

# **Propuestas frente a procesos de integración y cooperación académicas Sur-Sur desde la Universidad Nacional de Colombia**

## **Documento preliminar<sup>1</sup>**

### **Presentación.**

El presente documento tiene como propósito el establecimiento de objetivos estratégicos, líneas de acción y metodologías de trabajo para contribuir a la formación y consolidación de lazos de cooperación e intercambio de conocimientos, cultura y tecnologías entre la Universidad Nacional de Colombia y otras universidades, centros académicos y de investigación del Sur Global.

Esta iniciativa se enmarca en el proceso de construcción del Plan Estratégico Institucional Plei - 2034 de la Universidad Nacional de Colombia, específicamente en lo referido al objetivo estratégico número 7: “Lograr un mayor posicionamiento y visibilidad nacional e internacional de la Universidad y fortalecer sus funciones misionales, mediante la conformación de lazos de cooperación, y el intercambio de conocimiento, cultura y tecnología” (DNPE, 2019, pág. 21).

Privilegiando la perspectiva de la Cooperación Sur-Sur, el documento se divide en tres partes. En primera medida, se presenta una conceptualización acerca de lo que implica la mirada desde y sobre el Sur, así como los retos que conlleva en términos de la educación superior frente al proceso de globalización y, especialmente, para América Latina y el Caribe. Segundo, se presenta un contexto y una caracterización general de la Universidad Nacional en términos de la Cooperación Sur-Sur, acompañada por un mapa de actores estratégicos identificados para la consecución de las propuestas. Por último, a partir de una caracterización de los programas encaminados por la Universidad, se plantean algunas líneas de acción a futuro que se consideran esenciales para el cumplimiento de los propósitos del Plei 2034, así como algunos indicadores para la evaluación del nivel de internacionalización de la Universidad en actividades de investigación y producción del conocimiento.

### **1. ¿De qué hablamos cuando hablamos del “SUR”?**

Uno de los propósitos del presente documento es significar los impactos de la internacionalización del conocimiento y de la producción de la investigación, desde una perspectiva del Sur y correspondiente a sus necesidades.

En este sentido, para poder llegar a su caracterización, profundizaremos el debate sobre *qué* significa pensar y producir conocimiento desde el Sur y, a la par, *por qué* y *para qué* es importante pensar en la producción, difusión e intercambio de conocimiento en una perspectiva del Sur, diferenciada de aquella del Norte global.

---

<sup>1</sup> Documento preparado por el Centro de Pensamiento Universitario “Apuesta por el Sur”. Dirección: Jairo Hernando Estrada Álvarez y Andrea Carolina Jiménez Martín. Equipo: Andrés Lozano Reyes y Giacomo Finzi.

Sin embargo, antes de entrar en esta discusión, determinaremos desde *dónde* y *cómo* surgió la exigencia de pensar y pensarse la investigación, el conocimiento y los saberes desde una perspectiva del Sur, como consecuencia, producto y reflejo ante la profundización de la globalización neoliberal.

### **1.1 Efectos diferenciados de la globalización sobre el Sur**

Entendemos la globalización como un fenómeno multiescalar que abarcan lo local, lo nacional, lo regional y lo mundial; asimismo, un proceso de carácter multidimensional, en que se entrecruzan las dimensiones económicas, políticas, sociales, históricas, culturales y ambientales. (Marini 1973; González Casanova 2003; Porto Gonçalves 2004; Echeverría 2011; Santos 1993; Held 2002, Beck 2008)

La globalización como proceso ha transformado las formas de relacionamiento, de intercambio entre los países y sus ciudadanos, generando nuevas formas de interdependencia; modificando los territorios y re-significando las fronteras geográficas, con una sustancial reducción y re-significación de las distancias espacio-temporales; revolucionando los transportes y las comunicaciones, mediante innovaciones tecnológicas que han transformado la sociedad de la información y el conocimiento. En ello, las dimensiones espacio-temporales (Wallerstein, 1997) han contribuido a modificar la forma de construir, elaborar y difundir conocimiento.

En ese sentido, la globalización ha acentuado procesos ya advertidos por la teoría política, económica y social latinoamericana y caribeña, como la relación de dependencia establecida con los centros del desarrollo capitalista (Cardoso y Faletto, 1967; Jaguaribe, 1970). Así, América Latina y el Caribe se caracteriza por su inserción al mercado internacional global, mediante la financiarización de sus economías y/o vía re-primarización de la economías y Consenso de los Commodities (Svampa 2013), agudizada por los procesos de desindustrialización y privatización; la transferencia desde el Norte del conocimiento y tecnologías destinadas a la industria y el protagonismo de capitales extranjeros han ampliado la consolidación de nuevas y viejas formas de dependencia, en detrimento de los nacionales y las consecuentes lógicas específicas del trabajo precarizado (Arrubla, 1974; Bamber, 1974; Dos Santos, 2015; y Marini, 2008, Stolorow, 2012).

### **1.2 Debates y concepciones sobre el Sur global**

Para la conceptualización de Sur global, en el presente documento se tendrán en cuenta diferentes dimensiones y perspectivas de análisis.

Aquí se resumen entre: a) perspectiva hegemónica sobre el Sur global; b) la dimensión de la geopolítica de la dominación y de la resistencia; c) el Sur como territorio metafórico y comunidad epistémica.

### **1.2.1 La perspectiva hegemónica sobre el Sur global**

Una aproximación crítica al proceso sitúa la discusión en los efectos diferenciados que ha implicado a lo largo y ancho del planeta: en efecto, se ha configurado una relación desigual entre el Norte global, entendido como aquellos “países desarrollados” (UNOSSC, 2019) o que han alcanzado niveles industriales altos, que les permiten dirigir y protagonizar los procesos económicos mundiales; y el Sur Global, que puede asumirse como aquellos países “en vías al desarrollo” (UNOSSC, 2019), o como países que dependen cada vez más de del conocimiento técnico-científico y los productos industriales generados por el Norte global.

Esta primera interpretación sobre el Sur global responde quizás al lenguaje político y económico hegemónico, derivado de las concepciones de organismos multilaterales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Interamericano para el Desarrollo y buena parte de las instituciones y organización de cooperación internacional Norte-Sur. En este sentido, según la experiencia y los caminos trazados por los Países del Norte, tanto en lo económico como en lo político y, bajo los criterios establecidos por aquellas instituciones y bajo sus dictámenes, se pretende que ciertos indicadores de medición de la calidad de la democracia o de los sistemas económicos (Jaramillo Marín y Vera Lugo, 2013), sean emulados por los Países del Sur, en un horizonte de posibilidades y oportunidades para los Países del Sur.

### **1.2.2 La dimensión de la geopolítica de las desigualdades**

A la par, cabe aclarar que en los efectos de la globalización, la conceptualización Norte-Sur no implica una dimensión de orden o una diferenciación de carácter puramente geográfico, pues en ambas dimensiones existirían contradicciones y compenetraciones, dado que la misma lógica del sistema neoliberal ha creado horizontes periféricos y marginales en el Norte global mientras que, a la par, se han reproducido universos y micro-cosmos del Norte global al interior del Sur global: apéndices e islas funcionales con vínculos con el Norte global, indispensables para el mantenimiento de las asimetrías de poder y de las desigualdades presentes en el sistema. Es crucial mencionar este aspecto porque éste se ha reflejado también en el mundo de la educación superior, en los centros de investigación y, más en general, el mundo del conocimiento en que, desde los países del Sur global se replican (en diferentes formas) los modelos impuestos desde el Norte global, que reproducen dichas asimetrías, contribuyendo a su profundización.

En este orden de ideas, el Sur global no se refiere solamente a un concepto de orden geográfico o de carácter exclusivamente espacial, coincidente con las fronteras de los Estados-Naciones o de los países; sino que también, para una mayor articulación conceptual habría que tener en cuenta las fronteras de expansión, integración y disgregación de la sociedad capitalista y, más en general, de orden socio-económico que, entre otras cosas, construyen y reproducen centros y periferias que trascienden las fronteras nacionales.

En efecto, al interior de cada “país” hay zonas entrelazadas, conectadas y vinculadas al capitalismo global dependiente del Norte global, ciudades globales (Sassen 1991) y metropolitanas: centros económicos, financieros y de servicios que pueden estar ubicados

tanto en el Norte geográfico, así como en el Sur, que responden a las exigencias y a los intereses del capitalismo global.

Sin embargo, la gran contradicción sería que también al interior de cada ciudad global o ciudad metropolitana, se crean las propias periferias y los propios “Sur”, marginados políticamente, socialmente y culturalmente del Norte global. En este sentido, las periferias urbanas (por ejemplo el Bronx en Nueva York, las banlieues de París) o rurales del Norte global (el Mezzogiorno en Italia, el Sur de España, o zonas rurales de Irlanda y Grecia) darían prueba de la contradicción de definición de carácter geográfico y/o económico.

Así, el Sur global debe asumirse más allá y no exclusivamente en torno al debate sobre el concepto de desarrollo<sup>2</sup> y sus vías. El Sur global designa a aquellas comunidades que históricamente han compartido rasgos similares en la formación de modelos societarios: desigualdad, pobreza, baja industrialización, dependencia, colonialismo, entre otros, características que los han ubicado a los márgenes del desarrollo. De esta manera, el Sur también designa a las poblaciones de estos países que han sufrido la exclusión, la invisibilización y diversas formas violentas de apropiación de sus recursos, sus saberes, sus conocimientos y sus territorios (Federici, 2013; Tapia, 2013; De Sousa Santos, 2018).

### **1.2.3 El Sur como territorio metafórico y comunidad epistémica**

Otra interpretación posible de Sur global es la de un “territorio metafórico y alegórico” que, más va allá de fronteras de estados-naciones y “países”, o a espacios geográficos denominados bajo el concepto de “subdesarrollo”, sería un conjunto de pueblos, naciones, sujetos sociales, dinámicas sociopolíticas y legados socioculturales que, sistemáticamente, han sido objeto de prácticas y discursos de dominación, colonización y subalternización (Jaramillo Marín y Vera Lugo, 2013) que, sin embargo han dado origen procesos de organización y re-existencia, así como la conformación de nuevas prácticas y conciencias desde el ámbito de la subjetividad individual, colectiva y comunitaria. En este sentido, el Sur global sería sino una “metáfora sobre el sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo y sobre las resistencias para superarlo” (Prada, 2011, p.161).

Esta interpretación del Sur global, junto a las realidades políticas, sociales, económicas y estaría más relacionada al concepto de comunidad epistémica, en que han surgido y surgen formas de pensamiento, prácticas y acciones sociales propias de las realidades políticas, sociales, económicas de referencia. En ella, podrían incluirse diferentes formas de pensamiento cuáles la teología y la filosofía de la liberación, el pensamiento social latinoamericano, el pensamiento social indígena, la teoría de la dependencia, las teorías de la comunicación desde y sobre el sur, los estudios culturales y subalternos, la epistemología del sur, las antropologías y sociologías del sur y el programa de investigación modernidad/colonialidad, pero también ampliando el espectro de la globalidad del Sur, se

---

<sup>2</sup> Cabe mencionar que el Grupo de Trabajo Permanente sobre Alternativas al Desarrollo ha problematizado, desde una perspectiva del Sur, el concepto de Desarrollo, planteando y proponiendo algunas alternativas desde y para América Latina. Cfr. Varios Autores Más allá del Desarrollo, publicado en 2011 por la Fundación Rosa Luxemburgo, Ecuador, disponible en la página: [http://www.rosalux.org.mx/docs/Mas\\_alla\\_del\\_desarrollo.pdf](http://www.rosalux.org.mx/docs/Mas_alla_del_desarrollo.pdf)

encontrarán diversos conocimientos y pensadores situados en el subcontinente indio, en el África, en el mundo asiático y en el mundo árabe. (Jaramillo Marín y Vera Lugo, 2013)

A la par cabe mencionar que en el Norte global existen formas de conocimiento, acción-práctica social y resistencia vinculadas al Sur global, cuáles los sindicatos autónomos de clase y conflictivos, los movimientos territoriales en contra de los mega-emprendimientos de explotación territorial y ambiental, los movimientos libertarios, anti-autoritarios y anti-carcelarios, los movimientos antifascistas, los movimientos feministas, los movimientos LGBTI, los movimientos y asociaciones de solidaridad con los migrantes, los movimientos okupa que reivindican el derecho a la vivienda digna a través de prácticas de recuperación habitacional oponiéndose a la especulación y a la gentrificación en las ciudades, los movimientos animalistas y antiespecistas: todos éstos podrían ser incluidos en las comunidades epistémicas del Sur.

Se trata de una comunidad epistémica descolonizadora, que “interpela, cuestiona los saberes dominantes, que abre horizontes de visibilidad y de enunciación, distintos, diferenciales y alternativos al paradigma dominante (Prada, 2011, p.162). Por eso es necesario construir un pensamiento alternativo de alternativas”.

#### **1.2.4 Hacia una articulación conceptual de las diferentes perspectivas del Sur global**

Aunque los países del Sur tienen historias compartidas de dominación y marginación, también pueden identificarse particularidades y diferencias al interior de cada Estado-Nación; en efecto, existen idiosincrasias y peculiaridades de que hay que tener en cuenta, a la hora de elaborar análisis de política pública y, particularmente, para la configuración y diseños de políticas para la educación superior que correspondan a las exigencias y características de cada realidad social. A la par, los países de América Latina y el Caribe mantienen importantes diferencias en las relaciones geopolíticas con el Norte global, lo cual se traduce en diferentes dinámicas de relacionamiento e intercambio frente a la internacionalización del conocimiento y a las relaciones académicas instauradas.

De esta manera, América Latina y el Caribe, si bien no ocupa un lugar preponderante en las relaciones internacionales de intercambio, posee una historicidad y una matriz histórico-cultural (Zemelman, 2006), que caracterizan a la región en tanto “unidad estructuralmente desigual y diversa” (Ansaldi y Giordano, 2012; Tapia, 2013).

Asimismo, los países latinoamericanos comparten una historia signada por procesos tales como el colonialismo y la colonialidad, formas tradicionales y nuevas formas de imperialismo, el carácter dependiente de su desarrollo capitalista, el abigarramiento social y cultural, que han conjuntamente estructurado los Estados y las sociedades latinoamericanas en su inserción en el sistema global.

Es también por eso que América Latina y el Caribe/ Nuestra América / Abya Yala ha sido considerada como unidad de análisis geopolítica, geo-histórica, geo-económica y geo-epistémica (Mignolo 2002; Tapia, 2013; Fernández Retamar, 2016; Aricó, 2018; Martínez Heredia, 2018, Puello-Socarrás y Jiménez, 2020); una comunidad epistémica diferente a lo que establece por el sistema-mundo, producto y estructura socio-histórica de la modernidad-

colonialidad, afianzada por la expansión del capitalismo. Por eso, podríamos hablar de geopolítica del conocimiento a partir de, desde y para América Latina, una comunidad política y epistémica diferente, unidad geopolítica y del geo-conocimiento.

En este sentido, la propuesta prevista para el componente de internacionalización pretende la integración de diferentes sedes de la Universidad Nacional de Colombia con las comunidades geo-epistémicas latinoamericanas, reconociendo las idiosincrasias diversas y heterogéneas y asumiendo como ejes prioritarios las diferentes dimensiones y líneas de investigación-acción provenientes de cada uno de los territorios. Por eso, en las comunidades geo-epistémicas que se considerarán, entrarán las dimensiones bio-geográficas, histórico-culturales, socio-económicas y políticas que serían analizadas desde una perspectiva eco-territorial. Se considera fundamental la relación existente entre el conocimiento y su localización geo-histórica, profundizando la discusión sobre los lugares de enunciación y las categorías geo-históricas. (Mignolo 2003). Esta idea se fundamenta desde el convencimiento que la modernidad/capitalista/colonial se vincula con la producción y difusión del conocimiento y la jerarquización, la invisibilización y encubrimiento de los demás saberes, culturas, etc. Sin embargo, desde la diferencia colonial y desde el pensamiento fronterizo es posible revalorar los territorios y las comunidades geo-epistémicas para la articulación de proyectos alternos-y-nativos, es decir: alternativos (Puello-Socarrás y Jiménez, 2020), alteridades, etc., respecto de aquellos anclados en la modernidad/colonialidad/capitalista (Escobar, 2010)

A nivel nacional, estos rasgos se combinan y pondrían en perspectiva a través del conflicto armado interno. En Colombia, las relaciones sociales se han estructurado a partir de la evolución de la guerra (Moncayo, 2015). La clausura del universo político, la irresuelta problemática agraria, la persistencia de la violencia política y los diversos efectos que el conflicto armado interno ha tenido en la sociedad colombiana y en los territorios son elementos centrales de la construcción de la nación (Guzmán, Fals Borda y Umaña, 1962; Torres, 1967; CNMH, 2012, Estrada, 2015, De Zubiría, 2015). Ciertamente, así lo reconoce el Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (2016), el cual pretende -a través de diferentes mecanismos- que se ocupen de estas realidades, “contribuir a las transformaciones necesarias para sentar las bases de una paz estable y duradera” (pág. 7).

La noción “Sur” además se refiere a los efectos de la globalización en términos de la imposición hegemónica de un modelo cultural y de una forma particular de estructurar las relaciones sociales a partir de la dominación, la subordinación y el encubrimiento, posibilitados por las relaciones desiguales y las asimetrías de poder Norte-Sur.

Hablar del Sur significa también asumir y (re)valorar la pluralidad de formas de vida que subsisten en los territorios históricamente marginados, en un diálogo de saberes permanente entre los distintos sujetos que los conforman y habitan. Para el caso colombiano, implica el reconocimiento de realidades compartidas con los países vecinos que van más allá de lo geográfico, que suponen problemáticas similares y, por tanto, exige pensar soluciones mancomunadas.

El Sur potencia el reconocimiento de la existencia de conocimientos y saberes silenciados, abogando por una “epistemología leal” frente a los conocimientos emanados del Norte, a través de la construcción de relaciones basadas en la horizontalidad, condición que

contribuiría con la superación de las desigualdades, en un “proceso para reinventar las alternativas de la práctica social de que carecemos o que, en últimas, solo ignoramos o no nos atrevemos a desear” (De Sousa Santos, 2018, pág. 205).

Asimismo, la globalización ha modificado la producción, transferencia e intercambio del conocimiento académico, científico, proporcionando nuevas oportunidades, abriendo nuevos escenarios de posibilidades, pero también de riesgos. En efecto, también se ha hablado de sociedad de la información y conocimiento, por las implicaciones y los efectos de las tecnologías sobre el mundo de la información y del conocimiento, lo cual ha contribuido a modificar las dinámicas de producción, transferencia e intercambio de saberes.

En este sentido, cabe preguntarse cómo el Sur responde ante la profundización de la globalización, si la internacionalización del conocimiento representa un escenario de posibilidad y oportunidad, una necesidad o un límite; qué implica la reducción y la resignificación de las fronteras espacio-temporales para el Sur, cómo la revolución tecnológica y comunicacional modifican las formas de producción, difusión e intercambio del conocimiento.

Con el fin de la Guerra Fría y del mundo bipolar se han multiplicado teorizaciones en torno al triunfo de Occidente y del modelo de globalización neoliberal ante otro tipo de escenario geopolítico y de alternativas posibles; el Fin de la historia (Fukuyama, 1992) y choque de civilizaciones (Huntington, 1993), propagaban el camino para la universalización del sistema occidental neoliberal en todas las latitudes del mundo, con tendencia hacia la homologación y asimilación del individuo.

Sin embargo, estas teorías menospreciaban y disminuían los efectos y los impactos de la diferenciación cultural, la valoración de las diferencias culturales y epistémicas: de esta forma, se negaba la importancia y la trascendencia de las resistencias locales ante el malestar generalizado hacia los efectos de la globalización neoliberal.

Por eso, mientras algunos intelectuales señalaban el triunfo de un cierto modelo societario, ante cierto horizonte cultural sin posibilidad de plantearse alternativas y con la consecuente imposición cultural a nivel planetario, a través de lo que ha sido definido el triángulo de la colonialidad: colonialidad del poder, del ser y del saber.

Como primer elemento, según estos autores existe una estructura triangular de la colonialidad (Castro-Gómez 2007) que suma, integra y entrecruza los elementos identificados por Aníbal Quijano en la colonialidad del poder (Quijano 1997), la colonialidad del ser (Mignolo 2003) y la colonialidad del saber (Lander, 2000).

Y, si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje. Mignolo lo hace claro en sus reflexiones sobre el tema: la ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos ‘culturales’ en los que la gente encuentra su ‘identidad’; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes

no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser. (Mignolo 2003, p. 669).

De esta forma, combinando las tres directrices, matrices y dimensiones de la colonialidad, identificamos sus rasgos principales al interior de las universidades y de la educación superior en su conjunto, asumiendo los elementos necesarios para pensarse y constituir su transformación en un horizonte decolonial.

Ahora bien, se ha pensado en cómo las universidades del Sur hayan sido afectadas por el triángulo de la colonialidad, ya que en su mayoría se ha impuesto cierto modelo cultural, cierto tipo de conocimiento validado y universalizado que, a la par, ha silenciado, negado y encubierto otros tipos de saberes (Fernández Retamar, 2016, Martínez Heredia, 2018). Eso corresponde a lo que Grosfoguel define como genocidio/epistemicidio, consecuencias de la Modernidad (Grosfoguel, 2013) y a la influencia de la filosofía cartesiana en los proyectos de producción del conocimiento.

Eso ha sido posible, en buena medida porque el Sur global ha asumido, interiorizado, producido y reproducido los conocimientos, las formas de difusión y transmisión del Norte global, según sus estándares, intereses funcionales, reproduciendo formas de capitalismo cognitivo, esencial para la preservación del status quo.

En efecto, existe en el Sur global un segmento de la sociedad (tanto en la comunidad política, así como en la burocracia administrativa, en los grupos económicos, pero también en la comunidad intelectual y académica) funcional a la reproducción de los intereses del Norte global; una parte que garantiza el mantenimiento de las asimetrías de poderes globales.

Sin embargo, desde el Sur han surgido críticas intelectuales, epistemológicas y epistémicas hacia dicha inferiorización y el consecuente encubrimiento. En 1970, con el libro *Ciencia Propia*, colonialismo intelectual, Orlando Fals Borda analizó no solamente las consecuencias y los impactos de la conquista económica y política de Occidente, sino también sus impactos intelectuales y académicos, llamando a una decolonización desde el terreno de la intelectualidad y de las ciencias sociales latinoamericanas.

En este sentido, vale la pena preguntarse si existen diferencias sustanciales en pensarse la globalización en el Norte y el Sur global; si existen los mismos problemas y puedan existir o coexistir algunas preguntas comunes; si existen respuestas y soluciones comunes y/o diferenciadas, así como la existencia de múltiples interpretaciones que inclusive podrían ser divergentes y conflictivas.

### **1.3. Impactos de la globalización en la educación superior en el Sur: tendencias y desafíos.**

La relación desigual entre Norte y Sur global ha tenido efectos diferenciados en las sociedades, que han impactado el conjunto de los niveles y escalas de la vida en común.

Para los propósitos de este documento, es necesario revisar algunos impactos de la globalización sobre la educación superior a nivel internacional y en especial, las tendencias



marcadas en América Latina y el Caribe. Estas tendencias e impactos deben considerarse de forma integral, tanto en su evaluación como en las perspectivas y alternativas que plantean.

Las universidades del Sur serían en parte el producto del genocidio/epistemicidio (Dussel, De Sousa Santos, Mignolo, Grosfoguel) de la modernidad colonial capitalista, en que el triángulo de la colonialidad (colonialidad del poder, del ser y del saber) reproducen los cánones del pensamiento y del conocimiento occidental. Eso valdría tanto por las ciencias humanas como para las ciencias exactas, en que la filosofía y el conocimiento occidental prevalece y encubre otras formas de saberes, contribuyendo a la profundización de la inferioridad epistémica (Grosfoguel, 2013).

Eso también es debido a una dependencia científica y académica del Sur del Norte, fruto de la dependencia histórico-estructural, que resulta ser funcional a los intereses del Norte global, y producto de una geopolítica del conocimiento que ha propagado el privilegio epistémico donde el racismo y sexismo epistémico han tenido y mantienen cierta relevancia.

En términos generales, siguiendo a Sabogal (2014), se pueden destacar como impactos:

- La adopción, adaptación y adecuación del modelo neoliberal en la educación superior. Esto se traduce en el cobro de matrículas cada vez más altas en las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y la exigencia a profesores e investigadores de consecución propia de recursos (Lozano, 2014, págs. 38 – 42); el incremento acelerado de la privatización en la educación superior, en especial en América Latina y el Caribe (López, 2014, págs. 23 – 26) que ha desplazado; y la mercantilización del conocimiento, entendido como la introducción de lógicas de empresarialización y la “reorientación de las actividades académicas hacia la venta de servicios” y mayor vinculación con el sector privado como fuente de recursos (Suasnábar, 2012, pág. 91).
- El desplazamiento creciente del carácter público de las IES hacia lógicas privadas, especialmente en las políticas de financiamiento con asignación descentralizada de recursos y orientada según resultados, así como el desplazamiento de las matrículas hacia instituciones privadas, como se puede observar en la gráfica (Atria, 2012, págs. 65 – 69).

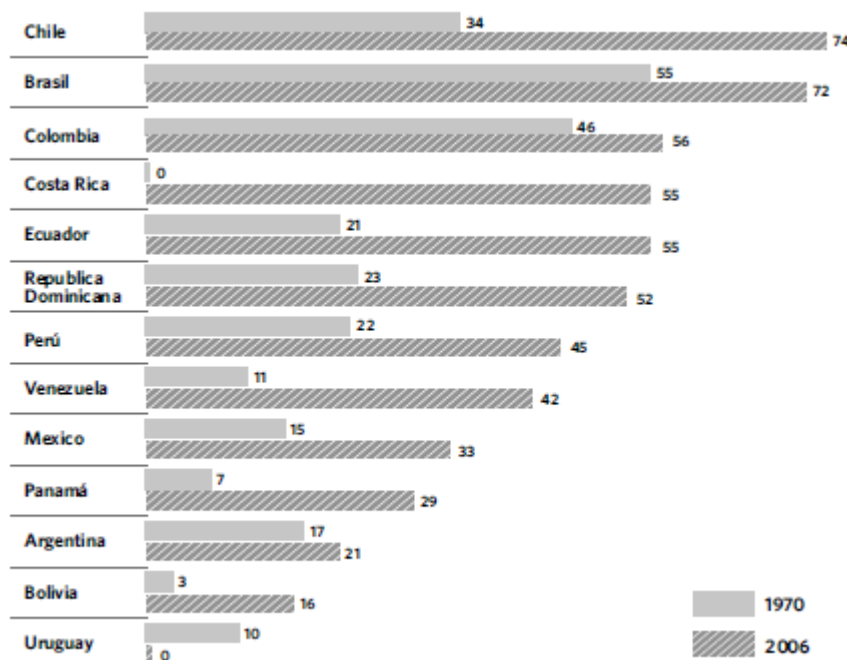


Fig. 1. América Latina: evolución de la proporción de matrículas en la educación superior privada, 1970 - 2006. Fuente: Informe Ginda. Tomado de: Atria, 2012, pág. 67.

- La generación de dinámicas de jerarquización y estandarización a través de rankings y estudios comparativos (Suasnábar, 2012, pág. 91), que generan clasificaciones, asimetrías y escalafones en términos de producción del conocimiento sin tener en cuenta las particularidades desde dónde y cómo se genera, contribuyendo a sostener una economía global del conocimiento tendiente a la expansión del modelo de competencia que, a la larga, mantiene las relaciones desiguales entre los países (Lozano, 2014, pág. 44 – 45; Rodríguez-Gómez, 2014, pág. 83). Aunado a esto, se ha sucedido la expansión y la generalización de la internacionalización, a través de redes globales y sociedades del conocimiento, que generan tensiones entre lo global y lo local, en detrimento de lo segundo (Sabogal, 2014, pág. 55), incrementando adicionalmente las asimetrías existentes.
- Aunado a lo anterior, el protagonismo de organismos multilaterales, especialmente el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, en la medición y clasificación del conocimiento, así como en el impulso de políticas de educación superior tendientes a la mercantilización, la privatización y la estandarización (Atria, 2012, págs. 63 – 64; Rodríguez-Gómez, 2014, pág. 83; Suasnábar, 2012, pág. 90)
- Otros impactos como: i) el abordaje de las problemáticas ambientales y el cambio climático, en términos de investigaciones y políticas públicas tendientes a mitigar y superar; ii) la interdisciplinariedad, nuevas estructuras pedagógicas, curriculares e institucionales; iii) el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior (Sabogal, 2014, págs. 56 - 58).

Por su parte, en América Latina, las tendencias más significativas tienen que ver con (Sabogal, 2014):

- A. La introducción del problema de la interculturalidad de la educación superior. Se refiere a la necesidad de incluir y fomentar diálogos entre formas distintas de

conocimiento, reconociendo la existencia de saberes negados y silenciados, a través de la llamada descolonización y la ecología de saberes. Esfuerzos como el Observatorio de Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educación Superior IESALC – de la UNESCO, dan cuenta de dicha tendencia (Sabogal, 2014, pág. 63; Parra, 2015, pág. 358).

- B. La masificación y diversificación de la educación superior, a partir del aumento de las clases medias, en especial desde el período progresista en la región. De esta manera, se han impulsado políticas tendientes a la inclusión, la equidad y la descentralización de las matrículas. (Rodríguez-Gómez, 2014, pág. 87; Suasnábar, 2012, pág. 92 - 94).
- C. La necesidad de la integración regional y diferenciación frente a lo global, asumiendo la necesidad de buscar una identidad latinoamericana frente al modelo de globalización impulsado especialmente por el neoliberalismo. Igualmente, el cambio cooperativo regional como respuesta y alternativa a la mercantilización competitiva del conocimiento (Suasnábar, 2012, págs. 98 – 99; López, 2014, pág. 32)
- D. La producción de alternativas en términos de evaluación y calidad, por medio de estándares regionales propios y originales capaces de dar cuenta de la especificidad latinoamericana (Sabogal, 2014, pág. 66).

La educación superior en América Latina enfrenta el desafío de asumir las problemáticas locales por medio de herramientas, metodologías, métodos y categorías de análisis propios, capaces de generar las soluciones que requiere la región.

Hasta la fecha, los diferentes espacios de cooperación encaminados, pese a su relevancia, no lograron transformarse en dispositivos institucionalizados, debido a que las IES latinoamericanas no se los apropiaron y una vez concluido el financiamiento externo, los resultados obtenidos son, en consecuencia, limitados, de naturaleza formal y con corta vigencia. Por sus déficits de institucionalidad, no sustentaron reformas en las políticas institucionales o gubernamentales en el ámbito de la internacionalización, a mediano plazo. (Didou Aupetit, 2013, pág.27)

En este sentido, la “necesidad” de la internacionalización para la educación superior es comúnmente aceptada en los discursos anglófonos sobre el tema. En contraste, es controvertida en América Latina. Varios grupos de investigadores denuncian las interacciones de las políticas públicas de educación superior con el mercado y con las lógicas de dominación que sustentan el modelo neoliberal de globalización. (Didou Aupetit, 2017, pág.23)

Las respuestas también deben incluir las ventajas de la globalización en tanto intercambio e integración internacional; no obstante, esta relación requiere de transformarse para garantizar su horizontalidad, de manera tal que lo global no subordine lo local.

Por eso, aquí cabe preguntarse: ¿Cómo puede el Sur emanciparse? ¿Cómo podría producir, reproducir y difundir conocimiento propio que responda a las exigencias e idiosincrasias de su propio entorno? ¿Cómo podría recuperar saberes, prácticas y conocimiento, desde la diferencia y desde la complementariedad?

Desde el pensamiento crítico latinoamericano se han indicado algunos de los caminos, prácticas y diálogos para la emancipación del Sur: la Filosofía de la liberación (Dussel), las

Epistemologías del Sur (De Sousa Santos), la crítica a la colonialidad del poder (Quijano), la transmodernidad y crítica al eurocentrismo (Dussel), el colonialismo interno (Casanova), alternativas a la modernidad epistémica, estudios de género y raza (Rivera Cusicanqui, Rossana Barragán), geo-política del conocimiento (Mignolo, Palermo, Walsh, Castro-Gómez, Guardiola, Lander), colonialidad del saber (Lander, Quijano, Mignolo), geopolítica del conocimiento, colonialidad y migraciones (Grosfoguel), modernidades subalternas y críticas al globalcentrismo (Coronil, Quijano, Dussel) (Mignolo, 2003)

En ese sentido, a partir de las necesidades de generar dichas respuestas, el Sur global ha planteado teorizaciones, ejercicios y prácticas de cooperación Sur-Sur, como espacios de colaboración horizontal, mutua y recíproca, en el respeto y en la valoración de las diferencias, en búsqueda de un paradigma *otro*. Un ejercicio de colaboración que revierta los efectos asimétricos de la cooperación hegemónica, modificando la forma de producción, difusión e intercambio de saberes y conocimiento.

Estos caminos y teorizaciones implican un nuevo diálogo de saberes en búsqueda de nuevas relaciones entre sujeto-objeto de las investigaciones; asimismo, un intento de superar el monismo, la división y la parcelación de las ciencias sociales/humanas vs ciencias exactas, con un enfoque interdisciplinario.

En este sentido, para avanzar en la reflexión que concierne el presente proyecto, valdría la pena detenerse a reflexionar sobre las siguientes preguntas:

#### **1.4. La Cooperación Sur-Sur (CSS): retos y desafíos en el marco de la educación superior.**

Una vez expuestos algunos de los debates sobre las diferentes concepciones del Sur global y los impactos de la globalización neoliberal sobre el Sur, particularmente en relación a la educación superior, para los objetivos y las finalidades del presente trabajo, en esta sección se esboza una problematización de la Cooperación Sur-Sur, entendida como una de las posibilidades y oportunidades desde, para y por el Sur global.

En ese sentido, la herramienta de la cooperación internacional resulta efectiva, en tanto permite la creación de conocimiento de forma mancomunada para la solución de problemas también comunes. De esta forma, la Cooperación Sur-Sur, entendida como “el entramado de relaciones y de intercambio cooperativo y complementario con objetivos de desarrollo entre actores del Sur”, que se basa en la identificación previa de “necesidades consensuadas” que conducen a la formulación de “objetivos comunes” entre las partes (Ojeda, 2019, pág. 16).

La Cooperación Sur-Sur se fundamenta en “relaciones directas y horizontales” que tienen por objetivo superar los problemas comunes de los “desafíos del desarrollo”, dentro de un horizonte que busca desarticular las asimetrías de poder presente a nivel planetario. Además, tiene como principios la solidaridad, la complementariedad, la igualdad, la no condicionalidad y el respeto a la soberanía (SELA, 2019). Para esto, los países intercambian conocimientos, experticias, técnicas y recursos, de manera que las relaciones pueden ser políticas, económicas, culturales, sociales, etc.

Esta estrategia de intercambio internacional sería impulsada decididamente a mediados de los años 2000 a partir del alto interés en el tema de los llamados gobiernos progresistas latinoamericanos y se convertiría en política pública extendida a toda la región entre los años 2008 y 2010 (Ojeda, 2019, pág. 19)<sup>3</sup>. Actualmente, el marco institucional de la CSS a nivel mundial se coordina desde la Oficina de las Naciones Unidas para la Cooperación Sur-Sur (UNOSSC), que tiene por función orientar la política y hacer seguimiento a la CSS, a partir de los Objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

A nivel regional, se destacan instituciones como el Comité de Cooperación Sur-Sur de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), que revisa y acompaña las iniciativas de cooperación económica entre los países de la región; el Sistema Económico Latinoamericano, especializado en capacitación para la cooperación internacional; y la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) junto con el Programa Iberoamericano para el Fortalecimiento de la Cooperación Sur-Sur (PIFCSS), que funcionan como plataformas de avance técnico y metodologías para medir la CSS (Ojeda, 2019, pág. 26).

En suma, la CSS en América Latina se ha desplegado predominantemente a partir de acciones y proyectos de tiempos de intervención relativamente cortos (de 6 meses a 2 y 2 años), financiados en su mayoría a través de fondos específicos (bilaterales, regionales, multilaterales, etc.), de organismos internacionales y regionales (BID, OCDE) y de los mismos Estados participantes (Ojeda, 2019, págs. 32 - 33).

Durante el período 2007 - 2016, Colombia se posicionó como segundo oferente de CSS bilateral con 966 iniciativas, así como en el segundo renglón de receptores (489 iniciativas) (Ojeda, 2019, pág. 34). Para los años 2016 - 2017, el país se asoció principalmente con Argentina, El Salvador y Perú, compartiendo capacidades en las áreas de política social, salud y fortalecimiento institucional. En cuanto a la recepción, se destaca el área relativa a lo agropecuario. De manera que el país contribuyó al avance de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 16. Paz, justicia e instituciones sólidas, 11. Ciudades y comunidades sostenibles y 3. Salud y bienestar (SEGIB, 2018, pág. 176).

En la actualidad, la CSS de Colombia se encuentra a cargo de la Agencia Presidencial de Cooperación Internacional (APC-Colombia), a través del decreto No. 4152 de 2011. La APC-Colombia establece como Estrategias regionales de Cooperación las siguientes: Caribe, Mesoamérica, Eurasia, Sudeste Asiático, África y Seguridad Integral (APC-Colombia, 2019, Hernández, 2018). Se complementan otros instrumentos como programas bilaterales, alianzas estratégicas y mecanismos de integración regional (APC-Colombia, 2019)<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Sin embargo, los recientes cambios políticos en la región amenazan la estabilidad de la CSS, a partir del retorno de políticas macroeconómicas ortodoxas y la dependencia del financiamiento de este tipo de políticas al precio volátil de los commodities (Ojeda, 2019, pág. 19).

<sup>4</sup> en términos de CSS, Colombia ha establecido relaciones e intercambios con 25 países, concentrados especialmente en América Latina y el Caribe: Argentina, Bolivia, Barbados, Brasil, Chile, China, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Egipto, El Salvador, Guatemala, Guyana, Honduras, India, Indonesia, Jamaica, Malasia, Marruecos, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay (Hernández, 2019, pág. 79).

La educación se ha asumido en la CSS dentro de la llamada Dimensión Social, asumida como servicio social (SEGIB, 2015)<sup>5</sup>. Dentro de las experiencias de Cooperación Sur-Sur específicamente en educación superior, se pueden resaltar dos tendencias: una primera, que asume como necesidad la adopción de medidas y políticas emanadas desde las lógicas y los intereses del Norte global sin distinciones y una segunda, que reconoce las diferencias existentes entre Norte-Sur, la particularidad y las idiosincrasias del Sur y la consecuente necesidad de una integración, a partir de problemáticas y la búsqueda de soluciones comunes.

### 1.5. Los retos para América Latina y el Caribe.

Según el presente diagnóstico, se reconocen como retos para la región:

1. **La Interculturalidad de la educación superior.** Hace referencia a: i) la capacidad de incluir saberes y conocimientos no hegemónicos y el fomento a instituciones de educación superior indígenas, afrodescendientes y campesinas, con perspectiva regional y territorial; ii) la integración en investigación para la solución de problemas en contextos similares como la pobreza, la exclusión, la desigualdad y la inequidad; iii) el fomento a la educación intercultural a través de la generación de convenios entre universidades públicas convencionales y universidades de los pueblos originarios; iv) la cooperación entre los modelos de educación superior del Sur, a saber: África (IES fuertemente financiados por el Estado), Asia (IES volcadas a la especialización y tendencias hacia la privatización) y América Latina y el Caribe (modelo intermedio) (Lozano, 2014, págs. 43 – 44; López, 2014, págs. 34 – 35).
2. **La creación de alternativas a la estandarización.** Estas tendencias responden a las evaluaciones generadas desde el Norte y se ocupan de i) la evaluación de los saberes según sus contextos y realidades específicos y, ii) otras formas de acreditación alejadas de las tendencias globalizantes (Suasnábar, 2012, págs. 98 – 99).
3. **La cooperación horizontal.** Ocupa aquellos retos de cooperación dirigidos a: i) transformar la realidad de cooptación y fuga de cerebros del Sur hacia el Norte global y ii) fomentar la internacionalización que responda a las sinergias requeridas entre los países del Sur y no necesariamente a las lógicas de mercantilización, consecuentes a la hiper-especialización del conocimiento de instituciones mundiales de educación (Lozano, 2014, pág. 49; Didriksson, 2012, pág. 54; López, 2014, pág. 32 – 34).

Teniendo en cuenta los anteriores retos, para los fines del presente trabajo y la elaboración de un plan de acción que surja desde la Cooperación Sur-Sur, señalamos una dualidad en su operacionalización: la primera que opera desde la lógica de la institucionalidad, en que las instituciones de los países del Sur colaboran entre ellas, a través y mediante el apoyo de agencias de cooperación internacionales y multilaterales, en un ejercicio cooperativo que busque reducir las desigualdades entre Norte y Sur global, pero sin un cuestionamiento abierto de los orígenes de las asimetrías de la globalización y de su persistencia; por otro lado y, desde un nivel más micro, en la Cooperación Sur-Sur actúan actores busquen revertir las causas de estas asimetrías, optando por caminos contra-hegemónicos, construyendo

---

<sup>5</sup> Las demás Dimensiones son: económica/infraestructura y servicios económicos, económica/sectores productivos, fortalecimiento institucional, medioambiente y Otros (SEGIB, 2015).

redes horizontales y elaborando propuestas alternativas al estado actual. Es así que por ejemplo las IES como entidades, devinieron así nodos fundamentales para implementar actividades innovadoras de internacionalización, a través y mediante un posicionamiento estratégico ante la internacionalización. (Didou Aupetit, 2017, pág.63)

Después de la CRES 2008, gobiernos y redes universitarias en ALC se comprometieron a fortalecer una cooperación solidaria entre pares, estructurada en torno a intereses mutuos y a problemáticas compartidas. Como era costumbre, esa cooperación solidaria se tradujo en una CSS de alcances regionales. Si bien los principales esfuerzos se han dirigido hacia la integración y la cooperación regional, algunos países han logrado construir programa y proyectos de cooperación Sur-Sur con África y Asia. La CSS permitió transferir competencias generadas en países de América Latina a otras zonas, en el interior de la región o fuera de ella, y viceversa. La movilidad entrante a América Latina y el Caribe fue importante en el proceso de exportación de conocimiento. Esas experiencias revelan el carácter innovador de las prácticas de CSS, principalmente de las ensayadas con socios emergentes, menos pre-formateadas por la tradición que con socios ya convencionales. Más allá de cómo inciden esas prácticas en la formación y en la capacitación profesional, expresan una voluntad de situarse en un escenario poscolonial o bien de sacar ventajas de una despolarización del orden internacional. En esas perspectivas, los teóricos de la CSS empiezan a interesarse por el despunte, en fechas recientes, de una cooperación académica con China, articulada con sus inversiones, principalmente en Brasil, en Argentina y en México. (*ibid.*, pp.130-134)

En este sentido, en el presente documento y en el diseño del plan de acción se considerará esta dualidad como un doble camino posible para potenciar la internacionalización de la universidad y la difusión del conocimiento, siendo la segunda opción la que proporcionará mayores elementos para la formulación y articulación de propuestas que puedan emanarse directamente desde la Universidad Nacional o algunas de sus dependencias (Rectoría, Vicerrectoría, Sedes, Facultades, Departamentos, Centros de investigación, entidades para la internacionalización, como el ORI o la DRE) con sus pares del Sur global o en su inserción en redes académicas, científicas y profesionales construidas desde y por el Sur global.

En términos de internacionalización tras dos décadas y media durante las que los gobiernos, en América Latina y el Caribe, se dedicaron a financiar y a regular la internacionalización, desencadenaron espirales reactivas y aprendizajes colectivos en las IES. Actualmente, esas están transitando de una dinámica de internacionalización hacia fuera a una in situ, orientada a alcanzar objetivos de desarrollo institucional, en entornos locales y en organizacionales particulares. Buscan operar proyectos sostenibles para resolver problemáticas específicas, sean líderes en materia de internacionalización o de reciente ingreso al campo. (Didou Aupetit, 2017, pág.61)

## **1.6. Interculturalidad**

Como mencionado en el anterior apartado, la educación superior en América Latina ha asumido el reto de la interculturalidad, con el objetivo de poner a dialogar, incluir diferentes formas de saberes, principalmente desde las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas. Al mismo tiempo, vale la pena aclarar que en el Sur existen diferentes enfoques y perspectivas para el estudio de la educación superior intercultural.

Antes de encaminar la discusión sobre multiculturalismo, interculturalidad, interculturalidad crítica e intraculturalidad, vale la pena señalar dónde se origina este debate, pues, algunos autores (Tapia 2005, Walsh 2007) recuerdan que el Estado latinoamericano sigue siendo una entidad monocultural, en sus estructuras, leyes, formas de gobierno y administración, lengua, cosmovisión y filosofía. Dicha premisa problematiza al Estado como expresión de la dominación (neo)colonial, así como propone el desafío de discutir los desafíos para la educación superior.

A partir de la década de los '80 y luego con mayor fuerza en los '90, se ha registrado en América Latina una mayor apertura institucional hacia las diversidades étnicas, lo cual sería, en parte, reflejo y resultado de políticas de institutos multilaterales y agencias internacionales para disminuir la conflictividad política y social derivada de las reivindicaciones étnicas a finales del Siglo XX.

A partir de 1991, el propio Banco Mundial y las demás agencias multilaterales habían formulado políticas en relación a los asuntos indígenas, financiando programas de intervención en América Latina y otras latitudes del mundo, entre los cuales entraba la inclusión de una serie de derechos étnicos que se venían institucionalizando: "La multiculturalidad, asumida como parte de políticas ya globalizadas, se basa en el reconocimiento, la inclusión e incorporación de la diversidad cultural, no para transformar sino para mantener el status quo, la ideología neoliberal y la primacía del mercado (...) Al asumir la diversidad como parte de la matriz, la lógica y la cultura dominantes, se suman o se añaden culturas indígenas y negras a la cultura considerada 'nacional' por sus referentes blanco-mestizos." (Walsh, 2004), matriz o horizonte colonial de mestizaje (Rivera 1993).

La apertura institucional y las reformas adoptadas en buena parte de América Latina en aquellos años fue, en su mayoría, una apertura desde una postura y un enfoque 'multicultural'. En efecto, el horizonte multicultural de las reformas educativas proporcionaba y ampliaba los derechos civiles y sociales, pero no cuestionaba abiertamente y sustancialmente el sistema moderno/colonial/capitalista, ni abría escenarios emancipatorios para los pueblos indígenas y las comunidades afro-descendientes.

En cambio, tanto la perspectiva intercultural, como la interculturalidad crítica y la intraculturalidad, con diferentes matices que señalaremos a continuación, asumen un horizonte transformativo radical que contrastan la matriz colonial/capitalista/patriarcal, proponiendo una ruptura política, social y epistémica (Walsh 2008).

Al mismo tiempo, el intelectual peruano Tubino diferencia entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica, siendo la primera una estrategia de diálogo y tolerancia que no busca revertir las inequidades y desigualdades históricas; mientras que la interculturalidad crítica tocaría las estructuras de dominación para avanzar una transformación ético-política (Tubino, 2005). En ello, la primera sería perfectamente compatible con el modelo neoliberal, mientras que la segunda optaría por un cambio radical.



## 2. Estado general de la Universidad Nacional de Colombia en términos de Cooperación Sur-Sur.

A partir de las líneas estratégicas identificadas anteriormente en clave de retos de la Cooperación Sur-Sur, se analizará el desempeño de la Universidad Nacional en las áreas estratégicas de internacionalización<sup>6</sup>, específicamente en lo relativo a la internacionalización de la investigación y a la Cooperación internacional.

En ese sentido, se evaluarán las capacidades de la Universidad Nacional a partir de indicadores<sup>7</sup>, que permitan plantear líneas de acción futuras para el fortalecimiento del diálogo e intercambio Sur-Sur. Además, se toma en cuenta la información consignada en la Matriz de Actores, anexa a este documento.

Asimismo, se considerará el proceso que la Universidad Nacional de Colombia está recorriendo a partir de la segunda Conferencia Regional sobre Educación Superior (CRES) realizada en Cartagena de las Indias en junio de 2008, en concurso con Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). En dicha cumbre se relanzaron los principales ejes relacionados a la internacionalización, destacando como prioritario consolidar proyectos de cooperación solidaria para superar las asimetrías de desarrollo entre los países de la región y garantizar que la educación superior conserve un estatuto de bien público; fortalecer los mecanismos de integración regional, abonando la creación de un espacio latinoamericano de educación superior<sup>8</sup>. (Didou Aupetit, 2017 pág.9) Otro importante elemento, surgido a partir de la segunda CRES es que se definió la internacionalización como una política *per se*, apoyada en un conjunto de programas, correspondientes a actividades precisas (movilidad, reconocimiento de créditos y grados, firma de convenios, creación o empoderamiento de oficinas especializadas de gestión).

### 2.1 Internacionalización de la Investigación.

La internacionalización de la investigación se refiere a la “estrategia colaborativa bilateral o multilateral” que permite a académicos “crear investigación de alto impacto con pares internacionales” y requiere de: i) suma de recursos humanos y financieros; ii) análisis de datos y fuentes interdisciplinarios y iii) trabajo en equipo de grupos de investigación afines (ORI, 2018, pág. 64).

---

<sup>6</sup> Las áreas estratégicas de la internacionalización en educación superior del Ministerio de Educación Nacional (2015) son: Gestión de la internacionalización, movilidad académica internacional, internacionalización del currículo, internacionalización de la investigación y cooperación internacional.

<sup>7</sup> Estos indicadores fueron contruidos teniendo en cuenta los indicadores contemplados en *Indicators for mapping and profiling internationalization (IMPI) toolbox of indicators*. Disponibles en: Oficina de Relaciones Interinstitucionales – ORI. Vicerrectoría de Sede. Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. 2018. Bitácora de relacionamiento estratégico e internacionalización de la Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá. Además, fueron complementados según la conceptualización anterior.

<sup>8</sup> En 2008 se creó el Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), para remover barreras a la internacionalización, propiciar su reconfiguración regional y facilitar la inserción de América Latina en escenarios mundializados. Mayores informaciones sobre la Red ENLACES disponibles en la página: <http://espacioenlaces.org/>

La internacionalización de la investigación tiene un espacio en el Plan Global de Desarrollo 2019 - 2021, en el Programa 6<sup>9</sup>, bajo las estrategias 2. “la investigación como motor para impulsar la movilidad y la cooperación nacional e internacional como camino de liderazgo y empoderamiento con sentido ético” y 4. “Relacionamiento estratégico, trabajo colaborativo, alianzas y co-creación” (VIR, 2019, pág. 44).

En este marco, la Vicerrectoría de Investigación (2019) plantea en términos de internacionalización de la investigación mecanismos como:

- Convocatoria para la Movilidad Internacional. por medio de estancias, pasantías de investigación e intercambios que contribuyan a la conformación de alianzas y redes de cooperación.
- Convenios internacionales para la participación en convocatorias internacionales de investigación.
- Convocatoria nacional para la organización de eventos de difusión del conocimiento nacionales e internacionales.
- Realización de un Encuentro Latinoamericano de Investigación: el rol de las universidades en la investigación, para el año 2021.

Igualmente, la *Bitácora de relacionamiento estratégico e internacionalización de la Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá* (ORI, 2018)<sup>10</sup>, establece como fortalezas de la UN en términos de internacionalización:

- La UN cuenta con el mayor número de patentes internacionales en Colombia, en comparación con otras IES y el sector privado, según el sistema PatentScope de la World Intellectual Property Organisation (WIPO) (ORI, 2018, pág. 68).
- La existencia de normatividad clara sobre la propiedad intelectual. En ese sentido, la Universidad reglamenta asuntos como la transferencia de productos y resultados de investigación, la disponibilidad para emprendimientos (start-ups o spin-offs) y la existencia del Comité de Propiedad Intelectual y sus equivalentes en las sedes para monitorear la efectividad de las normas mismas (ORI, 2018, pág. 66).
- La existencia de iniciativas y apoyos de internacionalización por parte de la Dirección de Investigación y Extensión (DIEB) tales como boletines informativos sobre programas internacionales de fomento a la investigación, promoción de convocatorias a través del Sistema Hermes, convocatorias, apoyos y programas específicos para investigadores y la organización de eventos de carácter internacional para la difusión del conocimiento (ORI, 2018, pág. 67).
- La visibilidad creciente de la producción científica, medida a través del sistema Scopus, en donde la UN mantiene su primer lugar en Colombia y el puesto 15 a nivel latinoamericano. el 38,23% de los productos científicos registrados en Scopus del output total, fueron realizados en coautoría internacional (ORI, 2018, pág. 67).

---

<sup>9</sup> Denominado “Transformación cultural cultural desde el reconocimiento y visibilización de las capacidades de la comunidad académica y sus relaciones, para responder a los retos de país, a través de la generación de nuevo conocimiento, el trabajo colaborativo e interdisciplinario, la creación artística, la innovación social y tecnológica y el emprendimiento” (Vicerrectoría de Investigación, 2019, pág. 44).

<sup>10</sup> Cabe anotar que la información con respecto a la internacionalización de las demás Sedes no se encuentra sistematizado. Sin embargo, la Bitácora provee información y datos recogidos que dan cuenta de las actividades de la UN en general.

Se establecen además como retos (ORI, 2018, págs. 71 - 72):

- El desarrollo de mecanismos de capacitación y actualización constante en temas de internacionalización para docentes y administrativos.
- La generación de visibilidad internacional de investigadores y proyectos específicos.
- La creación de bases de datos internacionales para la cooperación científica.
- La producción de lineamientos de internacionalización de la investigación.

## **2.2. Cooperación.**

Se define como el “proceso de gestión de recursos de diversa índole para su articulación con proyectos estratégicos de una institución de educación superior en los campos académico, investigativo o de extensión”. Además, refiere a la dinámica de “transferencia de factores humanos, técnicos, financieros, entre otros, con el fin de llevar a cabo un determinado proyecto” (ORI, 2018. Pág. 74).

Como fortalezas, el balance reconoce:

- La suscripción de variedad de convenios internacionales, 846 vigentes hasta 2016. En el caso de 2017, se firmaron 114 nuevos convenios internacionales (32 marco y 82 específicos). En 2018, se firmaron 143 nuevos convenios internacionales (43 marco y 100 específicos). Para 2019, se firmaron 138 nuevos convenios internacionales (45 marco y 92 específicos). (ORI, 2018 y DRE, 2019).
- La alta proyección de maestrías y doctorados de la UN especialmente en América Latina, catalogados como AAA (ORI, 2018, págs. 84 - 85).
- El desarrollo de algunos proyectos de extensión bajo la modalidad de Cooperación internacional, en los que se resaltan el International Development Design Summit (IDDS) y el Laboratorio de Innovación para la Paz (ORI, 2018, pág. 86).

Se establecen como retos de la Cooperación Internacional (ORI, 2018, págs. 86 - 91):

- Mejorar la divulgación de información sobre aplicación sobre programas específicos de cooperación internacional, a través de la capacitación de investigadores en herramientas de cooperación y visibilidad internacional. Esto por medio de la identificación de fuentes de financiamiento internacional y la invitación a expertos en temas de programas, plataformas y metodologías.
- Gestionar el acceso y registro de información sobre proyectos de investigación con cooperación internacional y la producción científica de investigadores, a través de la consolidación de información sobre programas en donde se ha participado, la implementación de un módulo de información sobre proyectos de cooperación internacional en el Sistema Hermes y la instauración de un servicio de asesoría o de gestión de proyectos para estos temas.
- El fortalecimiento en la participación y creación de redes internacionales.

## **2.3 Balance de la internacionalización de la investigación y de la cooperación: propuestas desde la CSS.**

Con respecto a los nuevos desafíos que plantea la Cooperación Sur-Sur y con el objetivo de generar propuestas en este sentido desde la internacionalización de la investigación y la cooperación, se revisarán elementos importantes para el posicionamiento de la UN en el Sur como protagonista.

En ese sentido, se revisarán principalmente: convenios internacionales, movilidad estudiantil y profesoral, formación docente, participación en plataformas de medición, estandarización y evaluación y participación en redes académicas del Sur Global.

### **2.3.1. Convenios internacionales: una mirada al Sur Global.**

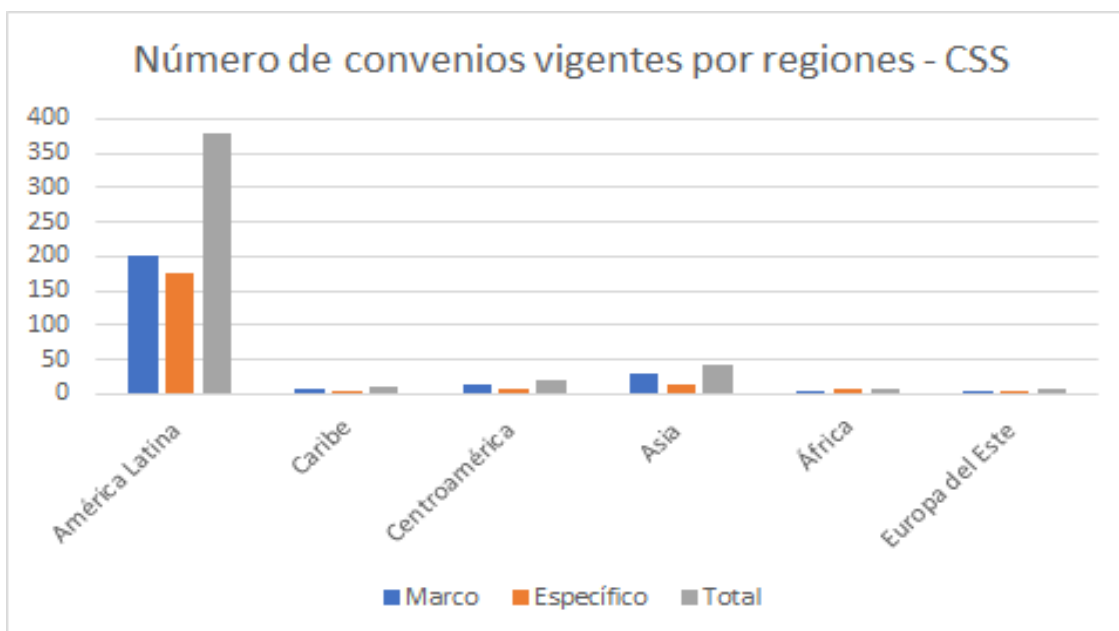
Si bien se reconoce un importante número de convenios internacionales suscritos en sus diferentes modalidades por parte de la UN, es preciso detenerse en aquellos firmados con países del Sur global.

De esta manera, se encuentra que de los 1309 convenios vigentes internacionales suscritos por la UN, 470 corresponden a convenios firmados con países del Sur Global, de los cuales 258 son convenios marco y 212 son específicos (36% de los convenios). De esta manera, América Latina es la región con la que más existen convenios con un 80% del total, seguida de Asia (9%), Centroamérica (4%), Caribe (2%), Europa del Este y África (1% ambos).

Lo que se observa entonces es un importante número de convenios firmados, especialmente con América Latina, Asia y Centroamérica, pero que es menor frente al casi 60% que representan los convenios vigentes firmados con Estados Unidos y Europa. En esa medida, resalta también el poco o nulo establecimiento de convenios con el Caribe<sup>11</sup> Europa del Este y África.

---

<sup>11</sup> Cabe resaltar el Proyecto de Vecindad e integración entre Colombia y los países del Gran Caribe dinamizado desde la Sede Caribe de la Universidad Nacional, que tiene por objetivo proponer una estrategia de vecindad e integración fronteriza. Participan universidades de Nicaragua, Jamaica, Costa Rica y Panamá.



Gráfica 1. Número de convenios vigentes por regiones - CSS. Fuente: Elaboración propia a partir de (DRE, 2019).

Región	Tipo de Convenio		Total
	Marco	Específico	
América Latina	202	177	379
Caribe	7	3	10
Centroamérica	13	7	20
Asia	29	15	44
África	2	6	8
Europa del Este	5	4	9
<b>TOTAL</b>	<b>258</b>	<b>212</b>	<b>470</b>

Tabla 1. Número de convenios vigentes firmados por la UN por regiones - CSS. Fuente elaboración propia a partir de (DRE, 2019).

En términos interculturales, la UN tiene 2 convenios marco vigentes desde el 2018, a saber: Universidad Intercultural de la Amazonia (Perú) y la Universidad Intercultural del Estado de México (DRE, 2019). Para el primer caso, el convenio busca llevar a cabo cooperación en áreas de investigación, docencia y actividades conjuntas en términos de planes, programas y proyectos que contribuyan al desarrollo sustentable de la Amazonia y la consecución de acciones tendientes a la conservación y el desarrollo socioambiental. Permite el intercambio estudiantil, docente y de investigadores (UNIA-UN, 2018). En el segundo caso, el convenio establece formas generales de cooperación como intercambio de materiales académicos y publicaciones, intercambio de profesores (investigación y eventos) y movilidad estudiantil (estudio e investigación) (UIEM - UN, 2018).

De manera tal que sobresale la falta de relación con universidades interculturales, así como el nulo intercambio con universidades indígenas, ya sea dentro o fuera del país. Como se afirmó, es importante establecer intercambios y diálogos interculturales para el fortalecimiento de la CSS. En ese sentido, experiencias como las llevadas a cabo en México, a través de IES

indígenas y centros de investigación en otras IES, Guatemala y Centroamérica, pueden servir de ejemplo para el establecimiento de estos convenios. Igualmente, se cuentan en la región diversos programas apoyados desde la banca multilateral y ONGs para el financiamiento y puesta en marcha de programas dedicados al diálogo intercultural y el rescate de saberes indígenas y afrodescendientes, desde una perspectiva Sur-Sur (Didou-Aupetit, 2013)<sup>12</sup>.

### **2.3.2. Movilidad académica: estudiantes.**

La movilidad estudiantil es una dimensión estrella de la internacionalización en América Latina y el Caribe: es por excelencia la actividad que las IES han apoyado.

En 2014-2015, abarcaba a 208,628 estudiantes y el porcentaje de la matrícula internacional registrada en la región no alcanzaba el 1%, con notorias diferencias entre los países. Por subregión, los pequeños países del Caribe, por tradición y por escasas capacidades instaladas, tenían tasas de movilidad saliente superiores a las de América Latina, en donde las infraestructuras físicas y la habilitación de las plantillas docentes para la cobertura y la atención in situ habían mejorado considerablemente en las pasadas tres décadas. (Didou Aupetit, 2017, pág.29).

Los flujos más numerosos de estudiantes latinoamericanos salientes se dirigen a polos (nacionales, disciplinarios e institucionales) ubicados en Estados Unidos, y, después, en España, Alemania, Francia y Gran Bretaña, lo cual confirmaría el nivel de dependencia académica y científica del Sur. A la par, vale la pena mencionar que se mantiene un importante desbalance entre movilidad entrante y saliente: la proporción de estudiantes entrantes representa el 55% de la saliente. Para Colombia, el desequilibrio se mantiene a niveles importantes, entre el 97% de movilidad entrante vs el 3% de movilidad saliente. (Didou Aupetit, 2017, pág.35).

Estados Unidos ha sido el lugar predominante para formar a los estudiantes latinoamericanos, atrayendo al 33% de los estudiantes latinoamericanos y caribeños. En 2014-15, era el primer destino de la movilidad saliente en 25 de los 42 países de la región que informaron la UNESCO al respecto. Los 17 restantes enviaban alternativamente sus estudiantes a España, Cuba, Brasil, Portugal y Gran Bretaña, como primera zona de recepción. Sus elecciones dependían, en cada caso, de las historias nacionales, de las relaciones establecidas por las ex-colonias con sus metrópolis (Brasil Portugal), de factores geopolíticos (Venezuela-Cuba) y de la consolidación de cooperaciones bilaterales de cercanía (Paraguay-Brasil).

---

<sup>12</sup> Entre dichos programas se encuentran: i) El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, ii) el Programa Universidad Indígena Intercultural, del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y del Caribe, iii) redes como la Red de Investigadores en Educación Intercultural, iv) y el proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina y el Observatorio Regional sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - UNESCO). Estos proyectos y programas se han caracterizado por apoyar el acceso de pueblos indígenas a la educación superior, el financiamiento de iniciativas de redes de estudiantes y egresados indígenas e investigaciones en diálogos interculturales (Didou-Aupetit, 2013, págs. 88 - 91).

En términos generales de cooperación Sur-Sur, aunque los convenios con contrapartes del Sur sean marginales en el conjunto de la cooperación internacional instrumentada por las universidades en América Latina y el Caribe, estos propiciaron una diversificación espacial de las alianzas estratégicas y una diferenciación funcional de sus objetivos. (Didou-Aupetit, 2017, pág.62)

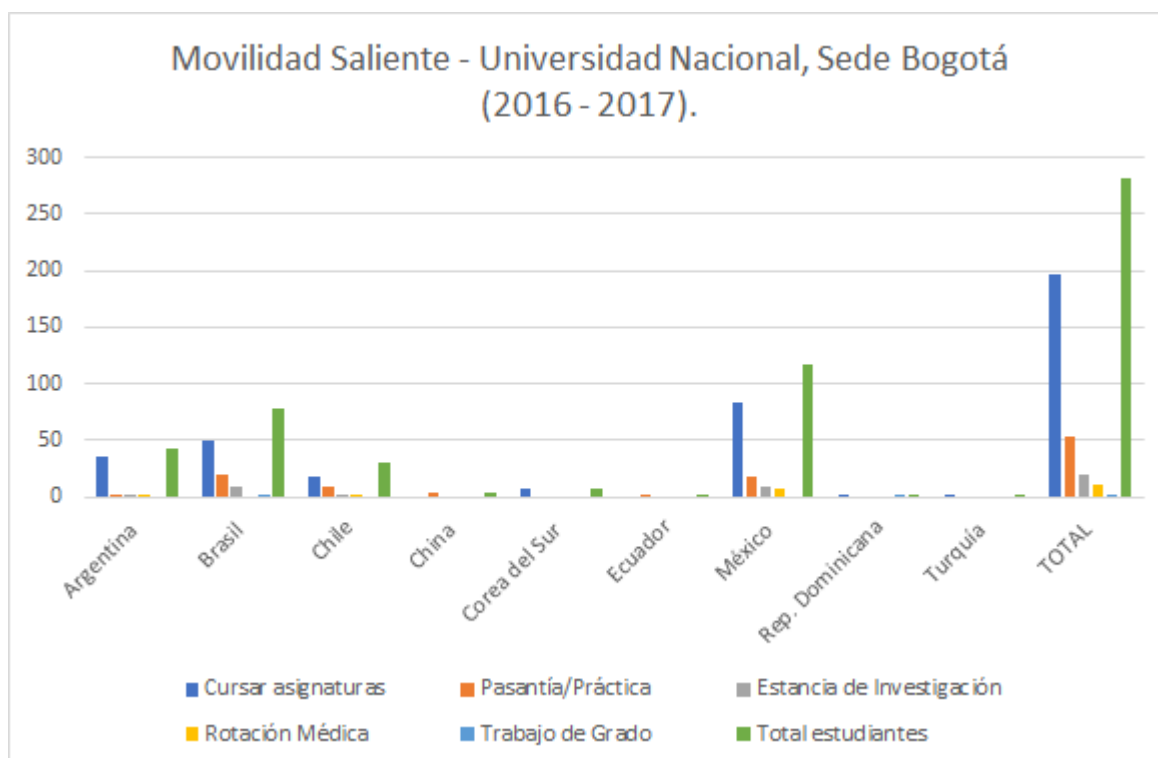
Sin embargo, para los propósitos del presente trabajo, cabe analizar la movilidad estudiantil en términos de los países del Sur global. Tomando el caso de la Sede Bogotá para el período 2016 - 2017, de los 1.043 estudiantes de pregrado y posgrado que realizaron procesos de movilidad saliente (MS), 282 estudiantes los hicieron en países del Sur (cerca del 27%) (ORI, 2018b). En cuanto a la movilidad entrante (ME), de los 859 estudiantes recibidos en la Sede, el 47% provienen de países del Sur Global (399 estudiantes).

En ese sentido, México es el país de origen de la mayoría de los estudiantes visitantes a la Sede (63% de los estudiantes), así como el destino de la mayor parte de los estudiantes salientes (41%). Le sigue Brasil (10% de ME y 28% de MS), seguido de Chile en el caso de MS (10,6%) y Perú en ME (9 %). Se observa igualmente gran protagonismo de los países latinoamericanos y caribeños; China y Corea del Sur fue el destino escogido por el 3,5% de los estudiantes de la Sede Bogotá, así como se recibieron el 2% de estudiantes provenientes de Corea del Sur.

Resalta entonces la necesidad de fortalecer las estrategias dirigidas a países por fuera de la región, de manera que los estudiantes, tanto salientes como entrantes, tengan mayores oportunidades en términos de opciones. En el caso de las modalidades, se observa que la mayoría de los estudiantes realizan procesos de movilidad para cursar asignaturas (el 75% en ME y el 69% en MS). En MS, se encuentra que la modalidad Práctica/Pasantía es la siguiente en número de estudiantes (19%), mientras que en ME, la modalidad de Estancia de Investigación ocupa el segundo lugar (13,5%). Modalidades como Trabajo de Grado y Doble Titulación, son las más bajas; es importante el fomento a dichas actividades, que contribuyen especialmente a la generación de conocimientos nuevos y el quehacer investigativo.

<b>Movilidad saliente</b>						
<b>País</b>	<b>Modalidad</b>					<b>Total estudiantes</b>
	<b>Cursar asignaturas</b>	<b>Pasantía/Práctica</b>	<b>Estancia de Investigación</b>	<b>Rotación Médica</b>	<b>Trabajo de Grado</b>	
Argentina	36	2	2	2		42
Brasil	49	20	8		1	78
Chile	18	8	2	2		30
China		3				3
Corea del Sur	7					7
Ecuador		2				2
México	84	18	8	7		117
Rep. Dominicana	1				1	2
Turquía	1					1
<b>TOTAL</b>	<b>196</b>	<b>53</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>282</b>

Tabla 2. Movilidad Saliente: Estudiantes Universidad Nacional, Sede Bogotá (2016 - 2017). Fuente: Elaboración propia con base en (ORI, 2018b).

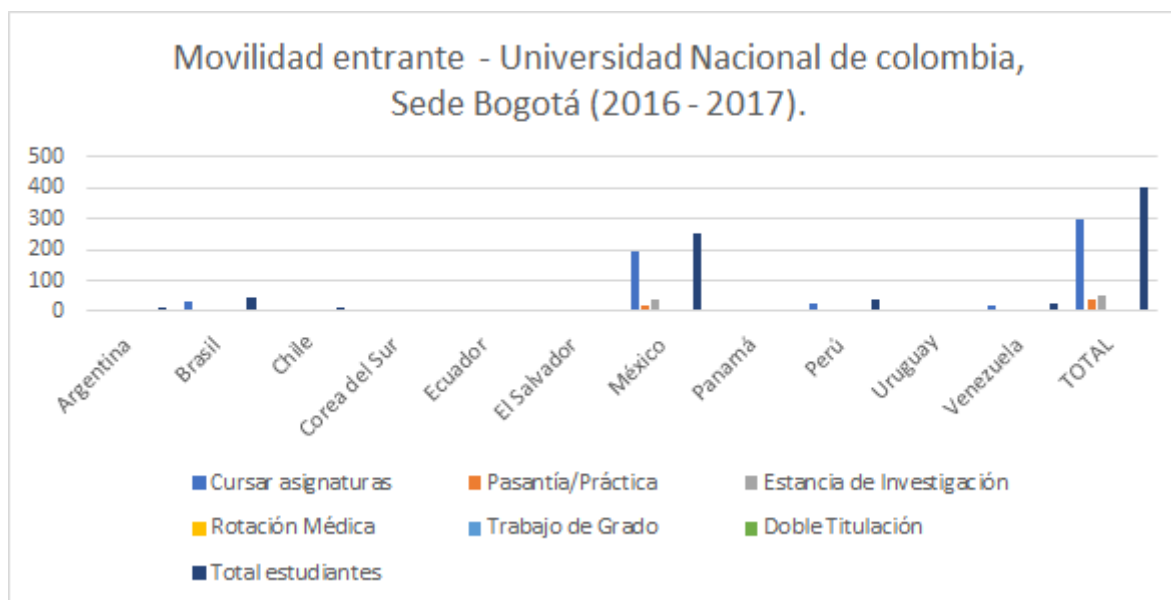


Gráfica 2. Movilidad Saliente: Estudiantes Universidad Nacional, Sede Bogotá (2016 - 2017). Fuente: Elaboración propia con base en (ORI, 2018b).

Movilidad entrante							
País	Modalidad						Total estudiantes
	Cursar asignaturas	Pasantía/Práctica	Estancia de Investigación	Rotación Médica	Trabajo de Grado	Doble Titulación	
Argentina	8		1		1		10
Brasil	32	2	8				42
Chile	8	3	1				12
Corea del Sur	8						8
Ecuador				1			1
El Salvador	1					4	5
México	195	19	37		1		252
Panamá		5					5
Perú	28	6	2	1			37
Uruguay	1						1
Venezuela	19	2	5				26
<b>TOTAL</b>	<b>300</b>	<b>37</b>	<b>54</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>399</b>

Tabla 3: Movilidad Entrante: Estudiantes Universidad Nacional, Sede Bogotá (2016 - 2017). Fuente: Elaboración propia con base en (ORI, 2018b).



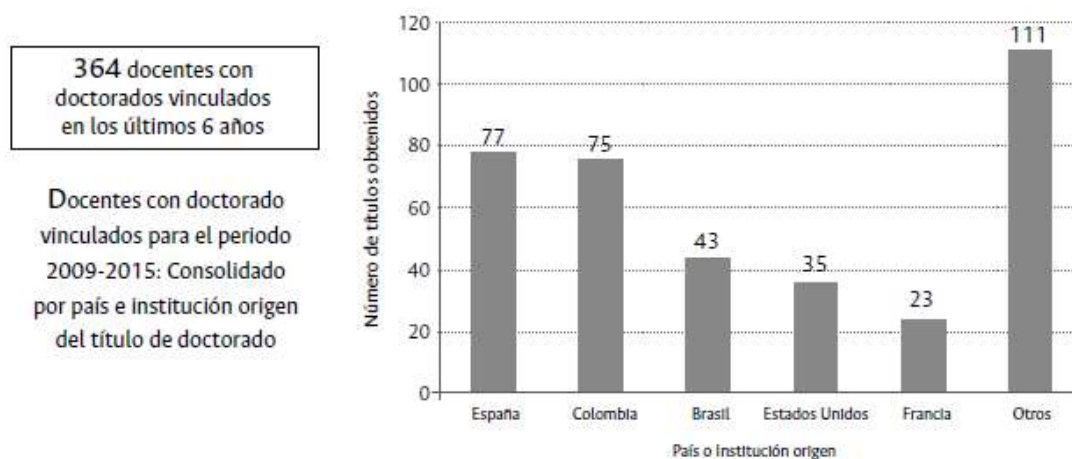


Gráfica 3: Movilidad Entrante: Estudiantes Universidad Nacional, Sede Bogotá (2016 - 2017). Fuente: Elaboración propia con base en (ORI, 2018b).

### 2.3.3. Docentes: Formación y movilidad académica.

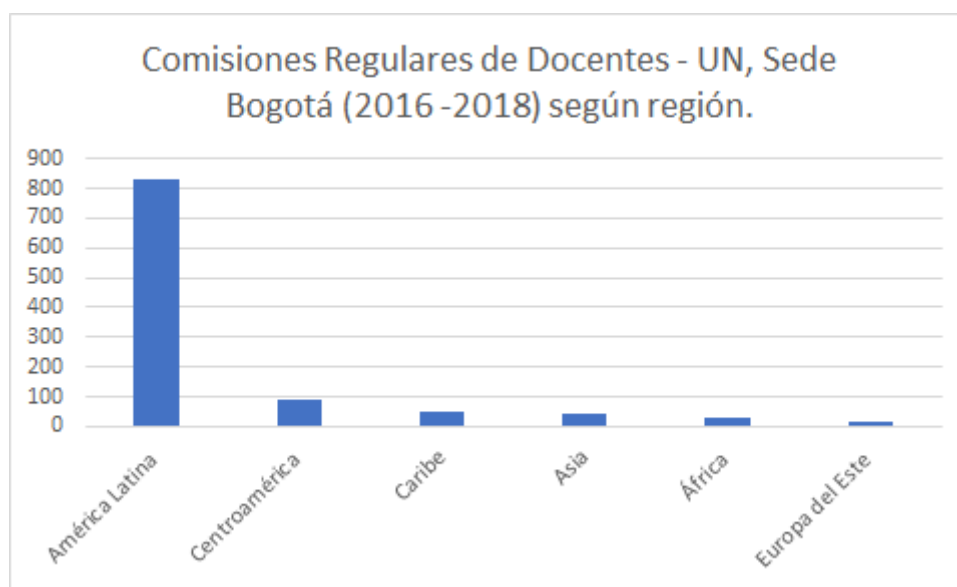
América Latina ha sido exitosa en incrementar el número de estudiantes graduados de doctorado: ese creció en un 54.6% en escala regional entre 2008 y 2014. Argentina o Colombia tuvieron resultados llamativos, que denotan un fortalecimiento de las capacidades propias de formación en ese nivel. (Didou Aupetit, 2017, pág.53)

Con respecto a la formación docente, la mayoría de los docentes doctores vinculados a la Universidad Nacional han obtenido sus títulos en España, Estados Unidos y Francia, especialmente en el periodo 2009 - 2015 (37%). En términos del Sur Global, Brasil ocupa un lugar importante, con el 11% de los docentes de la Universidad Nacional (Forero, 2015, pág. 369).



Gráfica 4. Docentes con doctorado vinculados para el periodo 2009 - 2015: Consolidado por país e institución de origen del título del doctorado. Fuente: SNIES: Oficina del Comité interno de Asignación y Reconocimiento de Puntaje. Tomado de: Forero, D. 2016. Hacia una Universidad de clase mundial en, Miñana, C., Bernal, E., Luna, P. (eds.). 2016. Construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional a 20 años : Proyecto visión 20/UN : memorias/ Cátedra José Félix Patiño. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

La movilidad saliente de docentes se observa a través de las comisiones regulares llevadas a cabo. Así, para el caso de la Sede Bogotá en el periodo 2016 - 2018 de las 2069 comisiones regulares aprobadas, el 51% se dirigieron a países del Sur global (1061). De ese porcentaje, el 78% de las comisiones se dirigieron a América Latina, seguida de Centroamérica (8%), Caribe (5%), Asia (4%), África (3%) y Europa del Este (1%). Las comisiones se dirigieron en su mayoría a México (22%), Brasil (16%) y Argentina (9%).



Gráfica 5. Comisiones regulares de docentes aprobadas en la Universidad Nacional, Sede Bogotá (2016 - 2018) por regiones del Sur. Fuente: Elaboración propia con base en (ORI, 2018).

Región	Número de comisiones Regulares
América Latina	834
Centroamérica	87
Caribe	52
Asia	46
África	28
Europa del Este	14
<b>TOTAL</b>	<b>1061</b>

Tabla 4. Comisiones regulares de docentes aprobadas en la Universidad Nacional, Sede Bogotá (2016 - 2018) por regiones del Sur. Fuente: Elaboración propia con base en (ORI, 2018).

De esta manera, se observa una importante participación en América Latina, Centroamérica y el Caribe, que contrasta con la poca elección de destinos en las otras tres regiones,

destacándose Europa del Este como la minoritaria. En ese sentido, se hace necesario insistir en el fortalecimiento de estas iniciativas, así como la generación de nuevos lazos con Asia-África-Europa del Este que fomenten la investigación de los docentes de la UN, por medio del intercambio de conocimientos.

#### **2.3.4. Medición, rankings y estándares.**

En las últimas décadas, buena parte de las IES latinoamericanas ha cuestionado el sistema internacional de medición de calidad, los parámetros y las evaluaciones estandarizadas que no tienen suficientemente en cuenta las peculiaridades de cada institución, así como los recursos disponibles.

En este sentido, en mayo 2012 La Universidad Nacional Autónoma de México convocó un encuentro de reflexión sobre los rankings. Acudieron 70 rectores de universidades de la región o coordinadores de redes y asociaciones. En la Declaración Final del evento, expresaron que “En función de las razones que les dan origen y de los objetivos particulares de cada uno de ellos, los rankings constituyen, en el mejor de los casos, comparaciones, basadas en sumas ponderadas de un conjunto limitado de indicadores, frecuentemente asociados a la circulación internacional de los productos de investigación. Estos ordenamientos de universidades no incorporan el conjunto de las aportaciones, ni el desempeño de cada institución en su totalidad. Este rasgo es particularmente relevante en el caso de las universidades de América Latina y el Caribe, cuyas responsabilidades y funciones con frecuencia trascienden a las más tradicionales de las universidades anglosajonas de investigación, que sirven como parámetros de referencia a los rankings”<sup>13</sup>.

Es significativo que, si bien buena parte de las IES han cuestionado y criticado el sistema internacional de medición, los rankings y las evaluaciones estandarizadas de calidad, por las mismas dificultades financieras y las mismas dinámicas de los sistemas educativos nacionales y el funcionamiento de las actividades de investigación, éstos han terminado por imponerse como índices hegemónicos. Una reflexión similar podría aplicarse a las revistas indexadas y las disparidades existentes entre los centros de investigación del Norte y del Sur.

Por eso, disponer de sistemas regionales de aseguramiento de calidad, institucionales y por carreras, ayudaría a regular y a mejorar la producción de datos similares sobre los establecimientos, sus recursos humanos y sus ofertas educativas; empujaría una cooperación académica entre pares, que propicie la integración en la región y fuera de ella. (Didou Aupetit, 2017, pág.106)

A nivel nacional, de los 926 grupos de investigación de la UN, 510 se encuentran categorizados por el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación, así como el 35% de los docentes de planta se categorizan como investigadores por la misma institución. Igualmente, el índice bibliográfico Publindex reconoce 30 revistas indexadas de la UN, las cuales 1 se

---

<sup>13</sup> Declaración Final del Encuentro “Las Universidades Latinoamericanas ante los Rankings Internacionales: Impactos, Alcances y Límites” del 18 de mayo de 2012. Disponible en: <http://www.encuentro-rankings.unam.mx/Documentos/Final-declaration-spanish2.pdf>

encuentra en A1, 2 en A2, 13 en B y 14 en C (UNAL, 2019, pág. 21). el ranking nacional U-Sapiens ubica a la UN como la primera universidad del país:

Ranking		2018	
Ranking Nacional U-Sapiens		I Semestre	II Semestre
	Bogotá	1	1
	Medellín	6	6
	Palmira	43	40
	Amazonia	88	-

Tabla 5. Sedes de la UN según Ranking Nacional U-Sapiens. Tomado de: Universidad Nacional de Colombia. 2019. Balance Social. La Unal Cuenta. Vigencia 2018. Pág. 19.

En cuanto a los rankings internacionales, la UN reconoce y es clasificada en 5, a saber: QS World University Ranking, Times Higher Education (THE), Academic Ranking of World Universities (ARWU), Scimago Institution Ranking y UI GreenMetric World University Ranking. La tabla 6 ilustra la posición de la UN según el ranking:

Ranking		2018
QS World University Rankings		275 / 10 / 2
Times Higher Education (THE)		1.000 - 1.200 / 31 / 4
Academic Ranking of World Universities (ARWU)		746 / 21 / 1
Scimago Institutions Ranking		589 / 17 / 1
UI GreenMetric World University Ranking		51 / 4 / 2
Global Go To Think Tank Index Report	Centros de pensamiento adscritos a universidades	Centro de Pensamiento y Seguimiento al Diálogo de Paz (puesto 61)
	Mejor colaboración institucional entre dos o más centros de pensamiento	Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID) (puesto 38)
MERCOS (Monitor Empresarial de Reputación Corporativa)	Empresa	10
	Sector Educación	1
	Líderes Top 100	43 <b>Dolly Montoya Castaño</b> Rectora
	Talento	11
	Responsabilidad y Gobierno Corporativo	10

Aunque cabe destacar el posicionamiento de la UN en estas clasificaciones mundiales, teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, en términos de Cooperación Sur-Sur se hace necesaria la participación de la universidad en metodologías de medición y clasificación que tengan en cuenta las particularidades del país y que reconozcan las diferencias de las formas de creación de conocimiento entre el Norte y el Sur Global.

Como lo demuestra Gómez (2018), la política de internacionalización del conocimiento y de la investigación ha llevado a que se considere como único patrón de medición la publicación internacional (política conocida como “punta de iceberg”). Este mecanismo ha llevado a que se valore más las publicaciones que sean fruto de colaboraciones internacionales, especialmente con países del Norte global, en detrimento de las colaboraciones nacionales y en términos Sur-Sur.

De manera tal que se colabora más con investigadores con más facilidades para realizar su labor, en ambientes diferentes a los propios: “la colaboración entre el sur global está siendo claramente desestimulada por la internacionalización, puesto que el prime - lo que valora el sistema nacional de ciencia y tecnología -, no es cualquier internacionalización, sino una que simule o se asemeje a la ciencia mainstream o de corriente principal”, es decir, la del Norte global (Gómez-Morales, 2018).

Es necesario entonces la participación de la UN en la elaboración de una estrategia alternativa, que permita y estimule la cooperación Sur-Sur en los propios términos del Sur global. Así, se propenderá por unas mediciones y clasificaciones más cercanas a las realidades propias, que contribuyan a la creación y difusión del conocimiento de forma directa y horizontal. No se trata de desechar los rankings internacionales ya existentes. Al contrario, se propone la asimilación crítica de estos procesos, de manera que, a partir de sus efectos adversos, se puedan construir alternativas e iniciativas desde el Sur, donde la UN tenga un papel protagónico.

En esa perspectiva, constituir un espacio editorial sudamericano, con amplio reconocimiento científico es una necesidad cuya consecución implica revisar los criterios de los dispositivos de evaluación individual y de acreditación de programas o establecimientos. (Didou Aupetit, 2017, pág.118)

En ese sentido, se encuentran importantes esfuerzos como AmeliCA, “infraestructura de comunicación para la publicación académica y la ciencia abierta” que busca superar la lógica de exclusión de revistas y publicaciones del Sur Global, a través del fortalecimiento de la publicación sin fines de lucro y el mantenimiento de la comunicación abierta entre la comunidad científica (AmeliCA, 2019). Se encuentra apoyado por instituciones como la UNESCO, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y la Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Redalyc). Además, entre sus impulsores se cuentan la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), la Universidad de Antioquia (UdeA) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

También se cuenta el Foro Latinoamericano de Evaluación Científica, impulsado por CLACSO y CONACYT (México) que tiene por objetivo la evaluación crítica de las formas de evaluación

científica actualmente existentes, para la generación de propuestas y alternativas que atiendan a los retos actuales del conocimiento. Esta iniciativa recoge diferentes actores internacionales entre los que se cuentan IES, organismos gubernamentales de ciencia y tecnología y la UNESCO (CLACSO, Conacyt, 2019, págs. 1 - 4).

### **3. Líneas de acción y propuestas.**

En consonancia con los retos que desde las diferentes instancias de dirección ha asumido la Universidad Nacional, el diagnóstico aquí presentado y las discusiones propuestas, en términos de Cooperación Sur-Sur se plantean las siguientes líneas de acción. Estas se entienden desde una lógica integral y relacional, que involucran distintos niveles y que buscan el fomento, fortalecimiento y creación de proyectos destinados a la CSS.

Estas líneas de acción se acompañan de una territorialización de subregiones, en principio de América Latina, para el reconocimiento de particularidades regionales que se expresan en las agendas investigativas de cada una de las sedes de la Universidad Nacional de Colombia. En ese sentido, esta territorialización parte de entender la existencia de comunidades geo-epistémicas, que se identifican a partir de la diferencia colonial, que incluye los componentes económicos, ecológicos y culturales (Escobar, 2010)

Así, para esta propuesta de territorialización se han tenido en cuenta las siguientes dimensiones y niveles de análisis:

- a) Bio-geográfica: se refiere a las características geológicas, geomorfológicas, biológicas, naturales y climáticas que definen límites y fronteras regionales, en un horizonte que podríamos incluir en una categoría cual epistemología de la naturaleza (Escobar). Esta dimensión hace alusión a las particularidades físicas y biológicas compartidas que configuran el territorio: por ejemplo la existencia de ríos, la proximidad al mar, la selva, las montañas, manglares, etc. Para nuestro análisis y nuestro plan de acción es fundamental considerar las idiosincrasias y peculiaridades de cada sede, que se interrelacionan con los ejes prioritarios para la investigación definidos por las comunidades y la academia. Para ello, será clave la ecología política, vista como el estudio de los conflictos de distribución ecológica, es decir el acceso y el control de los recursos naturales (Escobar, 2010), lo cual conecta la problemática a las dimensiones socio-económica, política e histórico-cultural
- b) Histórico-cultural: esta dimensión tiene que ver con el pasado y prácticas y costumbres culturales compartidas por las poblaciones: etnohistoria, antropología histórica y geografía política. Se entienden las comunidades desde procesos históricos similares, que dan cuenta de unidades heterogéneas de formas de pensar, vivir y ser en el mundo.
- c) Socio-económica: se refiere a las condiciones materiales de producción y reproducción de la vida de las poblaciones, producto a su vez, de las relaciones sociales específicas establecidas en dichos territorios.

- d) Política: tiene que ver con los procesos compartidos de dirección y organización de la vida. En ese sentido, se reconoce un nivel de las instituciones y el Estado, su desarrollo y su historia, y un segundo nivel más amplio sobre las transformaciones sociales posibilitadas por el ejercicio de lo político desde las comunidades, las diferentes formas de organización social, movilización, re-apropiación y re-existencia

Con esto en mente, se reconocen en América Latina<sup>14</sup> las siguientes subregiones:

1. Gran Caribe: puede definirse como el espacio de la cuenca geográfica comprendido entre México y la Guyana Francesa, teniendo en cuenta las islas, el istmo centroamericano y los países suramericanos continentales que tienen costas sobre el mar Caribe<sup>15</sup> (Ramírez, 1997 y Martínez y Valdés, 2013).
2. Pacífico Biogeográfico: incluye los territorios que hacen parte de la llamada Cuenca del océano Pacífico (CECP, 2020). En ella se cuentan México, Perú, Chile, Colombia (que hacen parte de la Alianza para el Pacífico) y otros como Ecuador, Panamá, Costa Rica, Nicaragua, El Salvador, Honduras y Guatemala (CECP, 2020).
3. Región Andina: se refiere a los territorios atravesados por la cordillera de los Andes. En ella se cuentan Bolivia, Ecuador, Perú, Colombia y Venezuela (CAN, 1993).
4. Cono Sur: incluye los países localizados al sur del continente americano, atravesados por el río de La Plata y el Paraná. Entre ellos se cuenta Argentina, Uruguay, Chile, Paraguay y Brasil (MERCOSUR, 2020).
5. Panamazonia: se refiere a los países que comparten la selva amazónica. Entre ellos se cuentan Brasil, Venezuela, Guyana Francesa, Guyana Inglesa, Surinam, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia.

---

<sup>14</sup> En principio, el Centro de Pensamiento “Apuesta por el Sur” hace esta propuesta dada su vocación especialmente latinoamericana, a partir de las reflexiones de la Maestría en Estudios Políticos Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Se espera ampliar esta mirada con intercambios posteriores.

<sup>15</sup> Según la Asociación de Estados del Caribe, entre el Gran Caribe se cuentan Antigua y Barbuda, Bahamas, Barbados, Belice, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, República Dominicana, San Cristóbal y Nieves, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Surinam, Trinidad y Tobago, y Venezuela.



Mapa No.1: comunidades geo-epistémicas de Nuestra América. Fuente: Elaboración propia.

En segunda medida, las líneas y propuestas se formulan bajo una idea de cooperación amplia, donde se asumen la importancia de diversos actores en diferentes escalas para su consecución. De esta manera, se rescatan los principios de la Diplomacia de los Pueblos, entendida como el relacionamiento entre sujetos diversos donde la importancia radica en el intercambio de experiencias y análisis de situaciones similares, más que de simples intereses o recursos (Constant, 2007).

La complementariedad, la unión y el intercambio asumidos por la Diplomacia de los Pueblos pone de presente el protagonismo de actores como las organizaciones sociales y las comunidades que, a su vez, complementa el papel del Estado en las relaciones internacionales clásicas, de forma que se puedan expresar la pluralidad de voces sociales en la solución de las problemáticas (Ticona, 2006).

Con esto en mente, se propone la puesta en marcha de estas iniciativas de forma democrática y amplia, a través de la figura de foros públicos, abiertos e integrados, entendidos como



lugares donde suceden interacciones de ideas que buscan influir en la formulación de políticas públicas (Puello-Socarrás, 2013).

La importancia de estos foros radica en la posibilidad de construcción y consolidación de redes de incidencia en las políticas. En ese sentido, pretenden involucrar a la diversidad y pluralidad de actores que pueden incidir en el ciclo de las políticas (intelectuales, academia, expertos, formuladores de política, pero también organizaciones sociales, comunidades, etc.) (Puello-Socarrás, 2013). De manera tal que las líneas y propuestas aquí formuladas tienen por objetivo la apropiación y discusión social amplia no solo de la comunidad académica, sino de instituciones y sujetos que pueden nutrir este proceso.

### **Convenios:**

- A. Fortalecer los lazos horizontales Sur-Sur especialmente con Asia, África, Centroamérica, el Caribe y Europa del este.
- B. Expandir convenios y relaciones con universidades interculturales puede contribuir al intercambio de conocimientos en y sobre el Sur.

En ese sentido, se propone realizar acercamientos a través de IES con las cuales ya se tiene contacto o haciendo uso de las redes académicas que las Facultades e investigadores han establecido.

### **Movilidad estudiantil:**

- A. Democratizar las oportunidades de movilidad saliente: una cuestión “olvidada”: costos financieros y pedagógicos y los criterios de selección (por ejemplo, la barrera lingüística) manejados por los programas de movilidad internacional han sido factores disuasivos para los estudiantes en situación de vulnerabilidad.
- B. Aumentar la efectividad de las políticas inclusivas para promover la movilidad académica saliente, teniendo en cuenta la diversidad socioeconómica y cultural de la matrícula de educación superior: hasta ahora, los programas de apoyo a la movilidad internacional funcionan como mecanismos de conservación de las diferencias sociales, más que de corrección de las estratificaciones preexistentes.
- C. La movilidad sigue siendo, mayoritariamente, producto de elecciones individuales, de decisiones de cúpula y de la movilización de los recursos y de capitales culturales y sociales acumulados en las familias, generalmente privilegiadas, que apuestan a ella para mejorar sus oportunidades de movilidad social o conservarlas. No obstante, se caracteriza también por su institucionalización creciente: esa institucionalización se traduce en una vinculación con propósitos de desarrollo, en embonos con las lógicas organizacionales de las disciplinas y de las instituciones y en políticas de reclutamiento de estudiantes internacionales, mejor diseñadas, pero todavía insuficientes en sus alcances. Considerando esas transformaciones, es importante diversificar y focalizar los objetivos y beneficiarios de los programas de internacionalización. Es preciso promover iniciativas enfocadas a la calidad, a la equidad en la distribución de oportunidades, al mejoramiento de las competencias

profesionales y a la innovación, principalmente en los establecimientos de educación superior tecnológicos o interculturales, así como virtuales.

- D. Mejorar y fortalecer los mecanismos para reconocer, mediante la convalidación, la equiparación o las equivalencias, los grados, títulos y créditos obtenidos en un país diferente, por sus nacionales o por extranjeros.
- E. Fortalecer los lazos con América Latina y ampliar las relaciones y acercamientos con las demás regiones. Esa acción debe concentrarse en el fomento a las actividades específicas de investigación como las Prácticas/Pasantías, las Estancias de Investigación, los Trabajos de Grado y las Dobles Titulaciones, a través de proyectos y convocatorias específicas.
- F. Tomar medidas actas a disminuir la 'fuga de cerebros' y promover medidas para fortalecer la formación *in situ* (a nivel de cooperación Sur-Sur) también para los programas de formación de posgrado (maestrías, doctorados y posdoctorados).

#### **Docencia:**

- A. Fomentar programas de formación doctoral a profesores en el Sur global, a través de convocatorias dirigidas y en la medida de lo posible, destinadas a proyectos de investigación, estancias de investigación, programas de intercambio, proyectos de extensión.
- B. Fortalecer la inserción en redes internacionales a nivel cooperación Sur-Sur para el diseño, financiación, elaboración e implementación de proyectos de investigación conjuntos.
- C. Mantener las cifras de aprobación de comisiones regulares de docentes hacia el Sur Global, con miras a establecer intercambios más fuertes con Asia, África y Centroamérica.
- D. Tomar medidas para contrastar la 'fuga de cerebros'. Favorecer la inserción profesional de investigadores y docentes nacionales que han tenido formación doctoral y posdoctoral en el extranjero.

#### **Medición, rankings y estándares:**

- A. Involucrar a la universidad en el debate y construcción de propuestas de medición científica y estandarización alternativas desde el Sur global. Es importante realizar y darle continuidad a futuro al Encuentro Latinoamericano de investigación, planteado para el 2021.
- B. Aprovechar las capacidades instaladas de las redes académicas del Sur global con el concurso de investigadores docentes de la UN que hacen parte de ellas individualmente. Para esto, es necesario construir una base de datos que recopile la información de este tipo de forma nacional.

Línea	Propuesta	Acción	Aliados interinstitucionales <sup>16</sup>			Plazo		
			Local	Nacional	Regional	Corto	Mediano	Largo
Convenios	Fortalecer los lazos horizontales Sur-Sur especialmente con Asia, África, Centroamérica, el Caribe y Europa del este.	Acercamientos con IES con las que ya se tienen convenios					x	x
	Expandir convenios y relaciones con universidades interculturales puede contribuir al intercambio de conocimientos en y sobre el Sur.	Uso de redes académicas establecidas desde Facultades y departamentos					x	x
Movilidad estudiantil	Democratizar las oportunidades de movilidad saliente	Mejorar y fortalecer los mecanismos para reconocer, mediante la convalidación, la equiparación o las equivalencias, los grados, títulos y créditos obtenidos en un país diferente					x	x
	Aumentar la efectividad de las políticas inclusivas							
	diversificar y focalizarlos objetivos y beneficiarios de los programas de internacionalización.	fomento a las actividades específicas de investigación como las Prácticas/Pasantías, las Estancias de Investigación, los Trabajos de Grado y las Dobles Titulaciones, a través de proyectos y convocatorias específicas.				x	x	
	promover iniciativas enfocadas a la calidad, a la equidad en la distribución de oportunidades, al mejoramiento de las competencias profesionales y a la innovación	Tomar medidas actas a disminuir la 'fuga de cerebros' y promover medidas para fortalecer la formación in situ (a nivel de cooperación Sur-Sur) también para los programas de formación de posgrado (maestrías, doctorados y posdoctorados).					x	x
	Fortalecer la inserción en redes internacionales a nivel cooperación Sur-Sur para el diseño, financiación, elaboración e implementación de proyectos de investigación conjuntos.	Fomentar programas de formación doctoral a profesores en el Sur global, a través de convocatorias dirigidas y en la medida de lo posible, destinadas a proyectos de investigación, estancias de investigación, programas de intercambio, proyectos de extensión.				x	x	
Docencia		Mantener las cifras de aprobación de comisiones regulares de docentes hacia el Sur Global, con miras a establecer intercambios más fuertes con Asia, África y Centroamérica.				x	x	

<sup>16</sup> Se incluyen las casillas de Aliados locales, regionales y nacionales para dar una idea de multiescalaridad del proceso. Si se desea ampliar, remitirse a la matriz de actores que acompaña este documento.

		Favorecer la inserción profesional de investigadores y docentes nacionales que han tenido formación doctoral y posdoctoral en el extranjero				x	x	
	Involucrar a la universidad en el debate y construcción de propuestas de medición científica y estandarización alternativas desde el Sur global	realizar y darle continuidad a futuro al Encuentro Latinoamericano de investigación, planteado para el 2021.				x	x	
Medición, rankings y estándares	Aprovechar las capacidades instaladas de las redes académicas del Sur global con el concurso de investigadores docentes de la UN que hacen parte de ellas individualmente	construir una base de datos que recopile la información de este tipo de forma nacional				x		

## Referencias bibliográficas

AmeliCA. 2019. Acerca de AmeliCA. Disponible en: <http://amelica.org/index.php/que-es-amelica/>

Ansaldi, W. y Giordano, V. 2012. América Latina: la construcción del orden. Tomo I. De La Colonia a la disolución de la dominación oligárquica. Buenos Aires: Ariel.

Atria, R. 2012. Desarrollo, crisis y problemas de la educación superior en América Latina. En, Miñana, C. y Bernal, E. (eds.). Visión 2034. Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034. Volumen 1. Págs. 60 – 74.

Beck, U. 2008. ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización, Paidós: Barcelona.

Centro de Estudios sobre la Cuenca del Pacífico – CCEP. 2020. Pontificia Universidad Javeriana – Cali. Disponible en: <https://www.javerianacali.edu.co/cuenca-pacifico>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). 2019. Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica. Ciudad de México 26 y 27 de noviembre de 2019. Disponible en: <https://www.clacso.org/foro-latinoamericano-sobre-evaluacion-cientifica/>

De Sousa Santos, B. 2018. Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas. Antología esencial. Vol. 1. Meneses, M. et al (comp.). Buenos Aires: CLACSO.

De Zubiría, S. 2015. Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano. Informe presentado a la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, en AA.VV. (2015). Conflicto social y rebelión armada en Colombia. Ensayos Críticos. Bogotá: Gentes del Común.

Didou-Apetit, S. 2013. Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción. Revista Iberoamericana de Educación Superior. Vol. 4 Núm. 11. Págs. 83 - 99. Universidad Nacional Autónoma de México.

Didriksson, A. 2012. La nueva agenda de transformación de la educación superior. En, Miñana, C. y Bernal, E. (eds.). Visión 2034. Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034. Volumen 1. Págs. 51 – 59.

Estrada, J. 2015. Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada. Elementos para una interpretación histórica del conflicto social y armado. Informe presentado a la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, en AA.VV. (2015). Conflicto social y rebelión armada en Colombia. Ensayos Críticos. Bogotá: Gentes del Común.

Forero, D. 2016. Hacia una Universidad de clase mundial en, Miñana, C., Bernal, E., Luna, P. (eds.). 2016. Construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional a 20 años : Proyecto visión 20/UN : memorias/ Cátedra José Félix Patiño. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Grosfoguel, R. 2013. Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatros genocidios/epistemicidios del largo Siglo XVI, Tabula Rasa, No.19, Bogotá. pp 31-58

Held, D. 2002. Transformaciones globales. Política, economía y cultura, México D.F., México, Oxford University Press.

Lozano, J. 2014. Tendencias alternativas Tendencias alternativas en las universidades latinoamericanas y su influencia en la Universidad Nacional de Colombia. En, Miñana, C. y Bernal, E. (eds.). Visión 2034. Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034. Volumen 1. Págs. 33 – 50.

Martínez, M. y Valdés, F. 2013. ¿De qué Caribe hablamos? En Martínez, M. et al. El gran Caribe en el siglo XXI: crisis y respuestas. Salazar, L y Amézquita, G. (comps.). Buenos Aires: CLACSO.

Mercado Común del Sur. MERCOSUR. 2020. ¿Qué es el MERCOSUR?. Disponible en: <https://www.mercosur.int/quienes-somos/en-pocas-palabras/>

Gómez-Morales, Y. 2018. Abuso de las medidas y medidas abusivas. Crítica al pensamiento bibliométrico hegemónico. Anuario Colombiano de Historia Social y Cultural. Vol. 45 Núm. 4 Págs. 269 - 290. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/67559/64776>

Medina Bejarano, R. 2013. Educación superior intercultural: en busca de la universidad intercultural, Rollos nacionales, Bogotá, pp.61-76, disponible en la página: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/2284/2149>

Mignolo, W. 2003, Los estudios culturales: geopolítica del conocimiento y exigencias/necesidades institucionales, Revista Iberoamericana, Vol. LXIX, Núm. 203, Abril-Junio 2003, pp 401-415

Mignolo, W. 2002 Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference, South Atlantic Quarterly 103(1), pp. 57–96.

Mignolo, W. 2009 Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom”, en: Theory, Culture & Society (SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, and Singapore), Vol. 26(7–8), pp.1–23.

Moncayo, V. 2015. Hacia la verdad del conflicto: insurgencia guerrillera y orden social vigente. Relatoría de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, en AA.VV. (2015). Conflicto social y rebelión armada en Colombia. Ensayos Críticos. Bogotá: Gentes del Común.

Ojeda, T. 2019. La Cooperación Sur-Sur en América Latina y el Caribe: balance de una década (2008 - 2018). en, Ojeda, T. y Echart, E. (comp.) (2019). La Cooperación Sur-Sur en América Latina y el Caribe: balance de una década (2008 - 2018). Buenos Aires: CLACSO. Colección Grupos de Trabajo.

Parra, M. 2015. El dilema de la universidad latinoamericana: ¿Mundial? ¿Orientada al desarrollo? En Miñana, C., Bernal, E., Luna, P. (eds.). Construcción de la visión y el plan

prospectivo de la Universidad Nacional a 20 años : Proyecto visión 20/UN : memorias/ Cátedra José Félix Patiño. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Ramírez, S. 1997. El gran Caribe: ¿estrategias aisladas, opuestas o convergentes? *Análisis Político*. No. 32, pp. 120 – 143. ISSN impreso 0121-4705.

Rivera Cusicanqui, S. 1993. La raíz: colonizadores y colonizados, en Xavier Albó y Raúl Barrios (coords.), *Violencias encubiertas en Bolivia*. La Paz, CIPCA – ARUWIYIRI

Rodríguez-Gómez, R. 2012. Contexto del desarrollo de la educación superior en América Latina. En, Miñana, C. y Bernal, E. (eds.). *Visión 2034. Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034. Volumen 1*. Págs. 75 – 88.

Sabogal, J. 2014. Tendencias globales y regionales en educación superior: una aproximación documental. En, Miñana, C. y Bernal, E. (eds.). *Visión 2034. Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034. Volumen 2*. Págs. 51 – 76.

Suasnábar, C. 2014. Reformas en América Latina y en el mundo: academia, Estado y organismos internacionales. En, Miñana, C. y Bernal, E. (eds.). *Visión 2034. Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034. Volumen 1*. Págs. 89 – 102.

Wallerstein, I. 1997. El espaciotiempo como base del conocimiento. Bogotá: *Análisis Político*, No.32, Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá), Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI), pp.3-15

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado y Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya Yala.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. Disponible en <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>

Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *Clivajes, Revista de Ciencias Sociales*, 2(4), 1-11.

Zemelman, H. 2006. *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (3ra ed.).

### **Informes y documentos técnicos de trabajo consultados**

Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la construcción de una Paz estable y duradera. 2016. Disponible en: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>

Comunidad Andina de Naciones – Can. 1993. Acuerdo de Cartagena. Decisión 563.

Convenio de Cooperación entre la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía y la Universidad Nacional de Colombia - Sede Amazonía. 2018. Disponible en: [http://www.dre.unal.edu.co/uploads/tx\\_unalori/CI\\_2018\\_Universidad\\_Intercultural\\_de\\_la\\_Amazonia.pdf](http://www.dre.unal.edu.co/uploads/tx_unalori/CI_2018_Universidad_Intercultural_de_la_Amazonia.pdf)

Didou-Aupetit, S. 2017, La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar desde lo exógeno a lo endógeno, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), Centro Cultural Tlatelolco, disponible en la página: <https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2018/06/1-INTERNACIONALIZACION.pdf>

Dirección Nacional de Planeación y Estadística. 2019. Guía Metodológica para orientar la formulación del Plan Estratégico Institucional 2019 - 2034. Universidad Nacional de Colombia.

Dirección de Relaciones Exteriores (DRE). 2019. Consulta de Convenios. Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <http://www.dre.unal.edu.co/es/convenios.html>

Memorándum de Entendimiento entre la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Intercultural del Estado de México. 2018. Disponible en: [http://www.dre.unal.edu.co/uploads/tx\\_unalori/CI\\_2018\\_UNIVERSIDAD\\_INTERCULTURAL\\_DE\\_MEXICO\\_MARCO.pdf](http://www.dre.unal.edu.co/uploads/tx_unalori/CI_2018_UNIVERSIDAD_INTERCULTURAL_DE_MEXICO_MARCO.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. Gobierno de Colombia. 2015. Gestión de la internacionalización. Guías para la internacionalización de la educación superior. Bogotá.

Oficina de Relaciones Interinstitucionales – ORI. Vicerrectoría de Sede. Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. 2018. Bitácora de relacionamiento estratégico e internacionalización de la Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá. disponible en: <http://ori.bogota.unal.edu.co/system/movilidad/bitacora-2018.html>

Oficina de Relaciones Interinstitucionales – ORI, Sede Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 2018b. Informe de Gestión 2016/2017.

Oficina de las Naciones Unidas para la Cooperación Sur-Sur (UNOSSC). 2019. Acerca de la Cooperación Sur-Sur y Triangular. Disponible en: <https://www.unsouthsouth.org/acerca-de/acerca-de-la-cooperacion-sur-sur-y-triangular/?lang=es>

Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe (SELA). 2019. Qué es la cooperación Sur-Sur. Disponible en: <http://sursur.sela.org/qu%C3%A9-es-la-css/conceptos-de-la-cooperaci%C3%B3n-sur-sur/>

Salmi, J. y otros, 2014 Reflexiones para la política de internacionalización de educación superior en Colombia / – Editor Carlos Mauricio Nupia. – Bogotá : Ministerio de Educación Nacional.

Universidad Nacional de Colombia. 2019. Balance Social. La Unal Cuenta. Vigencia 2018.