



## Aportes para Analizar la Internacionalización de la Educación Superior desde Latinoamérica: un Enfoque Crítico, Reflexivo y Decolonial

Fernanda Geremias Leal<sup>1</sup>  Maria Soledad Oregioni<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina

<sup>2</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina)

### RESUMEN

En este ensayo, desarrollamos un análisis crítico, reflexivo y decolonial del paradigma de internacionalización que avanza en el actual contexto global de la educación superior. Nuestro argumento central es que este se integra a la estructura del capitalismo global como sistema social histórico y, en ese sentido, sigue su lógica de acumulación. En términos ontológicos y epistemológicos, se encuentra inmerso en la matriz cultural del poder colonial: bajo el fundamento de un imaginario global dominante, se sustenta en la práctica de la jerarquización, legitimando determinados países, universidades e individuos como naturalmente superiores en relación a otros y favoreciendo el conocimiento eurocéntrico en detrimento de otros saberes. Decolonizar la internacionalización de la educación superior implica contemplarla desde una perspectiva situada que es histórica y contextual; es decir, situarla en su propio tiempo y espacio y en rescatar aquello que tiene sentido a la sociedad en la que se integra, con respecto a sus raíces epistémicas y condicionalidades históricas. Los estudios post-coloniales/decoloniales y el legado del Movimiento de Córdoba – aunque limitado a su contexto histórico específico – proporcionan pistas en esa dirección hacia la educación superior latinoamericana y basan nuestro argumento.

### PALABRAS CLAVE

Internacionalización. Educación superior. Latinoamérica. Movimiento de Córdoba. Decolonialidad.

Correspondência ao Autor

<sup>1</sup> Fernanda Geremias Leal

E-mail:

Universidade Federal de Santa Catarina,  
Brasil

CV Lattes

<http://lattes.cnpq.br/0187043615164031>

Submetido: 10 out. 2018

Aceito: 29 jan. 2019

Publicado: 16 fev. 2019

 10.20396/riesup.v5i0.8653635

e-location: e019036

ISSN 2446-9424

Checkagem Antiplagiarismo



Distribuído sobre



## Contributions to Analyze the Internationalization of Higher Education in Latin America: A Critical, Reflexive, and Decolonial Approach

### ABSTRACT

In this essay, we develop a critical, reflexive and decolonial analysis of the internationalization paradigm that advances in the current global context of higher education. Our central argument is that this process is part the global capitalism structure as a historical social system and, as such, it follows its logic of accumulation. In ontological and epistemological terms, it is immersed in the cultural matrix of colonial power: under the foundation of a dominant global imaginary, it is based on the practice of hierarchy, legitimizing certain countries, universities and individuals as naturally superior in relation to others and favoring Eurocentric knowledge to the detriment of other forms of knowledge. Decolonizing the internationalization of higher education implies contemplating it from a situated perspective that is historical and contextual; that is, placing it in its own time and space and in rescuing what makes sense to the society in which it is integrated, with respect to its epistemic roots and historical conditions. The postcolonial/decolonial studies and the legacy of the Cordoba Movement – although limited to its specific historical context – provide clues in that direction toward Latin American higher education and base our argument.

### KEYWORDS

Internationalization. Higher education. Latin America. Cordoba Movement. Decoloniality.

## Contribuição para Analisar a Internacionalização da Educação Superior na América Latina: Uma Abordagem Crítica, Reflexiva e Decolonial

### RESUMO

Neste ensaio, desenvolvemos uma análise crítica, reflexiva e descolonial do paradigma de internacionalização que avança no atual contexto global da educação superior. Nosso argumento central é que esse processo se integra à estrutura do capitalismo global como um sistema social histórico e, nesse sentido, segue sua lógica de acumulação. Em termos ontológicos e epistemológicos, está imerso na matriz cultural do poder colonial: sob o alicerce de um imaginário global dominante, baseia-se na prática da hierarquia, legitimando certos países, universidades e indivíduos como naturalmente superiores em relação a outros e favorecendo o conhecimento eurocêntrico em detrimento de outros saberes. Descolonizar a internacionalização da educação superior implica contemplá-la a de uma perspectiva situada, histórica e contextual; isto é, situá-la em seu próprio espaço e tempo e resgatar aquilo faz sentido para a sociedade na qual ele se integra, com respeito às suas raízes epistêmicas e condicionalidades históricas. Os estudos pós-coloniais/decoloniais e o legado do Movimento Córdoba – embora limitado ao seu contexto histórico específico – fornecem pistas nesse sentido para a educação superior latino-americana e baseiam nosso argumento.

### PALAVRAS-CHAVE

Internacionalização. Educação superior. América Latina. Movimento de Córdoba. Decolonialidade.

## 1 Introducción

En tiempos de reconfiguración del papel ejercido por la educación superior en el mundo, los esfuerzos dirigidos a la internacionalización se intensifican y se manifiestan deliberadamente en los discursos como imperativo; como camino para que los sistemas educativos y las universidades respondan a los desafíos de un contexto global complejo, volátil e incierto. Sin embargo, al mismo tiempo que tales discursos enaltecen las virtudes de ese fenómeno, tienden a oscurecer las asimetrías de oportunidades y la jerarquización de la producción del conocimiento adyacente, aquí comprendidas como reflejo de la desigualdad y de la violencia históricamente evidenciadas en las relaciones Norte-Sur.

En este ensayo, desarrollamos un análisis crítico, reflexivo y decolonial del paradigma de internacionalización que avanza en el actual contexto global de la educación superior. Entendimos que este proceso es multidimensional, complejo y transversal a las funciones substantivas de la universidad, donde confluyen las lógicas de distintos agentes y actores que generan instrumentos para promoverlo. Tales lógicas en ocasiones entran en tensión, dando cuenta del carácter no neutral de la internacionalización (OREGIONI, 2016). En este sentido, existe una estructura histórica que beneficia la instalación de determinados actores, lógicas e intereses sobre otros, dando lugar a una perspectiva hegemónica de internacionalización.

Nuestro argumento central es que este proceso se integra a la estructura del capitalismo global como sistema social histórico y, en ese sentido, sigue su lógica de acumulación. En términos ontológicos y epistemológicos, se encuentra inmerso en la matriz cultural del poder colonial: bajo el fundamento de un imaginario global dominante, se sustenta en la práctica de la jerarquización, legitimando determinados países, universidades e individuos como naturalmente superiores en relación a otros y favoreciendo el conocimiento eurocéntrico en detrimento de otros saberes.

Decolonizar la internacionalización de la educación superior implica contemplarla desde una perspectiva situada que es histórica y contextual; es decir, situarla en su propio tiempo y espacio y en rescatar aquello que tiene sentido a la sociedad en la que se integra, con respecto a sus raíces epistémicas y condicionalidades históricas. Los estudios pós-coloniales/decoloniales y el legado del Movimiento de Córdoba proporcionan pistas en esa dirección hacia la educación superior latinoamericana y basan nuestro argumento.

Estructuramos el ensayo de la siguiente manera: después de esta introducción, exploramos la complejidad imbricada al contexto contemporáneo de internacionalización de la educación superior. En la secuencia, analizamos ese fenómeno de una óptica pos-colonial/decolonial, apuntando a cómo los orígenes de las contradicciones contemporáneas remiten a los patrones eurocéntricos de poder impuestos en el período colonial. Seguimos con un debate sobre las perspectivas para que "otra internacionalización de la educación superior" sea posible y finalizamos el texto con la exposición de las consideraciones finales y de las referencias.

## 2 Internacionalización de la Educación Superior como un Agente del Capitalismo Académico Global

La internacionalización integral moldea el ethos y los valores institucionales e implica todo el emprendimiento universitario. Es esencial que se abraza por el liderazgo y la gobernanza institucional, los profesores, los estudiantes y todas las unidades de servicio y apoyo académicos. Se trata de un imperativo institucional, no sólo de una posibilidad deseable" (HUDZIK, 2011, p. 6, traducción nuestra).

Desde los años 1990, pero sobre todo en la última década, la internacionalización de la educación superior ha sido tratada en los contextos global y latinoamericano con fuertes presiones, induciendo a investigadores y formuladores de políticas públicas a decretar su inevitabilidad. La mejora de la calidad de la enseñanza y la investigación; la adquisición del "sello" de world class university y la formación de "ciudadanos globales" dotados de "competencias multiculturales" (RIZVI, 2007; LIMA; MARANHÃO, 2011, JOOSTE; HELETA, 2016) integran el centro de las justificaciones para el fomento de ese proceso, aunque, en la práctica, mucho de los beneficios a él atribuidos no sobrepasen la retórica.

A pesar de la restricción de estudios dirigidos a problematizar la internacionalización de la educación superior y a profundizar sus aspectos indeseables (LIMA; CONTEL, 2011, MORLEY et al., 2018), la cantidad de investigaciones disponibles con lentes teóricas más interpretativas y críticas se ha expandido. Stein (2017) y Mwangi *et al.* (2018) discurren sobre una emergente área de estudios críticos en internacionalización, que problematiza el positivismo de los enfoques convencionales sobre el tema.

En el lugar del uso de categorías y conceptos abstractos, que acaban por neutralizar y naturalizar un fenómeno social que involucra a distintos actores, motivaciones e intereses (LIMA; CONTEL, 2011), esta vertiente más problemática de la literatura incide luz bajo el carácter circunstancial de la internacionalización, ya que apunta a cómo las tendencias globales en la educación superior son "digeridas" a diferencia de depender de la constelación de intereses y de las oportunidades estructurales que se manifiestan en cada contexto. Denuncia, también, el instrumentalismo económico prevaleciente en la gobernanza universitaria global, que crea condiciones para la implementación de regímenes académicos capitalistas. Además, da voz a las narrativas ocultas de los diversos sujetos sometidos en la academia en tiempos de internacionalización.

Los datos de los informes sobre educación superior en el mundo delatan un flagrante descompuesto en la recolección de los beneficios proporcionados por la internacionalización en curso. En el marco de las investigaciones sobre el tema, tales datos exponen la "explícita coincidencia entre capacidad de captación de estudiantes, pujanza académica, poder político y económico" (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 606, traducción nuestra), además del modo en que tales dinámicas "refuerzan asimetrías de poder antiguas y nuevas entre individuos, grupos sociales y naciones dentro y entre el Norte-Global y el Sur-Global" (ROBERTSON; KOMLJENOVIC, 2016, p. 1, traducción nuestra). En otros términos, revelan "la cara oculta de la internacionalización de las universidades" (KIM, 2017, p. 15, traducción nuestra).

En términos de hegemonía en los flujos de movilidad y de suministro de servicios, se observa que los mayores receptores de estudiantes internacionales de maestría y doctorado son los Estados Unidos, el Reino Unido, Australia, Francia y Alemania. En 2015, 3,3 millones de estudiantes internacionales estuvieron matriculados en los países de la OCDE, más de la mitad de ellos en la Unión Europea (OECD, 2017). En los Estados Unidos, esos estudiantes inyectan más de 35 mil millones de dólares anuales en la economía nacional (OECD, 2017) y, para cada siete matriculados, tres empleos son creados y mantenidos por los gastos como alojamiento, alimentación, alquiler, transporte, telecomunicación, salud y seguro (NAFSA, 2016).

Una situación similar ocurre en el Reino Unido, que, en términos de reclutamiento de estudiantes internacionales, puede asociarse a una industria. De los 22.200 millones de libras que componen la renta total del sector, dos mil millones provienen de la presencia de estudiantes internacionales. La estimación es que la sustancia total de esa presencia contribuye con 800 millones para el Producto Interior Bruto y que la visita de familiares de estudiantes internacionales en Londres llega a 170 millones de libras (WALKER, 2014). Como Altbach y Knight (2007) ponderan, en cualquier circunstancia esos países cosechan los principales beneficios financieros y controlan la mayoría de los programas.

En lo que se refiere a la investigación, el Times Higher Education World University Ranking, ranqueo de universidades centrado en la productividad científica en las formas de publicación y citación en periódicos indizados, demuestra que de las cien primeras clasificadas, 41 son norteamericanas. Ninguna de ellas se sitúa en América Latina o en África (THE, 2017). Según Clarivate Analytics, los autores más citados en la Web of Science en 2017 provienen principalmente de Estados Unidos, con 1644 investigadores, mientras que los números relativos a América Latina son uno de Argentina, uno de Brasil, uno de Chile, uno de Colombia, uno de Panamá. En el caso del continente africano, sólo Sudáfrica aparece en el mapa, con siete investigadores (CLARIVATE, 2017).

En el ámbito de la producción y difusión científica, también se observa el ascenso de proveedores privados exclusivamente orientados hacia el lucro, un "negocio" que se ha ampliado y se ha sofisticado drásticamente en los últimos veinte años, con soporte de los dispositivos tecnológicos. Como Serva (2017) constata, tales empresas obtienen grandes beneficios a medida que explotan los artículos científicos como un producto a nivel internacional. En ese sentido, se constituyen como "multinacionales del campo científico"; una "nueva autoridad científica" que refuerza la sobrevaloración de los artículos y de los índices, así como la homogeneización de la cultura científica en términos de idioma y temas, definiendo así "lo que es ciencia" y "lo que es buena ciencia".

Se integran en ese amplio escenario la competitividad entre instituciones universitarias y el énfasis en el "productivismo académico", como parte de un conjunto de dispositivos que acentúan términos como "calidad", "evaluación" y "acreditación" como hechos naturales e indispensables para el buen funcionamiento (LEITE; GENRO, 2012). En cuanto a múltiples formas de competencia, las universidades compiten por acumulación de

capital, mientras que los investigadores compiten por su reputación (KIM, 2017, SCHULZE-CLEVEN; OLSON, 2017, JESSOP, 2017); una lógica que no sólo reestructura el mundo del conocimiento, desvalorizando agendas de investigación dirigidas a problemas de relevancia local, sino que alinea la estratificación académica con la desigualdad socioeconómica.

Los rankings universitarios globales, en particular, a medida que se basan casi exclusivamente en la investigación internacional en la forma de publicación y citación, descuidan la totalidad de objetivos y misiones que permean a las universidades alrededor del mundo (LEAL; STALLIVIERI; MORAES, 2017). Tales herramientas han influido significativamente en las políticas institucionales y gubernamentales para la educación superior, sin embargo, como no contemplan análisis cualitativos y contextualizados, producen un "efecto de persistencia", de carácter elitista, en relación a las instituciones mejor clasificadas. En otros términos, "privilegian a los ya privilegiados".

Complementariamente, la "internacionalización del currículo" – que se presenta como una especie de cliché para las instituciones universitarias, sobre todo a partir de la inducción de organizaciones intergubernamentales como la OCDE – en lugar de suscitar la diversidad cultural, ha promovido una forma particular de cultura "que busca su legitimación a través de la estandarización de los currículos, de los programas de curso, de los idiomas y de las experiencias culturales" (LIMA; MARANHÃO, p. 577, traducción nuestra). El compromiso, en ese sentido, no ocurre con políticas curriculares dotadas de criticidad, sino con la lógica reproductivista demandada por el sistema de capital.

Se trata, en última instancia, de un contexto articulado a la reducción de la financiación pública para el sector, que a su vez se sitúa en una coyuntura histórica más amplia de pérdida general de prioridad de las políticas sociales, bajo el argumento de la irreformabilidad. En el contexto de la universidad pública esto significó que sus debilidades institucionales, en lugar de servir de justificación para una vasta reforma político-pedagógica, fueron declaradas insuperables y usadas para ratificar una apertura generalizada del bien público universitario a la explotación comercial (SANTOS, 2011).

Esta apertura generalizada a la explotación a la que Santos (2011) hace referencia puede atribuirse en gran medida a las presiones ya los impactos de las políticas de organizaciones supranacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial y la Comisión Europea, suscitando posibles tensiones entre compromisos institucionales, nacionales y globales (STEIN, 2017). Tales actores, a menudo alineados a las autoridades públicas nacionales, han alentado el "emprendimiento universitario" a través de la competencia y el control del flujo de nuevas ideas e imperativos institucionales (SHAHJAHAN, 2016).

En este aspecto, autores como Leite y Genro (2012) y Dobbins (2015) demuestran que la Unión Europea se refiere a un importante jugador de la educación superior internacional contemporánea, que defiende explícitamente la adopción de instrumentos orientados al mercado, tales como la diversificación de recursos, el establecimiento de



vínculos entre instituciones universitarias y empresas privadas y la "autonomía universitaria". Shahjahan (2016) demuestra que la OCDE y el Banco Mundial, como actores situados y con intereses específicos, inadvertidamente reproducen geopolíticas del conocimiento coloniales a través de sus actividades epistémicas, la limitación de la toma de decisión local y la promulgación de soluciones "de tamaño único" basadas en el conocimiento occidental y el neoliberalismo.

Así, la valorización de la educación superior en tiempos de "economía del conocimiento" no emerge como bien público, sino como bien económico, un instrumento a ser usado como motor de desarrollo económico y un servicio negociable y pasible de explotación con el aval de los Estados, el apoyo de las agencias nacionales y multinacionales y la regulación de la Organización Mundial del Comercio (LIMA; CONTEL, 2011, ROBERTSON; KEMLJENOVIC, 2016).

Ante estos dilemas y contradicciones, argumentamos que, a nivel global, el proceso de internacionalización ha sido hegemónicamente guiado por la lógica del capitalismo académico, una concepción de pretensión universalista, que se acomoda a los preceptos de la gobernanza internacional neoliberal. Si interpretamos el proceso de internacionalización de la educación superior como agente de la globalización, fenómeno de interés del capital y parte de los procesos de comercialización global de la educación, situando ambos fenómenos como la culminación de una trayectoria a largo plazo del sistema-mundo capitalista, el entendimiento de la historia colonial permite incidir luz bajo la estructura en la cual la educación superior contemporánea opera.

### 3 Internacionalización de la Educación Superior como un Proceso Colonial

“En el plano de la experiencia inmediata, el colonizado, que vio el mundo moderno penetrar hasta los rincones más remotos de la mata, toma una conciencia muy aguda de lo que no posee” (FANON, 2005, p. 92, traducción nuestra).

La racionalidad específica de la globalización difícilmente podría comprenderse sin una familiarización con el *patrón de poder* establecido en América durante el período colonial. Por un lado, ese patrón se fundamentó en la idea de raza, utilizada para diferenciar colonizadores de colonizados y legitimar la asociación de sus respectivas identidades a jerarquías, lugares y papeles sociales. Por otro lado, se asentó en la articulación de todas las formas históricas de control y de explotación del trabajo, sus recursos y productos, en torno al capital y del mercado mundial (QUIJANO, 2005).

La expansión global de este patrón de poder tanto dio origen al capitalismo mundial como estructura hegemónica de las relaciones de producción, situando a Europa Occidental en el centro del mundo capitalista, cuando fundó el desarrollo y la superioridad de la

perspectiva eurocéntrica del conocimiento. Los pueblos dominados fueron colocados en situación natural de inferioridad, y también sus descubrimientos mentales y culturales.

El carácter de las relaciones de explotación y dominación trascendió el período de las conquistas, de los asentamientos y del control administrativo sistemático europeo en sus colonias (NAYAR, 2015). En otras palabras, la descolonización no deshizo la colonialidad: en gran medida, las divisiones coloniales continúan existiendo y gobiernan las relaciones políticas, económicas y sociales, así como los modos de existencia.

La consolidación de la perspectiva eurocéntrica representó así la articulación de historias culturales diversas y heterogéneas en torno a un único orden cultural global: del mismo modo que "extirpó la raíz de la diversidad" (CÉSAIRE, 1978, p. 67, traducción nuestra), negando la simultaneidad la epistémica y la coexistencia de diferentes tiempos y espacios, concibió la modernidad y la racionalidad como productos exclusivamente europeos (QUIJANO, 2005), conduciendo a la desaparición de las historias del pueblo colonizado ya la condena de sus creencias y prácticas como primitivas. Según esa racionalidad, el nativo necesita ser perfeccionado (NAYAR, 2015); es menos racional (racismo epistémico) y humanamente inferior (racismo ontológico). La racionalidad específica de la globalización es el eurocentrismo, que se esconde detrás de la retórica de la modernidad y de su relato de progreso y salvación (MIGNOLO, 2017).

La constitución de la educación superior en el Sur Global fue históricamente moldeada por un Norte Global hegemónico, con su proyecto civilizatorio de modernidad y por medio del privilegio adquirido por la ciencia occidental como mecanismo de progreso y principal forma de razón. Tales intervenciones trajeron consigo tanto la organización occidental del conocimiento basado en disciplinas como culminaron en dependencias por medio de alineaciones con universidades del Norte, que incluían la constitución de una "misión internacional" para la institución universitaria; el establecimiento de programas nacionales y regionales de "ayuda técnica" y la educación de estudiantes y profesores universitarios de las ex colonias en los países centrales, dándoles conocimientos especializados para liderar a sus países de origen en el camino de la modernización (OREGIONI, 2015b, ROBERTSON; KOMLJENOVIC, 2016).

En los años 1990, la sumisión de los países del Sur a las políticas neoliberales y de ajuste estructural, su consiguiente dependencia a los fondos del Banco Mundial y las condicionalidades impuestas a la expansión de sectores nacionales como la educación, hicieron que la relación entre los Estados y las universidades se torne particularmente problemática para su supervivencia (ROBERTSON; KOMLJENOVIC, 2016). Este cuadro indujo a la consolidación de un ciclo de crisis, cuyo intento de contorno se dio por medio de acciones como la inserción del sector privado como proveedor de servicios educativos; el establecimiento de nuevas fuentes de financiación a través de préstamos y otros arreglos fiscales; el comercio transfronterizo de servicios educativos; la financiación de estudios en el extranjero y la creación de capacidades a través de asociaciones con universidades del Norte (LEITE; GENRO, 2012).



En tiempos de internacionalización de la educación superior, se observa que mientras el Sur, amparado en un imaginario global dominante, mimetiza estrategias exógenas y se consolida como cliente de productos educativos, es el núcleo del sistema mundial, por medio de la hegemonía del poder, del saber y del ser, que polariza los flujos de la movilidad académica, detiene los centros de Investigación y desarrolla y comanda los rumbos de la enseñanza y de la investigación mundial.

El Sur emerge tanto como un lugar que demanda desarrollo y servicios en la educación superior, abarcando una población estratificada y una clase media con acceso diferenciado a recursos a ser suplidos por el Norte, como una población cuya aspiración de "convertirse en alguien", "ser un ciudadano global" es valorada, por ejemplo, por los departamentos de *marketing* de las universidades del Norte y sus respectivos reclutadores (ROBERTSON; KOMLJENOVIC, 2016).

Esta dinámica hegemónica de internacionalización también se reproduce a partir de los criterios de evaluación de la investigación, ya que la relación centro-periferia atraviesa la dinámica de producción de conocimiento, en la medida que el "centro" se caracteriza por la concentración de recursos (materiales, cognitivos, humanos y simbólicos) destinados a eso (VESSURI, 1984) y se convierten en un punto de referencia y objeto de imitación acrítica para los científicos de la periferia (HODARA, 2003; KREIMER, 2006, 2011). Las prácticas de internacionalización hegemónicas orientan el conocimiento hacia los problemas cognitivos planteados en países centrales que poseen mayor cantidad de recursos y consideran el conocimiento como "neutral" y "universal" y con pocos márgenes de negociación de los problemas cognitivos sobre los que trabajan. Así, el criterio de "excelencia" se fija de acuerdo a parámetros exógenos (OREGIONI, 2014).

Como Fanon (2005, p. 83, traducción nuestra) cuestiona en su análisis de las liberaciones coloniales del siglo XIX, "las colonias se convirtieron en un mercado. La población colonial es una clientela que compra". En la ausencia de una (auto)conciencia colectiva que permita situarse como propio centro de referencias (RAMOS, 1996), el Sur se subordina a la adquisición material e ideológica de modelos de internacionalización estandarizados, que en nada se ajustan a su realidad. En la práctica, compra productos académicos, proporciona cerebros, privilegia a los ya privilegiados ("efecto mateo"<sup>1</sup>), contribuye al alejamiento progresivo del Norte.

Así, si en términos prácticos esa "internacionalización hegemónica", de carácter exógeno, se manifiesta a partir del incentivo directo de proyectos, agentes, actores e intereses extra-regionales "que históricamente guiaron las asimétricas políticas de vinculación Norte-

<sup>1</sup> "Efecto Mateo", concepto vertido por Merton (1968) para denunciar que los criterios de calidad impuestos por la comunidad científica, favorecen las publicaciones de quien tienen acreditada experiencia en el área, por sobre los recién llegados.

Sur<sup>2</sup> (OREGIONI, 2017) en el marco del flujo de ideas, tiene como referencia las concepciones oriundas del Norte Global, que són perpetuadas por las elites locales. Se trata de una lógica colonial, sostenida en desigualdad y jerarquización, que sólo puede existir a medida que enfatiza "aquello que cierta universidad no tiene, no hace, no sabe, y que, por lo tanto, le impide convertirse en el caso de la educación superior en la contemporaneidad" (MARTÍNEZ, 2017, p. 78, traducción nuestra).

Este cuadro remite al desequilibrio histórico de las relaciones coloniales y lleva al entendimiento de que el fenómeno de la internacionalización de la educación superior está inmerso en la matriz cultural del poder colonial. Es una dinámica basada en la persuasión y la seducción de los "sujetos sujetados" en las diferentes instituciones de educación superior (LEITE; GENRO, 2012). Por lo tanto, en tiempos de capitalismo acadêmico global, las viejas jerarquías basadas en identidades étnicas/nacionales se cruzan con las nuevas estratificaciones académicas, aunque se manifiesten de forma sutil, a ejemplo de los patrones de "buena calidad" y de "excelencia" que se convierten en una necesidad de sistemas de educación superior, universidades y académicos de todo el mundo.

#### 4 La Inflexión Decolonial y el Legado del Movimiento de Córdoba como Pistas para Una "Otra Internacionalización de la Educación Superior"

Es previsible que el sistemismo sobre el que trabaja la globalización actual se erige como un obstáculo y haga difícil la manifestación de la voluntad de desajuste. Pero no impedirá que cada país elabore, a partir de características propias, modelos alternativos, ni tampoco prohibirá que las asociaciones del tipo horizontal se detienen entre países vecinos igualmente hegemonizados, atribuyendo una nueva aparición a los bloques regionales y superando la etapa de las relaciones meramente comerciales para alcanzar una etapa más elevada de cooperación. Entonces, una globalización construida de abajo hacia arriba, en que la búsqueda de clasificación entre potencias deje de ser una meta, podrá permitir que las preocupaciones de orden social, cultural y moral puedan prevalecer (SANTOS, 2013, p. 154, traducción nuestra).

América Latina es una región en la cual las tendencias contemporáneamente evidenciadas en la educación superior han sido altamente funcionales a la actual fase del capitalismo global en desarrollo (GOMES; ROBERTSON; DALE, 2012). Además de un imperialismo orientado a transformar sistemas educativos en un "gran negocio", el imaginario hegemónico en torno a la internacionalización ha inducido políticas nacionales e institucionales a descuidar sus propias especificidades.

A pesar de este marco, si reconocemos la educación superior como un campo relacional de poder, constituido de redes y relaciones tanto competitivas como cooperativas (MARGINSON; ORDORIKI, 2011), con fisuras, contradicciones y cuestionamientos al

<sup>2</sup> Entendiendo la dinámica Norte Sur desde una perspectiva histórica y relacional, donde el norte tiene los recursos que el sur necesita. Recursos materiales, reconocimiento, reputación (VELHO, 2001) que le permite competir a los científicos y a la universidad en el desarrollo de "ciencia de punta".

orden hegemónico (LEITE; GENRO, 2012), podemos cuestionar bajo qué circunstancias "otra internacionalización" – de orden contrahegemónica, endógena, solidaria, colaborativa, que entienda a la Educación superior como derecho (OREGIONI, 2016), e que sea pautada en racionalidades distintas de aquella orientada para atender a las demandas del mercado mundial capitalista; enfocada a pensar las relaciones internacionales académicas a partir de las diferentes realidades existentes – es posible.

De hecho, el imaginario que permea la modernidad y que organiza la comprensión y la creación de significados colectivos, normalizando descriptivamente las cosas como son y encuadrando normativamente como ellas deberían ser, dificulta pensar más allá de la racionalidad dominante. Como Mignolo (2017, p. 17, traducción nuestra) argumenta, "si nos dirigimos a la modernidad, permaneceremos presos a la ilusión de que no hay otra manera de pensar, hacer y vivir".

El movimiento decolonial proporciona pistas para una perspectiva alternativa de internacionalización (LEAL; MORAES, 2018; LEAL; MORAES; OREGIONI, 2018). Se distingue de otras epistémicas y paradigmas por haber sido concebido en el "Tercer Mundo", a partir de la experiencia de la colonialidad, con su diversidad de historias y tiempos locales. Esta "inflexión decolonial" (RESTREPO; ROJAS, 2010) demanda una revisión crítica de los conceptos hegemónicamente definidos por la racionalidad moderna en términos históricos, ontológicos y epistémicos. La exigencia histórica se refiere a la necesidad de repensar los pasados y perspectivas futuras a la luz de otras perspectivas que no sean las del Norte-Global; la ontológica pasa por la renegociación de las definiciones del ser y de sus sentidos; la epistémica impugna la comprensión exclusiva e imperial del conocimiento, desafiando así el privilegio epistémico del Norte-Global (MENESES, 2008; SANTOS, 2018).

Se trata de contemplar y de experimentar la internacionalización de la educación superior a partir de un procedimiento crítico-asimilatorio perspectivista, como lo que Ramos (1996) denominó "reducción sociológica". La reducción sociológica se contrapone a la transposición acrítica de objetos culturales acabados y descontextualizados, que en nada se ajustan a las realidades. En los términos de Ramos (1996, p. 48, traducción nuestra), "la conciencia crítica surge cuando un ser humano o un grupo social refleja sobre tales determinantes y se conduce ante ellos como sujeto. Se distingue de la conciencia ingenua, que es puro objeto de determinaciones exteriores".

Se funda, por lo tanto, en la consolidación de una individualidad subjetiva y de un destino propio, que permitan verse como propio centro de referencias; como un yo teórico, reflexivo y no ingenuo, sensible a los asuntos relevantes de su sociedad y comprometido con el destino de su pueblo. Es una actitud altamente elaborada, pasible de alcance principalmente a través de un modo de ver histórico, que sólo ocurre y se hace necesaria en los países que se dedican a una tarea sustitutiva (RAMOS, 1996).

En vista de esta lógica, una perspectiva de internacionalización sociológicamente reducida es necesariamente contemplada desde una perspectiva contextual, situada en el

tiempo y en el espacio en que se manifiesta (ARAYA; OREGIONI, 2015; OREGIONI, 2017). De esta forma se cuestiona ciertos conceptos, categorizaciones e indicadores "neutros" y abstractos que se adopta como si todos los sistemas y universidades contemplasen las mismas misiones, funciones y objetivos; cuestiona la lógica del capitalismo académico; reflexiona sobre sus dilemas y sus contradicciones, enfrenta el imperialismo cultural rechaza la condición naturalizada de inferioridad.

Igualmente, se busca desafiar el neoliberalismo global en evidencia, comprende la educación como derecho y bien público; se compromete con la inclusión social y aboga por la preservación de las particularidades de cada cultura, enfatizando la reciprocidad, la horizontalidad, la complementariedad y la solidaridad con principios para la cooperación internacional académica. En el ámbito de las ideas, busca el reconocimiento de la pluralidad epistemológica del mundo, que se presenta como fuente de enriquecimiento significativo de las capacidades humanas en lo que se refiere a la inteligibilidad e intencionalidad de las experiencias sociales, en perspectiva contraria a la supresión de las contextualidades (SANTOS; MENESES, 2010). La internacionalización "contrahegemónica y decolonial" habita la frontera y piensa en la frontera; es epistemológicamente desobediente; enfrenta proyectos globales con historias locales (MIGNOLO, 2017).

En términos de antecedentes históricos que refuerzan una perspectiva de internacionalización inclusiva en América Latina, se puede hacer referencia al legado del Movimiento de Córdoba, aún que limitado a su propio contexto histórico y social específico (LEAL; MORAES, 2018; LEAL; MORAES; OREGIONI, 2018). La Universidad de Córdoba (UNC) siempre fue considerada la más colonial, elitista y dogmática de las instituciones universitarias de Argentina. Con la llegada de los radicales al poder, en 1916, sin embargo, un clima de inquietud se tomó cuenta de la Universidad y, tras algunas desilusiones en relación a las expectativas de una reforma universitaria, los estudiantes lograron organizarse, formar alianzas más allá de la institución y reflexionar sobre sus reivindicaciones (RUBIÃO, 2013).

En junio de 1918, la publicación del Manifiesto Liminar, dirigido de la juventud argentina "a los hombres libres de Sudamérica", marcó un movimiento cuyas demandas resonaron en reformas universitarias de diversos países de América Latina. Según Alexandre (2015, p. 29, traducción nuestra), en ese contexto histórico se evidenciaron "banderas en defensa de la autonomía universitaria, del cambio en el proceso de enseñanza y de docencia, de la democratización de la universidad, tanto en su gestión como en la garantía de la permanencia y participación de estudiantes de todos los grupos sociales".

Sus principios contemplan la autonomía universitaria en los aspectos político, académico, administrativo y económico; la elección de los cuerpos directivos y de las autoridades de la institución por la propia comunidad universitaria; el co-gobierno; la gratuidad de la enseñanza; la democratización del acceso y la asistencia social a los estudiantes; la extensión; el fortalecimiento de la función social de la universidad y la unidad latinoamericana (RUBIÃO, 2013).

Aunque el "sueño" imaginado por Córdoba no se concretó en su plenitud, en parte debido a las contrarreformas conducidas por las dictaduras militares, el Movimiento dejó legados importantes, hoy presentes en mayor o menor grado en las universidades públicas de la región. El Movimiento dejó como principal legado la concepción de una identidad propia para la universidad latinoamericana, amparada en principios como autonomía universitaria en los aspectos político, docente, administrativo y económico; la gratuidad de la enseñanza; democratización del ingreso; extensión universitaria en sentido amplio y fortalecimiento de la función social de la universidad (RUBIÃO, 2013).

La extensión universitaria en sentido amplio, asociada a la idea de autonomía condicionada a la sociedad ya la contextualización de las actividades universitarias – "en el sentido de que ellas dialoguen con la sociedad, definiendo en conjunto lo que es mejor para ambas partes" (RUBIÃO, 2013, p. 235, traducción nuestra) – es particularmente central a la construcción de una perspectiva de internacionalización que trascienda la importación acrítica de ideas y objetos culturales acabados y descontextualizados: al mismo tiempo en que se refiere a un fenómeno típicamente latinoamericano (RUBIÃO, 2013), tradición de las universidades públicas de la región (OREGIONI, 2015a) y legado del Movimiento de Córdoba, con indicios de contrahegemonía y de decolonialidad, se trata, posiblemente, del aspecto más descuidado por la vertiente hegemónica de la internacionalización de la educación superior.

Sin embargo, a diferencia de la globalización, en tanto fenómeno que se extiende a expensas de la diversidad y autonomía de los estados nacionales, de la identidad de las culturas y sobre todo, de las necesidades humanas, en búsqueda de conformar un solo mundo a escala planetaria, guiados por la eficiencia comercial y la competencia, como factores de progreso y desarrollo (ZARUR, 2008). La internacionalización asume la orientación que le otorguen: la universidad, en tanto agente y actor de internacionalización; el estado a partir de diferentes instrumentos de promoción en su rol de agente de internacionalización, y las políticas regionales. Consecuentemente, tal como se sostiene en trabajos anteriores, es fundamental que en las instituciones de educación superior se discuta la orientación y el carácter no neutral de ese proceso, desde una perspectiva endógena, dando visibilidad a dinámicas de internacionalización que se encuentran invisibilizadas porque no responden a la lógica competitiva del capitalismo académico (OREGIONI, 2016).

## Reflexiones Finales

“Desprenderse significa no aceptar las opciones que te brindan. No puede evitarlas, pero al mismo tiempo no quiere obedecer. Habita la frontera y piensa en la frontera en el proceso de desprenderse y subjetivarse” (MIGNOLO, 2017, p. 19, traducción nuestra).

La internacionalización de la educación superior hegemónica se integra a la estructura del capitalismo como sistema social histórico y, como tal, refleja intereses

capitalistas. Su pasado colonial refuerza geografías desiguales de poder, de saber y de ser: bajo el fundamento de un imaginario global dominante, se sustenta en la práctica de la jerarquización, legitimando determinados países, universidades, individuos y saber como naturalmente superiores en relación a otros.

Sus consecuencias negativas impactan sobre todo las periferias y semiperiferias del sistema mundial, que tienden a insertarse pasivamente en ese "juego". De muchas formas, la cultura, los valores y las normas que ese proceso promueve son productos de la dominación occidental y de los tipos de orientación intelectual que esa dominación produjo. Por lo tanto, no se trata de proyectos verdaderamente pluralistas, sino de un imperialismo cultural que naturaliza el mito de la supremacía occidental en el resto del mundo.

Tratándose de un fenómeno poco explorado en términos epistemológicos ya menudo tratado con fuertes presiones políticas, en este ensayo buscamos presentar una perspectiva de análisis crítico, reflexivo y decolonial acerca de la internacionalización de la educación superior que avanza de forma hegemónica a nivel global. La epistemología decolonial demanda una revisión crítica de los conceptos hegemónicamente definidos por la racionalidad moderna en términos históricos, ontológicos y epistémicos; y el legado del Movimiento de Córdoba posibilita reflexionar sobre la educación superior latinoamericana bajo bases que no son las del Norte-Global, enfatizando justamente los aspectos descuidados por la internacionalización neoliberal y dando cuenta de poder de agencia relativo que tienen los actores en la conducción de los procesos históricos.

En este sentido, se presentan como genealogía para la construcción de una "otra internacionalización de la educación superior", no calcada en determinaciones exógenas, mediante la importación acrítica de ideas y objetos culturales acabados y descontextualizados, pero fundamentada en la construcción y la consolidación de un destino propio a las universidades latinoamericanas.

De la misma forma que la realidad social es perspectivista; no se constituye como conjunto desconexión de los hechos, sino que es sistemática, dotada de sentido, puesto que su materia es la vida humana (RAMOS, 1996), también el proceso de la internacionalización de la educación superior lo es. Cuando se transfieren a otro prisma, los objetos dejan de ser exactamente lo que eran; su sentido jamás se desliga de un determinado contexto. Consecuentemente el presente ensayo contribuye a pensar la internacionalización desde el Sur Global y, específicamente, de Latinoamérica, entendiendo que otra internacionalización universitaria, que contemple la diversidad, el derecho de los pueblos a la educación, y la importancia de traducir problemas sociales en problemas del saber, es posible.



## Referências

- ALEXANDRE, Suelen de Pontes. **A inclusão da diversidade no ensino superior**: um estudo da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) na perspectiva das epistemologias contra-hegemônicas. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2015.
- ALTBACH, Philip; KNIGHT, Jane. The Internationalization of higher education: motivations and realities. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3-4, p. 290–305, 2007.
- ARAYA, José Maria. **Aportes para los Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en el Cono Sur**. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2014.
- ARAYA, José Maria; OREGIONI, Maria Soledad. **Internacionalización de la Universidad en el marco de la integración regional**. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2015.
- ASSOCIATION OF INTERNATIONAL EDUCATORS (NAFSA). **Find out how your state and district benefit from international students**. 2016.
- CÉSAIRE, Aime. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.
- CLARIVATE. **Highly cited researchers - 2017**. Disponível em: <https://clarivate.com/hcr/trends/world-hcr/all/2017/per-number/>. 2017. Acesso em: 19 dez 2017.
- DOBBINS, Michel. Convergent or divergent Europeanization? An analysis of higher education governance reforms in France and Italy. **International Review of Administrative Sciences**, v. 83, n. 1, p. 177–199, 2015.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora da UFJF. 2005.
- GOMES, Alfredo; ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. The social condition of higher education: globalisation and (beyond) regionalisation in Latin America. **Globalisation, Societies and Education**, v. 10, n. 2, p. 221–245, 2012.
- HODARA, Joseph. Ciencia en la periferia de la periferia: hacia la formación de colegios virtuales. **Estudios Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe**, v. 14, n. 1, 2003.
- HUDZIK, John. **Comprehensive internationalization**: from concept to action. Washington, DC: NAFSA, 2011.
- JESSOP, Bob. Varieties of academic capitalism and entrepreneurial universities: On past research and three thought experiments. **Higher Education**, v. 73, n. 6, p. 853–870, 2017.
- JOOSTE, Nico; HELETA, Savo. Global citizenship versus globally competent graduates: a critical view from the South. **Journal of Studies in International Education**, v. 21, n. 1, p. 39–51, 2016.

- KIM, Terri. Academic mobility, transnational identity capital, and stratification under conditions of academic capitalism. **Higher Education**, v. 73, n. 6, p. 981–997, 2017.
- KREIMER, Pablo. ¿Dependientes o integrados? La ciencia latinoamericana y la división internacional del trabajo, **Nómadas**, 24, p. 199-212, 2006.
- KREIMER, Pablo. La evaluación de la actividad científica: desde la indagación sociológica a la burocratización. Dilemas actuales, **Propuesta Educativa**, v. 2, n. 36, p. 59-77, 2011.
- LEAL, Fernanda; MORAES, Mário César Barreto. Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da educação superior. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 87, p. 1-29.
- LEAL, Fernanda; OREGIONI, Maria Soledad. Hegemonia e contra-hegemonia no contexto da internacionalização da educação superior: Critérios para uma análise crítica e reflexiva do campo. **Integración Y Conocimiento**, v. 2, n. 7, p. 106-132.
- LEAL Fernanda; STALLIVIERI, Luciane; MORAES, Mário César Barreto. Indicadores de internacionalização: o que os rankings acadêmicos medem?. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 1–16, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650638>. Acesso em: 7 fev. 2019.
- LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz. Avaliação e internacionalização da Educação Superior: Quo vadis América Latina? **Avaliação**, v. 17, n. 3, p. 763–785, 2012.
- LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fábio. **Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda, 2011.
- LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, v. 14, n. 3, p. 583–610, 2009.
- LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina. Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação? **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 575–598, 2011.
- MARGINSON, Simon; ORDORIK, Imanoel. “El central volumen de la fuerza”: global hegemony in higher education and research. In: RHOTEN, Diana; CALHOUN, Craig (Ed.), **Knowledge matters: the public mission of the research university**. New York: Columbia University Press. 2011.
- MARTINEZ, Juliana Zeggio. **Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da educação superior**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.
- MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 5–10, 2008.
- MERTON, Robert. The Matthew Effect in Science. **Science**, v. 159, n. 3810, p. 56-63, 1968.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, 12–32, 2017.

MORLEY, Louise; ALEXIADOU, Nafsika, GARAZ, Stela, GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José; TABA, Marius. Internationalisation and migrant academics: The hidden narratives of mobility. **Higher Education**, v. 76, n. 3, p. 537-554, 2018.

NAYAR, Pramod. **The postcolonial studies dictionary**. Pondicherry, India: Wiley Blackwell, 2015.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Education at glance 2017: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2017.

OREGIONI, Maria Soledad. **Dinámica de la Internacionalización de la Investigación en la Universidad Nacional de La Plata (2005-2012)**. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, 2014.

OREGIONI, Maria Soledad. ¿De qué hablamos cuando hablamos de internacionalización universitaria? *In*: MARTINEZ, Silvia Lago; CORREA, Néstor Horacio (Ed.). **Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el caribe en el siglo XXI**. Buenos Aires: Editorial Teseo, 2015a.

OREGIONI, Maria Soledad. La internacionalización de las universidades latinoamericanas como objeto de estudio. *In*: ARAYA, José Maria; OREGIONI, Maria Soledad (Ed.). **Internacionalización de la Universidad en el marco de la integración regional**. Buenos Aires: RIESAL. Tandil, Buenos Aires, Argentina, 2015b.

OREGIONI, Maria Soledad. La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región latinoamericana. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 1, p. 114–133, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650578>. Acesso em: 7 fev. 2019.

OREGIONI, Maria Soledad; PIÑERO, Fernando. Las redes como estrategia de internacionalización universitaria en el Mercosur: el caso de la RIESAL. **Integración Y Conocimiento**, v. 1, p. 112–131, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **Perspectivas Latino-Americanas**, p. 227–278, 2005.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *A redução sociológica*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexion decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

RIZVI, Fazal. Internationalization of curriculum: a critical perspective. *In*: HAYDEN, Mary; LEVY, Jack; THOMPSON, Jeff. (Ed.). **The SAGE handbook of international education**. London: SAGE Publications, 2007.

ROBERTSON, Susan.; KOMLJENOVIC, Janja. Non-state actors, and the advance of frontier higher education markets in the global south. **Oxford Review of Education**, v. 42, n. 5, 594–611, 2016.

RUBIÃO, André. **História da universidade**: genealogia para um “modelo participativo”. Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, ago. 1988. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 7 fev. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, 46–71, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **The end of the cognitive empire**: the coming of age of epistemologies of the South. Durham: Duke University Press, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SCHULZE-CLEVEN, Tobias; OLSON, Jennifer. Worlds of higher education transformed: toward varieties of academic capitalism. **Higher Education**, v. 73, n. 6, p. 813–831, 2016.

SERVA, Maurício. A nova ideologia econômica da ciência e a repolitização do campo. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 6. 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: [s.n.], 2017. p. 1–2

SHAHJAHAN, Riyad. International organizations (IOs), epistemic tools of influence, and the colonial geopolitics of knowledge production in higher education policy. **Journal of Education Policy**, v. 31, n. 6, p. 694–710, 2016.

STEIN, Sharon. Internationalization for an uncertain future: tensions, paradoxes, and possibilities. **The Review of Higher Education**, v. 41, n. 1, p. 3–32, 2017.

TIMES HIGHER EDUCATION (THE). **World University Rankings 2016-2017**. Acesso em: 3 nov 2017. Disponível em: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/4/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/4/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats). 2017.

WALKER, Patricia. International Student Policies in UK Higher Education from Colonialism to the Coalition: Developments and Consequences. **Journal of Studies in International Education**, v. 18, n. 4, p. 325–344, 2014.

VELHO, Léa. Redes Regionais de Coperacão em C&T e o Mercosur. **Parceiras Estratégicas**, v, 10, 2011.

VESSURI, Hebe. El papel cambiante de la investigación científica académica en un país periférico. *In*: DÍAZ, Elena; TEXERA, Yolanda; VESSURI, Hebe (Ed.). **La ciencia periférica**. Ciencia y sociedad en Venezuela: Monte Ávila Editores, Caracas, p. 37-72, 1984.

ZARUR, Xiomara Miranda. **Integración regional e internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. *In*: UNESCO-IESALC. Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas: UNESCO, 2008.