalización económica fue el factor (*driver*) que desencadenó una respuesta colectiva frente a la amenaza de

¹⁴ Hacia inicios de 1990, BM emprendió una política de reforma en el sector universitario en toda América Latina. Además de promover la apertura y privatización de la oferta a proveedores públicos y privados (descentralización de las grandes universidades nacionales), también aconsejaron la creación de mecanismos nacionales de acreditación nacional, con los que el Estado recuperaba centralidad en el sistema, evaluando y certificando la calidad de la oferta por categorías. La implementación de esta reforma fue muy desigual en el continente (López Segre, 2003).

la desregulación multilateral (OMC). En ambos casos, las respuestas se orientaron hacia los mismos aspectos de la ES: la creación de sistemas de acreditación que buscan crear marcos normativos regionales e internacionales para el reconocimiento de títulos, competencias y aptitudes de los profesionales, y los programas de movilidad académica que buscan generar vínculos entre personas e instituciones de un lado y otro de la frontera. A continuación, describiremos los recursos e incentivos empleados para su puesta en marcha

La implementación de una política regional: ¿cuáles son los recursos disponibles para la regionalización?

La puesta en marcha del proceso de Bolonia innovó en las propias tradiciones europeas. A diferencia de las modalidades comunitarias y/o regulatorias que venían caracterizando la hechura de las políticas públicas a nivel regional¹⁵, la agenda de ES se mantuvo por afuera del esquema institucional europeo. Considerado un tema fuertemente sensible, los gobiernos de la región rechazaron transferir todo tipo de autoridad política y legislativa. En

¹⁵ A lo largo de la historia europea (1957-2010), los gobiernos han ido incluyendo nuevas modalidades decisorias a depender de la naturaleza de la política pública y de los actores involucrados. Así por ejemplo, en materia de coordinación comercial, los actores y las decisiones se adoptan a través de instituciones y modalidades comunitarias, mientras que en políticas medioambientales, la dinámica y las instituciones son regulatorias. Además de estos dos estilos o dinámicas, Wallace *et al* (2010) identifican otras tres modalidades.

vez de usar mecanismos legales de armonización y/o de imposición supranacional (normativas), el proceso de Bolonia se puso en marcha a través de un sistema abierto de coordinación, basado en instituciones intergubernamentales – como los foros europeos o los grupos de seguimiento– encargadas de monitorear los logros alcanzados por cada uno de los países en reuniones bianuales.

Sin embargo, esta afirmación es parcialmente verdadera, porque si bien las políticas y las directivas eran decididas por consenso en órganos intergubernamentales, todas ellas estarían coordinadas en última instancia por la Comisión Europea y financiadas a través del presupuesto comunitario. En efecto, el rol de las burocracias europeas y de los programas de ayuda financiera fueron y siguen siendo un factor fundamental para convencer y persuadir a las partes involucradas sobre la necesidad y conveniencia de llevar adelante la reforma, sobre todo en contextos en donde los presupuestos para la movilidad y la investigación son cada vez más reducidos.

Otro elemento a tener presente y que explica en gran medida el éxito en la implementación, fue y sigue siendo la política de persuasión utilizada por la UE hacia terceros países. Con el objetivo de incluir a nuevos socios en el mercado europeo de educación, la UE invita a los gobiernos y a los expertos de otras regiones a participar de los foros europeos y financia la creación de redes

de expertos, académicos y universidades para compartir e intercambiar información para aprender de experiencias, agendas, emular políticas o resolver problemas. Para citar algunos ejemplos, los programas Tunning, Alfa Puente, ALBAN, que entre los años 2011-2014 recibieron más de 3,5 millones de euros en materia de movilidad (Cordera Campos & Santamaría Ambriz, 2008).¹⁶

Pasemos ahora al caso que nos ocupa en este trabajo. Al igual que en la UE, pero no como excepcionalidad sino como tradición, la hechura de las políticas regionales en este contexto siguen la modalidad intergubernamental. Sin embargo, en este caso no existió un claro liderazgo regional ni tampoco recursos suficientes para persuadir a las partes involucradas- gobiernos e instituciones académicas- sobre la necesidad de avanzar de manera sostenida en la reforma y poner freno a las resistencias surgidas en el seno de los propios países. En este caso, el liderazgo y la cooperación fueron reducidas y de carácter unilateral, provinieron de los países más avanzados en el tema: la Argentina, que había llevado con éxito su propio proceso de acreditación nacional, y del Brasil, que tiene una larga tradición en procesos de

evaluación académica. Sin embargo, entre estos dos países, la Argentina ha venido desempeñando –desde el 2001 hasta la actualidad– un papel fundamental, ya que ajusta sus prioridades nacionales a la de la agenda regional, sea en los procesos de acreditación, como de movilidad y transferencia (Astur & Larrea, 2014)¹⁷. El MERCOSUR también recibió ayuda técnica y financiera de la UE, la que ha ido cambiando de formato y contenido, pero que en términos generales ha apuntado sobre los programas de movilidad académica (Sabaté, 2013).

Como los recursos financieros y técnicos provenían principalmente de las arcas nacionales, la primera iniciativa en ponerse en marcha fue la de la acreditación de carreras universitarias y de posgrado en el MERCOSUR. La misma es un proceso voluntario y costoso, al que por lo general solo pueden aspirar aquellas instituciones tradicionales, altamente reconocidas en el ámbito nacional que buscaban obtener el sello de calidad regional para poder posicionarse

¹⁶ Los autores profundizan y detallan los programas de cooperación internacional que desarrolla la UE, entre los que distingue a los programas con sus socios intrazona, como los países de Europa Oriental, de la cooperación con los socios extrazona (separando los programas con América Latina y el Caribe y el resto del mundo).

¹⁷ De acuerdo con las autoras, esta estrategia se caracteriza por: 1) búsqueda de liderazgo de la Argentina en la región a través de los avances dados en la acreditación de carreras; 2) direccionalidad hacia la región, teniendo como principales socios de la cooperación a Brasil y otros países de América Latina (bilateral) y al MERCOSUR y UNASUR (regional); 3) orientados por el concepto de cooperación solidaria (cooperación entre pares, buscando la creación y potencialidad de capacidades sociales, respetando la soberanía institucional); 4) a través de la convergencia voluntaria de los sistemas nacionales y no de imposición/condicionalidad; 5) focos en el objetivo de incrementar la movilidad para promover la cooperación interuniversitaria y asegurar así la inserción estratégica del sistema universitario en el mundo.

con mayor ventaja en concursos nacionales e internacionales, y de la misma manera, participar de los beneficios que se le abrían a nivel regional, como programas de movilidad académica.

La primera experiencia piloto – llamada MEXA– tuvo lugar entre los años 2002 y 2008 y estuvo reducida a tres

carreras consideradas de relevancia para el desarrollo regional (Ingeniería, Medicina y Agronomía). Con posterioridad, en el año 2009 se inició una nueva ronda, en la que se incorporaron a las carreras ya citadas, la de Arquitectura, Veterinaria, Odontología y Economía que se llamó en el marco de las acciones del MERCOSUR, ARCU-SUR (ver cuadro N°2).

Cuadro N°2: iniciativas de acreditación por país

País	MEXA		ARCU-SUR	
	2007-		2008-11	2012-
Argentina	14	25%	36	18
Bolivia	9	16%	10	-
Brasil	12	22%	-	113
Colombia			10	-
Chile			5	-
Paraguay	5	9%	23	4
Uruguay	7	13%	14	2
Venezuela				-
Total	55	100%	109	

Fuente: propia sobre entrevistas

Los programas de movilidad, en cambio, se pusieron en marcha una vez concluido el MEXA y la convocatoria estuvo reducida solo a aquellas universidades y carreras que hubieran obtenido con éxito la acreditación o sello MERCOSUR. De la misma manera, en el

año 2014 se creó un nuevo mecanismo llamado “Sistema integrado de movilidad MERCOSUR” que reúne no solo a los programas financiados por los gobiernos, sino a todos aquellos (públicos y privados) que estarían apoyados por el Fondo Educativo del MERCOSUR.

Cuadro N°1: caracterización de programas de movilidad por alcance, financiamiento y año de creación

Nombre Programa	Alcance	Nivel	Financiamiento	Año
MARCA (MERCOSUR)	regional	Carrera de grado (MEXA)	gobierno	2006
ESCALA (OGM)	regional	Grado y posgrado	universidad	2002
Red CRISCOS	regional	grado	universidad	1996
Red MACRO UNIVERSIDADES	regional	posgrado	Empresa (Santander)	2002
(muchas)			gobierno	
JIMA (ANUIES-CIN)		Grado	universidad	2004
MACA (ASCUN-CIN)		grado	universidad	2011
(falta datos)			empresa	

Fuente: propia sobre entrevistas

De la comparación de ambos casos, las conclusiones amplían las diferencias. En el caso de la UE, las políticas regionales son lideradas y financiadas por órganos regionales, lo que asegura su avance. En cambio, en el caso del MERCOSUR, el liderazgo es unilateral y la puesta en marcha es voluntaria. A continuación, analizaremos los resultados de sendas políticas a través de sus principales protagonistas.

Evaluando los resultados y beneficiarios: ¿convergencia o divergencia entre los modelos?

Las respuestas a este interrogante no son unívocas. Algunos autores señalan

que la motivación o el resultado de la política europea, a través de sus programas dentro y fuera de la región, han contribuido al liderazgo de esta zona a nivel mundial en materia de ES, ya que promueven la convergencia hacia un sistema de equivalencia único a nivel global y dificultan la constitución de un sistema democrático de convalidación de estudios y diplomas en sintonía con las necesidades nacionales y culturales de cada región (Días, 2010).

Para otros, las diferencias entre el modelo de regionalización de la UE y el del MERCOSUR son antagónicos en términos del modelo de internacionalización hegemónico (Sgro, 2012) (Perrotta, 2012) (Solanas, 2014).

Mientras la UE ha acompañado y reforzado la tendencia hacia la mercantilización competitiva a través de la regionalización y las políticas de movilidad hacia el resto del mundo, el MERCOSUR, ha demostrado un claro rechazo a la concepción de la ES como un “servicio” pregonado por la OMC y sus acciones, se han inspirado en la idea de “intercambio cooperativo” (Solanas, 2014, p. 5). Esta peculiaridad ha llevado a algunos de ellos a considerarlo como paradigma de la internacionalización contrahegemónica (Oregoni, S/F) (Oregoni y otros, 2014).¹⁸

Por último, encontramos una tercera posición para quienes la decisión de la UE y el MERCOSUR de incluir el tema en la agenda regional, lejos de debilitar a los estados “burgueses” (sic) en favor de los mercados y la globalización económica, los ha venido fortaleciendo a través de medidas y presupuestos supranacionales. En el caso particular de los países Argentina y Brasil, fue la consecuencia natural de la decisión de estrechar los lazos con la UE (a través de acuerdos de asociación estratégicas en materia de inversiones, circulación de productos y personal calificado) lo que supone la

creación de un espacio de educación birregional (Silveira & Zuleide, 2015).

Lo cierto es que en ambos procesos de regionalización se mezclaron y combinaron en desigual proporciones las estrategias de cooperación y las de transnacionalización. En el caso de la UE, primó la dimensión mercantilista en la que la región buscó competir con otras zonas por el liderazgo global en la producción y venta de tecnologías y servicios educativos; pero para ello echó mano a estrategias de cooperación entre los países miembros a través de la creación de redes solidarias de ayuda mutua y la conformación de marcos normativos regionales, el reconocimiento de títulos, competencias y aptitudes de los profesionales que facilitarían la movilidad dentro de los sistemas nacionales y, así, evitar el éxodo hacia terceros países, principalmente los Estados Unidos. Esta estrategia de cooperación también se extendió hacia los que se llamó socios extrazona. Pero en este caso en particular la cooperación no sólo se inspiró en valores solidarios sino también en el interés por atraer recursos formados¹⁹.

En el caso del MERCOSUR, en cambio, los avances más importantes se han dado en el plano de la cooperación. Si bien los gobiernos del MERCOSUR y

¹⁸ Estos autores señalan que el concepto de internacionalización, empero, no es neutral sino contextual e histórico y por ende desde esta perspectiva debe ser comprendido. Dicho concepto tiene dos acepciones: una internacionalización hegemónica (gramsciana) y una internacionalización contrahegemónica la cual puja por la construcción de lazos de cooperación solidaria entre las universidades latinoamericanas (Oregoni, S/ F)

¹⁹ Este fenómeno se denomina “fuga de cerebros” y ha venido caracterizando la internacionalización activa de países más ricos, empezando por los Estados Unidos y Rusia en la Guerra Fría y, ampliado a los países europeos, sobre América Latina y el mundo en desarrollo (Kreimer, 2013) (Luchillo, 2006) (Tejada Guerrero, 2007)

América Latina han hecho explícito su rechazo a los procesos de transnacionalización propuestos desde los foros internacionales²⁰, el MERCOSUR tampoco es ajeno a un proceso de mercantilización y competencia entre las instituciones académicas. Por acción o

por omisión de los gobiernos partes, la puesta en marcha de los procesos de acreditación y movilidad regional terminan por privilegiar y ampliar la voz de las universidades públicas por sobre las privadas (ver cuadro N°3).

Cuadro N°3: resultados de programa de acreditación ARCUSUR por país y tipo de instituciones

País	Argentina	Brasil	Bolivia	Chile	Paraguay	Uruguay
publica	19	8	8		1	2
privada	3	27	10	7	2	1
total	22	35	18	7	3	3

Fuente: propia sobre base web

Dejando de lado esta disquisición y volviendo a los resultados materiales obtenidos de ambos procesos de regionalización, podemos señalar que el proceso de Bolonia resultó exitoso en términos de sus objetivos de ser visualizado como un competidor viable de los Estados Unidos. A pesar de las resistencias iniciales de países como Alemania, Francia y Suiza, el proceso de reorganización de los programas de estudios y de las estructuras de conducción y dirección universitaria, se concluyó en Europa.

La consecuencia esperada fue la reversión de los flujos de movilidad hacia los países de la región, que otrora se dirigían a los Estados Unidos y el incremento de estudiantes internacionales. Los países que más beneficio sacaron de este proceso fueron Alemania y Francia (Correia Lima & Saraiva de Albuquerque Maranhao, 2006)²¹.

Los resultados del MERCOSUR también pueden ser valorados como logros, en base a sus objetivos iniciales. A

²⁰ Ejemplo de ello, fue la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) celebrada en Cartagena del 4 al 6 de junio de 2008, en la que se dejó asentada en la declaración final que la “Educación Superior es un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado” (Rinesi, 2007).

²¹ La hegemonía es hoy ejercida por las instituciones norteamericanas y europeas, en las que Europa occidental es la que más estudiantes recibe como región, pero Estados Unidos la supera en términos individuales. Numéricamente, de un total de 1.851.018 estudiantes que se movilizaron en el año 2005 (en su mayoría de Asia del Este y del Pacífico), Estados Unidos y Europa recibieron 426.223 estudiantes; Europa Oriental y Central, 230.409; Asia del Sur y Oeste, 156.079; África subsahariana, 133.916; los Estados Árabes, 132.864; y América Latina y el Caribe, 129.485 (Correia Lima *et al*, 2006, p. 593).

diferencia de la UE la regionalización no varió los patrones nacionales y regionales de movilidad y de competitividad. MERCOSUR y, América Latina en general, siguieron siendo irrelevantes en el mercado internacional tanto como compradores como proveedores de educación internacional (Cordera Campos & Santamaría Ambriz, 2008).

De la misma manera, los gobiernos siguieron privilegiando la movilidad pasiva hacia los países centrales²². Si bien los números que arrojan los resultados de los programas de acreditación y de movilidad son pequeños, la cooperación regional ha dejado huellas en la creación y fortalecimiento de la confianza mutua entre los estados, que se materializa en la

Cuadro N°4: creación de agencias nacionales por país y por fecha

Agencia	País	Año	Antecedentes
Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)	Argentina	1996	
Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias – CNACU	Bolivia	2010	
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) + Comisión Nacional de Acreditación	Brasil	1951 2004	Parte de SINAES
Agencia Nacional de acreditación (ANEAES)	Chile	2006	
Agencia Nacional de Acreditación (ANAES)	Paraguay	2008	
Proyecto para creación de agencia para promoción y garantía de calidad (APACET)	Uruguay		

Fuente: propia sobre base web

²² Un caso ilustrativo es el del Brasil a través del programa “Científicos sin Fronteras” lanzado en marzo de 2011 por el gobierno de Dilma Rousseff, en el que se comprometían a becar 45.000 estudiantes, de los cuales 8.000 se dirigían a los Estados Unidos, Europa (con preferencia a Francia y Australia), con un presupuesto de dos millones de dólares (Knobel, 2012).

creación de capacidades y estructuras institucionales a nivel nacional. El MERCOSUR ayudó a construir capacidades e instituciones regulatorias en aquellos países que no habían podido avanzar en los procesos de acreditación promovidos de manera unilateral por las reformas estructurales. Como lo muestra el cuadro N° 4, países tales como Bolivia, Brasil, Paraguay y Uruguay crearon instituciones de acreditación para el control y la regulación pública en sistemas donde las instituciones académicas habían proliferado en el marco de desregulación de la oferta (privada).

Conclusiones

Luego de la recorrida por cada uno de los tres elementos o dimensiones que nos propone la teoría de los regionalismos comparados, es el momento de retomar la pregunta inicial del trabajo acerca de la excepcionalidad del MERCOSUR y la UE, como los dos y únicos casos que han incorporado la política de ES como parte constitutiva de su agenda regional.

La respuesta, a nuestro entender, es que en ambos casos se trató de una estrategia regional para defenderse de los avances de la globalización que, a través de organismos internacionales como la OMC proponían la liberalización y desregulación de los sistemas nacionales, para favorecer la libre competencia de los mercados internos y externos.

En esta estrategia defensiva, sin

embargo, existen distintos caminos o tácticas. De acuerdo con Hettne (2007) se puede propender a la exclusión a través de la elevación de las barreras proteccionistas y el fortalecimiento de las regulaciones nacionales o bien, a una estrategia superadora para abrirse entre pares con el fin fortalecerse frente a terceros, a través de las mismas reglas competitivas.

En el caso de la UE, los gobiernos, mediante el proceso de Bolonia, se comprometen a estandarizar sus sistemas nacionales hacia un modelo más competitivo, capaz de disputarle a los Estados Unidos su rol de líder global. De esta manera, los países constituyen un mercado educativo amplio que ofrece a los estudiantes y a las instituciones servicios y opciones académicas más interesantes por su diversidad y, financiamiento público para su internacionalización a través de redes regionales, que la de irse a otro continente.

En el caso del MERCOSUR, el objetivo de incluir la ES en la agenda regional, fue también la de defenderse. Pero lejos de competir para atraer estudiantes de afuera, como fue el caso de UE, promovió la cohesión entre países para fortalecer las instituciones débiles y regulaciones nacionales. El discurso antihegemónico (contra las reglas globales) también sirvió para ello.

En términos de contenidos (*outcomes*) también se manifestaron algunas

coincidencias entre ambos bloques. Si bien por una parte comparten las iniciativas de favorecer la movilidad y la convergencia de los mecanismos de acreditación, los recursos que los gobiernos nacionales dispusieron para la implementación de las iniciativas regionales son bien distintos: en el caso de la UE existe un liderazgo y recursos regionales mientras que, en el caso del MERCOSUR, el liderazgo y los recursos son nacionales o extra regionales.

Llegamos así a una tercera dimensión de la comparación, la de los resultados de este accionar regional (*impacts*) y, a la pregunta sobre quiénes son los principales beneficiarios de procesos como estos. Si bien en todos estos casos algunos países se benefician más que otros, en el caso de la UE, son los estudiantes los que mayor provecho sacan de los amplios programas de movilidad mientras que, en el MERCOSUR, las universidades públicas con reconocimiento son las que más se benefician de estas políticas de internacionalización.

Referencias

- Aboites, H. (2004). Derecho a la educación o mercancía: la experiencia de diez años del Libre comercio en la educación mexicana. *Memoria. Revista Mensual de Política y Cultura*, N°187, pp. 23-28.
- Arnove, R., Franz, S. & Torres, C. (2013). *Education in Latin America: From Dependency and Neoliberalism to Alternative Paths to Development*. En Arnove (et al.), *Comparative Education. The dialects of the global and the local*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Barrow, C. (1999). Higher education policies and North American Free Trade Agreement: the united case. *Global Education*, N°3, pp. 139-156.
- Beneitone, P. (2014). De la Cooperación Internacional Universitaria a la Internacionalización de la Educación Superior: ¿Cambio de paradigma o maquillaje conceptual?. En Tangelson, G. (comp.). *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización*. Remedios de Escalada: Ediciones de la UNLa.
- 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 (1992-1912) en perspectiva comparada. *Revista iberoamericana de educación superior (RIES)*, Vol. 6, N°16, pp. 90-108.
- Botto, M. & Peixoto Batista, J. (2007). La incidencia de la academia en las negociaciones de los servicios de salud y educación en la Argentina: desafíos y oportunidades. En Botto, M. (coord.). *Saber y política en América Latina*, Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bieber, T. (2015). The EU as a norm entrepreneur in education policy: an analysis of the diffusion of european ideas and policies. En Bianculli, A. y Ribeiro Hoffmann, A. (edit.). *Regional Organizations and Social Policy in Europe and Latin America A Space for Social Citizenship?*. London: PALGRAVE MACMILLAN.

- Cordera Campos, R. & Santamaría Ambriz, R. (2008). Internacionalización, autonomía y calidad de la educación superior: Elementos para la integración de América Latina y el Caribe. *Revista Universidades*, Vol. 58, N° 37, pp. 69-76.
- Correia Lima, M. & Saraiva de Albuquerque Maranhao, C. (2006). O sistema de educacao superior mundial: entre la internacionalización activa y la pasiva. *Revista Avaliacao Sorocaba SP*, Vol. 4, pp 580-610.
- De Wit, H. (et al). (2005). *Educación Superior en América Latina la dimensión internacional*. Bogotá: Banco Mundial coeditor Mayol.
- Días, M. (2010). ¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad. *Revista Universia*, Vol.1, N°2, pp. 3-19.
- Hettne, B. (2007). Interregionalism and world order. En Teló, M. (edit.). *European Union and new regionalism. Regional actors and global governance in a post-hegemonic era*. New York : Ashgate Publishing.
- Knobel, M. (2012). Brazil Seeks Academic Boost by Sending Students Abroad. *International Higher Education*, N°66, pp. 15-17.
- Knight, J (2005). Un modelo de internacionalización. Retos para nuevas realidades. En De Wit, H. (et al). *Educación Superior en América Latina la dimensión internacional*. Bogotá: Banco Mundial coeditor Mayol.
- Kreimer, P. (2013). Internacionalización y tensiones para un uso social de la ciencia latinoamericana. Del siglo XIX al XXI. Restrepo Forero, O. (edit.). *Ensamblando estados*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Larrea, M. y Astur, A. (2014). Política internacional de Educación Superior. Acciones del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) 2003-2012. En Rinesi, E. (comp.), *Ahora es cuando: internacionalización e integración regional universitaria en américa latina*. Buenos Aires: UNGS.
- Luchillo, L. (2006). Movilidad de estudiantes universitarios internacionalización de la ES. *Revista CTS*, Vol.3, N°7, pp. 105-133.
- López Segrera, F. (2003). El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de Educación Superior en América Latina y el Caribe. En Mollis, M. (comp.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.
- Oregioni, M. (S/F) Internacionalización Universitaria en la Región Latinoamericana. (Mimeo).
- Oregioni, M., Taborga, A. y Piñero, F. (10 y 11 de abril de 2014). *Proyección Integral de la Universidad Argentina hacia la Región Latinoamericana. Agenda, actores e instrumentos*. Ponencia presentada en III Jornadas de Extensión del MERCOSUR, Tandil, Argentina.
- Perrotta, D. (2012). ¿Realidades presentes - conceptos ausentes? La relación entre los niveles nacional y regional en la construcción de políticas de educación superior en el MERCOSUR. Integración y Conocimiento. *Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR*, N°1, pp. 4-17.
- Rinesi, E. (2007). Prólogo. En Rinesi, E. (comp.) *Ahora es cuando: internacionalización e integración regional universitaria en américa latina*. Buenos Aires: UNGS.

- Sabaté, F. (2013). Balance y perspectiva de la cooperación en educación superior con la Unión Europea: el caso de erasmus mundus. En Rinesi (comp.) *Ahora es cuando: internacionalización e integración regional universitaria en américa latina*. Buenos Aires: UNGS.
- Sgro, M. (2012). Internacionalización de los programas de pos graduación; MERCOSUR y UNASUR en pos graduación. *Revista Espacio Pedagógico*, Vol. 19, pp. 272-281.
- Silveira, Z. (2015). Mercosul educacional e reforma da educação superior no Brasil. *Revista RELEC*, Año 6, N°8, pp. 107-122.
- Solanas, F. (2012). Intercambio cooperativo versus mercantilización competitiva. Las políticas de movilidad académica de MERCOSUR y Unión Europea. *RIES*, Vol. 5, N°12, pp. 3-22.
- Tejada Guerrero, G. (2007). *Una oportunidad para impulsar el desarrollo de México*. México: Universidad Interamericana.
- Tünnermann, B. (2006). La autonomía universitaria frente al mundo globalizado. *Universidades*, N° 31. UDUAL.