

INTEGRACIÓN EDUCATIVA. UNA SÍNTESIS SOBRE LAS ACCIONES PARA LA FORMACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN EL MERCOSUR

Luciana Gil*

INTRODUCCIÓN

El proceso de integración del Mercado Común del Sur (Mercosur) creado en 1991 tuvo como objetivo principal la ampliación de los mercados nacionales hacia un mercado regional, considerando que se trataba de una “condición fundamental para acelerar sus procesos de desarrollo económico con justicia social” (Tratado de Asunción). El mercado común implicaba, entre otras cosas, la libre circulación de bienes, servicios y “factores productivos”, entre los cuales clásicamente se incluye el trabajo y el capital. Aunque el documento fundante se concentrara en la dimensión económica de este proyecto —y, como se vería en las primeras decisiones vinculadas a reducción de aranceles, principalmente comercial—, su propia letra abrió las puertas a la integración en otras dimensiones, como en la educación, considerada fundamental para que el Mercosur “se consolide y se proyecte”,¹ dada su contribución a la meta del proceso de integración, aquella del desarrollo económico con justicia social. Este artículo sintetiza las principales acciones que han tenido lugar en cuanto a integración en este campo, organizándolas de acuerdo a dos objetivos centrales que ha tenido la educación históricamente y que se vinculan con tal meta.

* Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Es asistente académica del Centro de Excelencia Jean Monnet y profesora en la Universidad de Buenos Aires.

Agradezco los comentarios realizados por Daniela Perotta a una versión preliminar de este artículo. Por supuesto, cualquier error que subsista es de exclusiva responsabilidad de la autora.

¹ Protocolo de intenciones firmado por los Ministros de Educación de Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay en el Marco del Tratado del Mercado Común del Sur, Brasilia, 13 de diciembre de 1991.

El primero se refiere a la formación, entendida como capacitación de recursos humanos y como posibilidad de ejercer tal capacitación en todo el territorio regional. Este objetivo se encuentra vinculado en forma directa con la meta del mercado común regional: la movilidad del factor trabajo.

El segundo es el de la construcción de identidad (en este caso, identidad regional), que se vincula con la meta del desarrollo de una manera más indirecta, aunque igualmente importante. En palabras de von Haldenwang:

Si el desarrollo es un proceso que supone comportamientos dirigidos a alcanzar determinados objetivos, el potencial de desarrollo de una sociedad dependerá considerablemente de su capacidad para proponerse metas y perseguirlas [...]. La identidad social y los objetivos son requisitos fundamentales para movilizar y concentrar recursos públicos y privados con miras a superar los obstáculos al desarrollo. Esto tiene especial importancia en etapas de cambios y ajustes estructurales, en las que las sociedades se ven obligadas a abandonar las trayectorias de desarrollo tradicionales y a crear nuevas estructuras y procedimientos (2005: 41).²

Si un proceso de integración se entiende como el inicio de un cambio hacia nuevas estructuras (ya no nacionales, sino regionales) desde las cuales impulsar el desarrollo, la necesidad de una identidad social y cultural³ nueva con la que la sociedad acompañe tal proceso de cambio explica este segundo objetivo de la integración educativa. Así lo han sostenido los sucesivos planes del sector, que han apuntado a la construcción de una ciudadanía regional.⁴

Estos planes, elaborados desde 1992, dieron lugar a labores de integración educativa que obtuvieron resultados concretos y palpables, como se apreciará

² En este sentido, la identidad se forma también a partir de la legitimidad que la educación construye. En su conocida crítica al capitalismo, István Mészáros resumía los objetivos de la educación institucionalizada en “proveer los conocimientos y el personal necesario para la máquina productiva del capital” y “generar y transmitir un marco de valores que legitima los intereses dominantes, como si no pudiese haber ninguna alternativa a la gestión de la sociedad” (2008: 31). Dado que el Mercosur se entiende como un proyecto de desarrollo que, al menos en principio, no pretende transgredir las bases del capitalismo, la discusión sobre la capacidad de la educación para transformar el modelo de producción excede este artículo. Una síntesis de reflexiones sobre dicho tema puede leerse en el citado libro de este autor.

³ Dados los fines de este artículo, no se discute aquí la diferencia entre identidad social y cultural que, según Molina Luque, sólo “se presenta para poder desbriznar y destacar elementos sutiles relacionados con los complejos procesos de la construcción de las identidades” (2003).

⁴ El Plan trienal 1998-2000 establecía como prioridad el “desarrollo de una identidad regional, por medio del estímulo al conocimiento mutuo y a una cultura de integración” (Decisión Mercosur/CMC/DEC. N° 13/98); y el último Plan de Acción declara la misión de estimular “la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional, con el objeto de lograr una educación de calidad para todos”. Presidencia Pro Tempore de Paraguay, Plan de acción del Sector Educativo del Mercosur 2011-2015, primer semestre de 2011.

en el resumen a continuación. De allí que parte de la literatura reconozca los esfuerzos realizados, tanto en pos de la formación como de la construcción de la identidad. Sin embargo, en la literatura de la última década también abundan críticas y demandas que exponen las limitaciones de la integración educativa en el Mercosur. Sólo a modo de ejemplo, Fulquet cita la parsimonia con la que han avanzado estos planes⁵ y Astur reprocha la inexistencia de mecanismos concretos para facilitar la formación y el ejercicio profesional regional, como un sistema de visa estudiantil unificado (que sólo es reemplazado, por el momento, por acuerdos bilaterales aislados) o un sistema regional de reconocimiento de títulos universitarios (Astur, 2011: 128). En este mismo sentido, Arca García enfatiza el retraso en el sistema de acreditación regional existente (2013: 11-12) y Solanas subrayaba ya en 2009 el déficit de articulación entre los ministerios de Educación y de Relaciones Exteriores, que contribuía a demorar el reconocimiento profesional temporario, aún en proceso (2009: 38). Además, Arca García y Sommer denuncian las falencias en la enseñanza del español y el portugués como lenguas extranjeras en los distintos países (Arca García, 2013: 13 y Sommer, 2014: 172).

Además, distintas voces reclaman mayores impulsos para la integración educativa como uno de los medios con los que construir una identidad cultural, identidad que, a su vez, crearía una ciudadanía regional. Así, se replicaría a nivel regional el papel que jugó la educación en la construcción de ciudadanos nacionales que habitaban los Estados-nación⁶ y se daría carácter de irreversibilidad al proceso de integración.⁷

Sin embargo, no son unánimes las interpretaciones sobre la forma en que se puede o debe construir tal identidad. Arca García llama a la integración de las diferencias socioculturales, considerando que crearía el sentimiento de pertenencia, los valores regionales comunes, el fomento de capital social y la cooperación necesaria para el proceso de integración (2013:14). Miranda, en cambio, ya en un antiguo artículo alertaba sobre el peligro de aglutinar las diferentes culturas bajo un mismo patrón identitario, que podría caer en la homogeneización cultural y ocasionar perjuicios a las culturas locales, erosionando sociedades multiculturales hacia la uniformidad. Según él, la alternativa era que los estados coordinasen políticas vinculadas a las diferencias culturales existentes entre sus sociedades civiles (Miranda, 1999: 27). Éste ha sido el enfoque que, como

⁵ Considera que la continuidad en los objetivos de los distintos planes de trabajo es una expresión de objetivos y prioridades pendientes que se perpetúan (Fulquet, 2007: 34).

⁶ Esta vinculación entre educación, identidad y ciudadanía se puede ver, por ejemplo, en Perrota, 2011.

⁷ Varios autores sostienen esta posible irreversibilidad, entre ellos Vázquez, 2014: 43 e Ibáñez y Vorano, 2010: 10.

se verá en la sección correspondiente, han adoptado las iniciativas del Sector Educativo del Mercosur.

¿Cómo sopesar, entonces, éxitos y limitaciones del Mercosur en este campo? ¿En qué medida las acciones realizadas contribuyen a los dos objetivos citados? ¿Por qué han recibido numerosas críticas? Con el fin de acercar respuestas a estas preguntas, el artículo se inicia con una breve síntesis sobre el origen y el funcionamiento actual del Sector Educativo del Mercosur, para luego analizar los principales avances de las acciones regionales sobre educación que hayan tenido resultados concretos. Sin pretensiones de exhaustividad, y en pos de un trabajo de síntesis, el análisis no tendrá en cuenta una amplia lista de acuerdos en temas de educación que no se hayan materializado aun; por lo tanto, la limitación de esta exposición será que se relegarán aquellos acuerdos y proyectos que puedan dar lugar a resultados concretos en el futuro. Con todo, el texto pretende ofrecer una pincelada acerca del tema, ordenando las acciones en función de los objetivos citados, para facilitar reflexiones finales sobre la situación actual de la educación en el Mercosur.

EL SECTOR EDUCATIVO EN EL MERCOSUR

La integración educativa no formaba parte de los objetivos explícitos del Tratado de Asunción firmado en 1991 por Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay que dio origen al Mercosur. Sin embargo, a un mes de su firma, se iniciaron contactos informales entre funcionarios de los ministerios de Educación de los cuatro países que dieron como resultado, ese mismo año, la institucionalización de la Reunión de Ministros de Educación (Perrota, 2011: 45).⁸ Su función sería proponer “medidas tendientes a coordinar políticas educativas en los estados partes” (Decisión del Consejo del Mercado Común N° 7/91) y se constituiría en

⁸ Según Miranda, para esto fue importante la iniciativa de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) por la que los Ministerios de Educación de los países del Cono Sur inauguraron una etapa preliminar de acercamiento con el propósito de comenzar a diseñar políticas de modernización educacional. Lo hicieron en la “Declaración de Guadalajara”, de julio de 1991, donde los gobiernos se comprometieron a apoyar la cooperación y a “promover un mercado común del conocimiento”. Al mismo tiempo se coincidió en convertir las afinidades históricas y culturales “en un instrumento de unidad y desarrollo”, y en sostener el respeto por las diferencias. Para concretar estos propósitos, la declaración sostuvo el apoyo a los procesos de integración a nivel regional y subregional. Uno de los soportes principales para estos procesos de integración sería la cooperación educativa entre los países del área iberoamericana (Miranda, 1999: 14). La Declaración de Guadalajara está disponible en: <http://www.cumbresiberoamericanas.com/historico/principal.php?p=63>. Consultado el 29 de febrero de 2016.

autoridad máxima del Sector Educativo del Mercosur (SEM), que comenzaría a funcionar en 1992 como espacio de coordinación permanente entre ellos.

Desde entonces, una serie de planes de acción plasmaron los objetivos de la integración en este campo. Como se adelantó, los mismos se pueden agrupar según dos objetivos que la educación ha cumplido históricamente: la formación de recursos humanos (y la posibilidad de ejercer las capacidades adquiridas en tal formación) y la generación de una identidad común, en este caso, como pilar para la creación de una ciudadanía regional. En este sentido, se observa en los dos planes de trabajo más recientes, aquellos del período 2006-2010 y 2011-2015, que el primer objetivo general se expresa como “promover la educación de calidad” y “mejorar los sistemas educativos”. El segundo objetivo se expone como “contribuir a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente”.⁹ Cabe señalar que el segundo objetivo, aquél de la construcción de identidad regional, no fue prioritario en los inicios del Mercosur educativo, sino que se potenció hacia fines de los años 90. Recién tras una reunión extraordinaria de Ministros de Educación realizada en Montevideo en 1997 se puso el acento en “la unidad educación-cultura”, traspasando las necesidades más vinculadas al mercado laboral y la necesaria formación de trabajadores, para revalorar la formación de ciudadanos, ámbito en el que no bastaba la educación formalmente dicha, sino que era necesaria la conexión cultural. Fue allí que se incorporó con mayor énfasis la dimensión cultural y el desarrollo de una identidad regional en el papel de la educación en el proceso de integración (Miranda, 1999: 22). Es por eso que Miranda señala que “en verdad, en términos empíricos, el sector educacional del Mercosur ‘descubrió’ el regionalismo cultural, por sus lógicas identitarias, por las diferencias entre culturas públicas, y por la construcción de nuevas identidades” (1999: 25).

En línea con el carácter intergubernamental de este proceso de integración,¹⁰ el SEM funciona actualmente por medio de delegaciones nacionales formadas

⁹ Plan de trabajo 2006-2010 y Plan de trabajo del SEM 2011-2016. Objetivos similares se encontraban en el Plan para el período 2001-2005.

¹⁰ Cabe aclarar, de manera sintética, que este carácter está definido por la estructura de toma de decisiones del Mercosur. Según la literatura más difundida, en el caso del intergubernamentalismo, “la delegación de competencias en instituciones comunes es prácticamente inexistente”, lo que se refleja en la regla de voto por consenso o unanimidad en las instituciones comunes. En el caso de la supranacionalidad, aunque esté limitada a algunos temas, “la unanimidad cede el paso a las votaciones por mayoría, adoptándose —en algunos casos— criterios de calificación o ponderación del voto”, lo que implica una delegación de competencias por parte de los estados a favor de instituciones comunes, tal como ocurre en el caso de la Unión Europea (Negro, 2010: 47).

por funcionarios políticos y técnicos que llevan su labor diaria dentro de la estructura de cada estado parte, con presupuesto de cada país, y que se reúnen en ocasión de los encuentros semestrales del Consejo del Mercado Común y en sus reuniones preparatorias. Como la presidencia del bloque rota cada seis meses, el ministerio de Educación del estado parte que lo preside es el que tiene a su cargo la comunicación con las demás delegaciones nacionales, la organización de las reuniones del SEM, el archivo de la documentación oficial y la presentación a su ministerio de Relaciones Exteriores del trabajo realizado. A su vez, presenta las propuestas para que sean consideradas por el Grupo Mercado Común (GMC) y el Consejo del Mercado Común (CMC). De esta manera, tales propuestas sólo se transforman en decisiones regionales cuando son adoptadas por el CMC.

El SEM tiene a su cargo tres tipos de funciones. Aquellas políticas, referidas al establecimiento de objetivos estratégicos, a cargo de la Reunión de Ministros de Educación y de su órgano asesor, el Comité de Coordinación (CCR). Aquellas técnicas, de planificación y ejecución de determinadas líneas de acción, que se organizan en cuatro áreas, cada una con una comisión específica que asesora al CCR: de educación básica, superior, formación docente y educación tecnológica. Por último, aquellas de diseño y ejecución de proyectos, realizadas por grupos de trabajo (permanentes), grupos gestores de proyectos (temporales), comités ad hoc (temporales, según la necesidad de analizar algún tema específico) y el Comité Gestor del Sistema de Información y Comunicación, que se ocupa de la comunicación y la difusión de información (como desarrollo del sitio web, actualización de datos y documentos, difusión de anuncios, informes y resoluciones, entre otras tareas).¹¹

Las decisiones y actividades que han tenido lugar desde la creación del SEM se han orientado a distintas prioridades. Durante los primeros diez años, fueron centrales las reuniones de funcionarios de cada país para la generación de confianza entre las delegaciones nacionales (Perrotta, 2011: 48), así como el intercambio de información sobre los distintos sistemas educativos, con especial atención a la educación básica. Desde la creación del SEM se había hecho referencia a la “carencia de un conocimiento exhaustivo de los sistemas educativos que facilite el intercambio mutuo y señale pautas concretas que orienten las acciones conjuntas” (Decisión del CMC N° 07/1992). Dadas estas diferencias, y con el trabajo acumulado durante los primeros años, a partir de 2001 se diseñó y comenzó a desarrollar el proyecto “Sistema de Indicadores

¹¹ Para un cuadro de síntesis del funcionamiento del SEM en sus distintas instancias, ver Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay, “Serie Educación y Mercosur”, núm. 9, Montevideo, 2013.

del Mercosur Educativo”. En base a los indicadores elaborados desde el SEM, se elaboraron estudios analítico-descriptivos y comparativos de los sistemas educativos del Mercosur, de manera tal que se constituyeran en insumo para futuras políticas regionales. Estos estudios ofrecieron un diagnóstico de la situación y tendencias de la educación en los países del bloque.¹²

Desde 2002, en el marco del así llamado “relanzamiento del Mercosur” luego de agudas crisis económicas atravesadas por los países del bloque,¹³ se pusieron en marcha iniciativas dedicadas principalmente a la educación superior, una de las cuales se transformó en sistema regional permanente a partir de la Cumbre presidencial de Tucumán de 2008. El que hasta entonces era un mecanismo experimental de acreditación de carreras universitarias fue aprobado por el CMC para transformarse en un sistema permanente regional (Decisión del CMC N° 17/08).¹⁴ Desde ese año se lanzaron nuevas y variadas iniciativas en todos los niveles, como el Parlamento Juvenil del Mercosur o el concurso Caminos del Mercosur (ver abajo). A su vez, la estructura del SEM se reforzó en 2011 por medio de la creación del comité Asesor del Fondo de Financiamiento del Sector Educativo del Mercosur. Dicho Fondo está constituido por el aporte de cada estado parte, que destina al mismo 30 mil dólares anuales como base y 2200 dólares por cada millón de habitantes en edad escolar (de 5 a 24 años), (Decisión del CMC N° 06/11).¹⁵ Y si bien es una forma de financiar regionalmente la integración educativa, varios autores señalan sus limitaciones, así como la ausencia de presupuestos regionales para todas las iniciativas, como se verá, por ejemplo, en el caso de la acreditación de títulos en la educación superior.

Aun con las limitaciones presupuestarias y con la mencionada dependencia del CMC, el SEM ha desarrollado importantes iniciativas, orientadas a contribuir con los dos objetivos mencionados (la formación y la identidad), que se resumen a continuación. Dando por descontado que la mayoría de ellas asiste a ambos, la diferenciación se realiza en base a la meta principal de cada iniciativa y pretende facilitar las reflexiones finales acerca del avance y las limitaciones de la integración en el campo educativo.

¹² Véase a modo de ejemplo, los documentos “Indicadores Estadísticos del Sistema Educativo del Mercosur 2001”. Disponible en: <http://www.oei.es/quipu/mercosur-2004-final.pdf>. Consultado el 2 de febrero de 2016 e “Indicadores Estadísticos del Sistema Educativo del Mercosur 2010”, disponible en: <http://parlamentojuvenil.educ.ar/wp-content/uploads/2015/04/Indicadores-Estadisticos-del-Sistema-Educativo-del-Mercosur-2010.pdf>. Consultado el 2 de febrero de 2016.

¹³ En pleno estancamiento de la actividad económica, la crisis de Brasil en 1999 y la de Argentina en 2001 desestabilizaron las relaciones económicas en todo el bloque.

¹⁴ Más información sobre el mismo en el siguiente apartado.

¹⁵ Actualmente se incluye el aporte de Venezuela. Decisión del CMC N° 06/13.

LA FORMACIÓN PARA EL MERCADO AMPLIADO

Como se adelantó, establecido el objetivo final del Mercosur como el establecimiento de un mercado común ampliado (con vistas al desarrollo con justicia social), la educación cumpliría una de sus funciones formando a la población de manera tal que se pudiera desempeñar en el nuevo mercado laboral regional. Para hacerlo, esta formación podría, en principio, ser nacional y aun así apuntar a un mercado regional, pero tendría una base más equitativa si su acceso y su calidad se garantizaran en todo el territorio del mercado ampliado por igual. También sería equitativo que los requisitos para desempeñar las capacidades adquiridas durante esa formación fueran regionales, evitando diferencias entre las posibilidades de ejercerlas en uno u otro país. Es en estos dos sentidos que se pueden identificar las principales acciones llevadas a cabo en la integración educativa dedicadas a la formación para un mercado laboral regional en ciernes.

Primeramente se destacó la firma de una serie de protocolos para garantizar el reconocimiento de los estudios cursados a nivel de escuela primaria y media, algo que, en efecto, se implementó en los cuatro estados partes originales y actualmente se extendió a los estados asociados del bloque.¹⁶ Los avances en la facilitación de los trámites para este reconocimiento son un elemento a subrayar¹⁷ y, de hecho, no se verifican importantes críticas en la literatura respecto a la integración educativa en estos niveles escolares.

En cuanto a los contenidos en la enseñanza de nivel primario, ha tenido especial repercusión la que busca difundir el aprendizaje del portugués y del español, así como las diferentes culturas, materializada en las “escuelas interculturales bilingües de frontera”. Este programa se había iniciado en 2005 de manera bilateral entre Argentina y Brasil, con un amplio trabajo previo de establecimiento de un modelo de enseñanza común e identificación de escuelas en las cuales instaurarlo. Con esta iniciativa, alumnos de grado eran expuestos al idioma del país vecino y los docentes realizaban intercambios entre “escuelas

¹⁶ El primer documento aprobado fue el Protocolo de Integración Educativa y Reconocimiento de certificados, títulos y estudios de nivel primario y medio no técnico, del 5 de agosto de 1994; mientras que el último de este tenor extendió la integración a los estados asociados a través del Protocolo de Integración Educativa y Reconocimiento de Certificados, Títulos y Estudios de Nivel Primario/ Fundamental/Básico y Medio/Secundario entre los Estados Partes del Mercosur y Estados Asociados (Decisión del CMC N° 21/10), en proceso de ratificación en todos los países. Un compilado de todos los documentos relativos está disponible en: http://edu.mercosur.int/images/pdf/documento_para_la_movilidad_estudiantil_mercosur.pdf. Consultado el 29 de febrero de 2016.

¹⁷ En Argentina, inclusive se han eliminado los requisitos de traducción de la documentación. Resolución 203/03 del Ministerio de Educación de Argentina, 20 de agosto de 2003.

gemelas” o “escuelas espejo” (una de cada lado de la frontera) que trabajaban conjuntamente, planeando en común las clases y decidiendo el contenido ofrecido durante el día del intercambio de alumnos, que tenía lugar al menos una vez por semana.¹⁸ De esta manera, el proyecto apuntaba a que los alumnos estuvieran capacitados en ambos idiomas, pero también incluía un modelo de educación intercultural que construyera valores, vínculos e identidades compartidas entre alumnos y docentes de las escuelas de ambos lados de la frontera. El programa se consideró exitoso y fue adoptado por la región, realizándose a partir de 2008 también en las fronteras brasileñas con Uruguay, Paraguay, Venezuela (Vázquez, 2014: 25), a lo que se suma actualmente las de Bolivia y Guyana.¹⁹ Pero diversos autores han señalado las limitaciones de esta acción. Algunas referidas a problemas operativos del proyecto en sí mismo,²⁰ otras vinculadas a su limitado alcance, puesto que incluye solo escuelas de frontera, sin haber expandido la obligatoriedad de enseñanza de esos idiomas en los sistemas de educación nacionales en su conjunto. Aunque se trata de un objetivo ambicioso, las críticas a la falta de aprendizaje de éstas lenguas regionales y otras (como el guaraní —idioma oficial en Paraguay—), así como la falta de docentes formados multiculturalmente, con conocimiento de idiomas, historia y geografía regional, se han hecho eco como falencia para el proceso de integración educativa y cultural (Arca García, 2013: 15 y Sommer, 2014: 172).

Aunque de manera acotada, este tipo de formación docente para el nivel primario se fomenta a través del premio Paulo Freire, que premia trabajos sobre prácticas educacionales, otorgando a los ganadores un viaje académico y cultural a uno de los países del bloque, e incluyendo la práctica en cuestión en el banco de experiencias del programa. A modo de ejemplo, la última convocatoria (2015) se centró en “prácticas profesionales en la formación inicial” y en “prácticas innovadoras de educación en pro de la diversidad” que hubieran tenido lugar durante los últimos cinco años.²¹

También para educación universitaria se creó un programa centrado en las lenguas: el Programa de Intercambio Académico Universitario de Grado en lengua española y portuguesa, que facilita la adquisición de la lengua extranjera

¹⁸ Ministerio de Educación de Brasil, 2015b. En Brasil, las universidades de las regiones de frontera también participan contribuyendo con el plan pedagógico y el monitoreo de las clases para el Ministerio de Educación.

¹⁹ Ministerio de Educación de Brasil, 2015b.

²⁰ Algunas de estas limitaciones son expuestas en el documento elaborado por los ministerios de Educación de Argentina y de Brasil, 2007. Por ejemplo, se señala que en muchos casos la curiosidad de los alumnos por participar de los intercambios no se pudo materializar “por cuestiones de indocumentación”.

²¹ Ministerio de Educación de Brasil, 2015a.

en su propio contexto cultural. Financiado, en parte, por las propias universidades interesadas y, en parte, por los organismos de educación nacionales, este programa aporta ayuda económica parcial y se limita a estudiantes y docentes de carreras de letras, español o portugués.

Más allá de las lenguas, una de las iniciativas más importantes a nivel de educación superior que apuntó a la formación y a su ejercicio a nivel regional fue aquella destinada a la acreditación regional de los títulos universitarios. Iniciado en su modo experimental en 2004, y conocido por sus siglas MEXA, se estableció un mecanismo de perfeccionamiento de la calidad de las carreras a través de la implementación de un sistema común de acreditación basada en criterios y parámetros de calidad aunados. El mismo se transformó, en 2008, en el sistema regional ARCU-SUR, que ofrece garantía pública, entre los países de la región, del nivel académico y científico de los cursos.

Pero el mecanismo encontró sus limitaciones: en primer lugar, por el grado diferente de implementación de los sistemas nacionales de acreditación de carreras universitarias, que retrasaba el avance del sistema regional;²² en segundo lugar, por la ausencia de mecanismos financieros regionales, que hace que la implementación de la acreditación regional en cada país dependa de los presupuestos nacionales (Perrotta, 2011: 54); en tercer lugar, por la situación de voluntariedad, que hace que la acreditación dependa del interés, las posibilidades y los recursos humanos disponibles de las universidades. Con todo, actualmente se registran 224 carreras acreditadas en total en los cuatro países.²³ A esto se suma que el sistema no implica *derecho al ejercicio de la profesión en los demás países, sino que se limita a* “facilitar el reconocimiento mutuo de títulos o diplomas de grado universitario para el ejercicio profesional en convenios, o tratados o acuerdos bilaterales, multilaterales, regionales o subregionales que se celebren al respecto”.²⁴

Son varios los autores que exponen las resistencias de Brasil para avanzar en tal derecho de ejercicio profesional. Tanto Astur como Botto atribuyen a ellas, por ejemplo, la reducción del reconocimiento regional a la formación y al desempeño académico, plasmado en la decisión 4/99.²⁵ Además, a raíz de las presiones de la

²² La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria argentina comenzó a funcionar en 1996, la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior paraguaya en 2003, el Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior brasileño en 2004 y la Comisión ad-hoc uruguaya recién en 2008.

²³ Para más información sobre ARCU-SUR y las carreras acreditadas, véase <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/es/>.

²⁴ “Efectos y alcances de la acreditación”, nota aclaratoria disponible en: <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/es/descripcion/131-efectos-y-alcances-de-la-acreditacion>.

²⁵ La decisión del CMC 4/99 señala que los estados admitirían los títulos universitarios de grado y posgrado “al solo efecto del ejercicio de actividades de docencia e investigación”.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil determinó que el reconocimiento era exclusivo para actividades temporales y no permanentes.²⁶ Solanas, además, al estudiar el proceso de definición e implementación del reconocimiento y el ejercicio profesional temporario en el Mercosur (Decisión del CMC N° 25/03), subraya los costos que éste implica en términos de tiempo y esfuerzos para las asociaciones profesionales,²⁷ así como el déficit de articulación entre los ministerios de Educación y de Relaciones Exteriores en la implementación de decisiones que irían en ese sentido.²⁸

El MEXA fue acompañado por el Proyecto de Movilidad Académica Regional de Cursos Autorizados por el MEXA (MARCA), que involucró a las carreras acreditadas por este último. Se dirigió a promover el intercambio de alumnos, docentes, investigadores y coordinadores de dichas carreras con el fin de enriquecer la formación académica y el conocimiento recíproco en términos tanto didácticos como culturales.²⁹ A partir del año 2015, el Progra-

²⁶ En Brasil, la CAPES se encarga del control y fomento de la calidad de las carreras de posgrado a través de la evaluación, acreditación y el fomento para la formación de maestrandos y doctorandos, especialmente en el ámbito de la docencia universitaria. Los títulos de posgrado obtenidos en el exterior requieren de un procedimiento de reválida para ser reconocidos a los efectos del ejercicio de la docencia. En este marco la CAPES se ha negado a aplicar el reconocimiento automático de los títulos de posgrado de los países del Mercosur signatarios del Acuerdo de Admisión de Títulos. Frente a la gran cantidad de nacionales de Brasil que demandaban al estado brasileño la aplicación del Acuerdo para que le sean reconocidos sus títulos de posgrado realizados en otros países del Mercosur y frente a la negativa de Brasil a aplicarlo, este país solicitó la reglamentación del Acuerdo en el marco de la Reunión de la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior, como una salida para que el instrumento no fuera denunciado. Dicha reglamentación fue aprobada con la decisión N° 29/09, en cuyo artículo 2 establece que “la admisión de títulos y grados académicos, para los fines del Acuerdo, no se aplica a los nacionales del país donde sean realizadas las actividades de docencia e investigación” (Astur, 2011: 74-75). Véase también Botto, 2013: 47.

²⁷ Indica que crear una nueva institución de reconocimiento, como la que surge a partir de la decisión del CMC N° 25/03, requiere por parte de los profesionales coordinar acciones, debatir las propuestas y métodos de reconocimiento entre asociaciones nacionales primero y luego con las asociaciones de los países del Mercosur; a esto se suma la interlocución permanente de estos actores con los gubernamentales y afines a la temática, todo ello con asociaciones cuyos representantes lo hacen de manera voluntaria (Solanas, 2009: 36).

²⁸ Reconoce, sin embargo, la fundamental tarea que ha cumplido en este proceso la Comisión de Integración de Agrimensura, Agronomía, Arquitectura, Geología e Ingeniería para el Mercosur (CIAM), compuesta por federaciones de profesionales de los cuatro estados partes, ya que la decisión del CMC 25/03 acerca del reconocimiento profesional temporario recogió sus trabajos (Solanas, 2009: 32).

²⁹ Un ejemplo de los métodos y los resultados del intercambio en una institución específica se puede apreciar en: Mariana Guilligan y otros, 2010. Larrea y Astur registran, entre los

ma se dispuso promover estos intercambios incentivando específicamente la conformación de proyectos de asociación académica universitaria entre las instituciones, así como organizar un sistema integrado articulando los distintos programas existentes.³⁰ Entre ellos figura el que promueve intercambios de docentes de otras universidades y carreras no acreditadas en aquel sistema: el Programa Mercosur de movilidad docente de corta duración, cuyos objetivos son similares a los del MARCA.

Por último, es menester mencionar que las iniciativas del SEM buscaron un impacto en la formación también desde el punto de vista de los contenidos. Fue en este sentido que se lanzó el Programa de Proyectos Conjuntos de Investigación y Programa de Asociación para el Fortalecimiento de Posgrado del Mercosur, que incentivó asociaciones entre docentes de universidades de distintos países para llevar a cabo tales proyectos. Los mismos incluyeron misiones de estudios para alumnos que investigaran acerca de la integración regional y visitas docentes para ofrecer cursos de posgrado sobre el tema, enmarcados en tales proyectos.

El impacto llegó también a la dimensión curricular de algunas carreras universitarias, que adecuaron progresivamente sus contenidos. Para este objetivo se realizaron encuentros de directores y docentes de carreras en los que, sin pretender homogeneidad regional, se realizaron propuestas de lineamientos generales para tales contenidos. Como consecuencia de estas reuniones, en algunas ocasiones las instituciones se adecuaron a dichos lineamientos con el fin de actualizar y fortalecer su disciplina, logrando así un cierto nivel de armonización regional de ciertas carreras.³¹

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD REGIONAL

Como se adelantó, estas acciones no sólo buscan mejorar la calidad de la formación y facilitar un futuro ejercicio de las capacidades adquiridas a nivel regional,

años 2006 y 2010, un total de 217 intercambios de estudiantes argentinos, aunque ninguno de docentes (Larrea y Astur, 2012).

³⁰ Específicamente se refieren al Programa de Movilidad Académica Regional para Carreras de Grado Acreditadas por el Sistema ARCUSUR, el Programa de Movilidad Estudiantil del Mercosur para carreras no acreditadas por el Sistema ARCUSUR, los Programas de Movilidad de Docentes de Grado, el Programa de Fortalecimiento de Posgrados, el Programa de Proyectos Conjuntos de Investigación (Larrea y Astur, 2011). Los autores registran, además, 217 intercambios de estudiantes argentinos entre 2006 y 2010, pero ninguno de docentes.

³¹ Por ejemplo, en la carrera de Bibliotecología. Para una evaluación del grado de armonización de ciertos contenidos en ella, véase María Arminda Damus, 2014.

sino que, al involucrar intercambios y situaciones que ponen en contacto a docentes, alumnos y profesionales de los distintos países del bloque, con sus distintas culturas e idiomas, también contribuyen con el conocimiento mutuo básico necesario para la construcción de una identidad cultural regional. No por casualidad, con las diferencias del caso, en la experiencia europea, donde la integración educativa inicialmente se abocó a las necesidades del mercado común, fueron continuamente reforzadas iniciativas posteriores de intercambio educativo y cultural, como el conocido Erasmus.³²

Sin embargo, existen otras acciones que han apuntado a este fin en forma directa, buscando la construcción de una identidad regional que tuviera un contenido definido: el apoyo a la integración. Y es que si el proceso de integración tiene como objetivo el desarrollo con justicia social, una de las condiciones necesarias para su sostenimiento y progreso es que exista esa base social que lo sustente. Sin ella, en palabras de Vázquez, “la integración regional se reduce a una expresión de intereses sectoriales o corporativos”. Para esta autora, “la integración de la educación es vital para la formación de una cultura integracionista, ya que por medio de los procesos socioeducativos se transmite el acervo cultural, respetando la diversidad y resignificando la historia, por medio de la construcción de un relato compartido” (2014: 14). Son varios los autores que consideran a la educación formal como el vehículo indispensable para la construcción de esa cultura y para que dicha cultura sostenga el proceso de integración,³³ mientras que otros se presentan cautelosos respecto de tales expectativas, preguntándose por los peligros de la homogeneización cultural y por la verdadera capacidad de la educación de reducir las tensiones culturales (Miranda, 1999: 25).

Con todo, se pueden identificar dos procesos que han contribuido, hasta ahora, con la construcción de una identidad común que incluyese una cultura integracionista: por un lado, el desarrollo de programas del SEM que apuntaron concretamente a tal objetivo; por el otro, la socialización que tuvo lugar entre los funcionarios y actores vinculados a la integración educativa en general.

Entre las primeras, por ejemplo, se crearon las bibliotecas escolares del Mercosur, que son colecciones de libros seleccionados por cada estado parte dirigidas principalmente a comunidades educativas de nivel primario o medio de zonas de frontera. El objetivo del armado de estas colecciones fue acrecentar los acervos de las bibliotecas escolares, favorecer la ampliación de

³² Para un resumen en español sobre la integración educativa en la Unión Europea, véase Miranda, 1999.

³³ Como se adelantó en la introducción, Véase por ejemplo, Arca García y otros, 2013: 14; Véase también Ibáñez y Vorano, 2010: 7-10.

los conocimientos de literatura por parte de los alumnos y, sobre todo, abrir el horizonte cultural hacia otras realidades, con valores que podían ser distintos a los propios. La idea es que, por medio de este conocimiento, se eviten futuras situaciones de conflictos culturales y hasta prejuicios lingüísticos.³⁴

También se generó material didáctico sobre el proceso de integración. Si bien se trata de material muy básico y conciso, constituyó en su momento un germen interesante que aún pende expandir, de manera tal de brindar apoyo instrumental a la construcción de aquella identidad en las aulas. Tal es el caso de la historieta “Historias del Mercosur” que realizó el Ministerio de Educación argentino,³⁵ o el video “Mercosur Ciudad Abierta”, elaborado por Mercociudades, un foro que en 2007 pasó a formar parte de la estructura institucional regional, dentro del Foro Consultivo de Municipios, Estados Federados, Provincias y Departamentos del Mercosur.³⁶

A nivel de escuelas medias, desde 2009 se organiza el Parlamento Juvenil del Mercosur que invita a los jóvenes, primero al interior de sus fronteras nacionales y luego con sus pares regionales, a compartir visiones e ideas acerca de sus instituciones educativas, con un modelo de participación cívica que les permite ejercer y ponderar los valores democráticos. El programa busca estimular esta participación de los alumnos especialmente en escuelas públicas que trabajan con población vulnerable. Cuenta con material para que docentes y jóvenes puedan organizar los debates locales en torno a distintos temas y se implementa en escuelas de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Paraguay y Uruguay.³⁷

También existe el concurso anual “Caminos del Mercosur” que, con el objetivo expreso de estimular y fortalecer la identidad mercosureña, convoca a estudiantes de nivel medio de todos los países del Mercosur a presentar producciones escritas sobre un tema (que varía cada caño), en base a las cuales son elegidos seis ganadores por cada país. El premio consiste en un viaje de estudios durante 10 días por alguna de las rutas emblemáticas de la región. Los ministerios nacionales de Educación lanzan la edición del concurso de

³⁴ En 2007 se realizó en Santiago de Chile la I Jornada de Capacitación y puesta en marcha del Proyecto de Bibliotecas Escolares Mercosur para capacitar a los beneficiarios y, en 2008, las obras escogidas ya se encontraban en diferentes bibliotecas.

³⁵ La historieta está disponible en español, guaraní y portugués en: http://edu.mercosur.int/es-ES/?option=com_jdownloads&Itemid=0&view=viewcategory&catid=14. Consultado el 15 de marzo de 2016.

³⁶ El video está disponible en: <http://pontisweb.blogspot.com.ar/2008/01/animacin-mercosur-ciudad-abierta.html>. Consultado el 16 de febrero de 2016.

³⁷ Más información en: parlamentojuvenil.educ.ar. Consultado el 16 de febrero de 2016.

cada año el día 26 de marzo, fecha declarada en el calendario escolar como “Día del Mercosur” en conmemoración de la firma del Tratado de Asunción.

A nivel terciario, se creó en 2011 un núcleo de estudios e investigaciones en educación superior, que ha promovido seminarios y redes que han funcionado como ámbitos de socialización entre investigadores sobre el tema.³⁸

Trascendiendo —pero incluyendo— el ámbito de la educación, el Plan Estratégico de Acción Social aprobado en 2011 tuvo entre sus principales objetivos la construcción de los valores comunes y propuso la elaboración de directrices para generar una política de educación y cultura en derechos humanos en el Mercosur, que se espera sean propuestas antes de fines de 2016 (Decisión del CMC 8/15). En este marco, también el Programa de Acciones y Actividades para garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes y de sus familiares, elaborado por el Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del Mercosur, fue compartido en reuniones del SEM.³⁹ Esta puesta en común de un programa en distintos ámbitos y ante distintos responsables vinculados al área permite introducir la segunda forma con la que el proceso de integración educativa contribuyó a la construcción de una identidad regional: la socialización.

La socialización generada entre funcionarios y actores que se desempeñan en el ámbito educativo ha facilitado varias de las iniciativas mencionadas, que muchas veces debieron sortear importantes obstáculos institucionales, se diesen éstos por la rigidez de los sistemas nacionales o por la dependencia de las decisiones intergubernamentales regionales. En este sentido, Perrota destaca la socialización de funcionarios vinculados a la integración de la educación superior, que “permite comenzar a esbozar un proceso de modificación de lealtades nacionales en pos de una identidad regional compartida” (2011: 51). Aún con las dificultades que estos funcionarios pueden encontrar en su trabajo (desde el cúmulo de responsabilidades formado por sus obligaciones nacionales y las iniciativas regionales hasta la rotación a la que se pueden enfrentar frente a cambios de color político de los gobiernos), la autora subraya la estabilidad de los cuadros técnicos a cargo de las actividades de cooperación internacional, integración regional y asuntos Mercosur (los involucrados en el tema según cada Ministerio), que ha facilitado tal socialización y que permite, así, aceptar

³⁸ Las actividades de este núcleo se plasman en su sitio web: <http://nemergenur.siu.edu.ar/index.html>

³⁹ Por ejemplo, en la LXXXII Reunión del Comité Coordinador Regional del SEM. El documento con la propuesta de Programa está disponible en: <http://www.ipdh.mercosur.int/wp-content/uploads/2015/10/Programa-de-Acciones-y-Actividades-consensuado-esp%C3%B1ol.pdf>. Consultado el 17 de febrero.

y agilizar las negociaciones a través de vínculos de confianza y de la acumulación de conocimientos que aligera la construcción de los programas (Perrota, 2011: 48). Este aspecto de la integración educativa ha sido subestimado en gran parte de la literatura, en parte por tratarse de un fenómeno menos palpable y dependiente del conocimiento de la labor diaria de los actores vinculados al tema. Sin embargo, es la forma en la que el SEM, más allá de las limitaciones encontradas, ha tenido uno de sus grandes logros, funcionando como un espacio de encuentro entre las diversas realidades y delegaciones nacionales, donde muchas iniciativas fueron producto de aquellos vínculos adquiridos (Vázquez, 2014: 43) y, a la vez, instrumentos de refuerzo de tales vínculos.

REFLEXIONES FINALES: SOBRE RECONOCIMIENTOS Y CRÍTICAS A UNA POLÍTICA EN GRADUAL CONSTRUCCIÓN

Este artículo ha pretendido delinear las principales acciones regionales concretas en el ámbito de la educación. Sin pretensiones de exhaustividad, ha resumido el contenido de cada una de ellas, sus éxitos y limitaciones, en función de dos objetivos a los que la educación puede apuntar, la formación y la construcción de identidad. Esta forma de exposición permitió, en primer lugar, reconocer el trabajo realizado por funcionarios y representantes de un sector al que no se le había asignado prioridad originariamente en el proceso de integración y que, aun así, logró presencia y actividad concreta en la agenda del bloque, mostrándose como ámbito fundamental para el progreso del mismo.

Sin embargo, la velocidad y el alcance de esta integración no parece acorde a las pretensiones que pueden surgir respecto de un proceso de integración que ya cumple un cuarto de siglo. Sin duda, tanto en la formación como en la construcción de identidad existe aún una gran tarea pendiente, como pudo verse a lo largo del texto. Es así como se comprenden los reclamos que se registran en la literatura, hace años, por una política educativa de carácter regional que atienda aquellos objetivos.⁴⁰

Por eso, en segundo lugar, el resumen presentado pretendió clarificar el origen de las críticas que ha recibido hasta ahora la integración en educación en el Mercosur. La descripción realizada muestra que el principal problema no son las acciones en sí mismas, sino su limitado alcance (como lo muestran las actividades conjuntas limitadas a escuelas de frontera o el parlamento juvenil) o la falta de aplicación de muchas de las decisiones adoptadas (como lo muestran los avances y retrocesos en el reconocimiento de títulos para docencia e

⁴⁰ Véase, por ejemplo, Roberto Rodríguez Gómez, 1999; Arca García, 2013; Hermo, 2014.

investigación). En general, esas limitaciones se han atribuido a una serie de factores: a los distintos sistemas políticos de los países miembros del bloque, que generan variadas competencias y grados de implementación a nivel central y federal;⁴¹ a las diferencias históricas que existen en los sistemas educativos (Krotsch, 1997: 14); a los problemas de gestión;⁴² o las limitaciones propias del diseño institucional intergubernamental del proceso de integración (Perrotta, 2011: 48). A esto se suma la cuestión del financiamiento, que ha permanecido como cuello de botella de la integración educativa pese a la relativamente reciente creación del Fondo de Financiamiento del Sector Educativo del Mercosur. Es por eso que subyacen importantes diferencias entre los países en cuanto a la capacidad de aplicación de decisiones regionales, como la acreditación universitaria a través de ARCU-SUR.

Todos esos elementos contribuyen, sin duda, al parsimonioso avance de la integración educativa. En particular, el diseño intergubernamental del Mercosur genera una dependencia insoslayable de toda iniciativa del SEM que requiere, para transformarse en una acción regional, la aprobación de los representantes nacionales reunidos en el CMC y el GMC, en general concentrados en otras prioridades y/o urgencias. Sin embargo, en la descripción se han observado situaciones que relativizaron la importancia de tal dependencia en comparación con las presiones de actores institucionales internos. Tal fue el caso del reconocimiento de títulos para ejercer la docencia y la investigación, que facilitaría el objetivo de la formación y el ejercicio profesional en el mercado ampliado, donde se mostró una voluntad firme de los más altos representantes nacionales (puesto que fue una decisión del CMC) y, sin embargo, un órgano subnacional como el CAPES brasileño fue el origen del retroceso en tal decisión.

La socialización de los cuadros técnicos nacionales dedicados a la integración educativa, con los bemoles señalados, también relativiza el obstáculo intergubernamental, ya que se constituye en sedimento sobre el cual se montan las decisiones de los máximos órganos del Mercosur. Así, la labor diaria de estos funcionarios se transforma en un elemento fundamental para el proceso de integración. Por un lado, porque abona el objetivo de la identidad regional a través de dicha socialización, generando “nuevas lealtades hacia el Mercosur” (Perrotta, 2011: 55). Por otro lado, porque facilita la continuidad de los trabajos preparatorios que podrán constituirse, con el tiempo, en acciones concretas. Eso se espera, sólo a modo de ejemplo, de las actuales discusiones acerca de la constitución de una Universidad Abierta del Mercosur, que prevé organizar

⁴¹ Sobre la forma concreta en la que esta diferencia afecta la implementación de distintas medidas, véase Ministerio de Educación de Brasil/UNESCO, 2013.

⁴² Ambos factores señalados en Miranda, 1999: 15.

la educación a distancia con el fin específico de formar futuros profesores (Ministerio de Educación de Brasil, 2015c) o las labores del Grupo de Trabajo compuesto por Especialistas en Meteorología y Ciencias Afines (aprobado en la XXIX Reunión de Ministros de Educación), que evalúan la viabilidad técnica y financiera de un Centro de Enseñanza e Investigación en Meteorología del Mercosur (Vázquez, 2014: 36).

En términos de construcción de identidad, como se señaló, esta socialización de funcionarios ha sido subestimada, y aún más lo ha sido la socialización de quienes han sido beneficiarios directos de la integración educativa, como, por ejemplo, los alumnos de los distintos niveles escolares y universitarios. Esto se explica, en parte, por el limitado alcance de las iniciativas regionales, que hace que el número de estudiantes socializados sea acotado a las escuelas y universidades que forman parte de las mismas, sin un enfoque integral que las generalice. Este ha sido uno de los puntos más débiles, y más difíciles de abordar, de la actual situación de la integración educativa en el Mercosur.

ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCR	Comité de Coordinación
CMC	Consejo del Mercado Común
GMC	Grupo Mercado Común
MARCA	Proyecto de Movilidad Académica Regional de Cursos Autorizados por el MEXA
Mercosur	Mercado Común del Sur
MEXA	Mecanismo Experimental de Acreditación
SEM	Sector Educativo del Mercosur

BIBLIOGRAFÍA

- ARCA GARCÍA, Catalina; CASTAÑÓN LÓPEZ, Manuel y RUSTOYBURU, Nancy (2013), “Mercosur Educativo: actualidad, perspectivas y desafíos”. Artículo presentado en el *XIV Congreso Internacional del Foro Universitario del Mercosur-FoMerco*. Palmas, Tocantins, Brasil, 23-25 de octubre de 2013.
- BOTTO, Mercedes (2013), “Los regionalismos y la difusión de políticas” en *Densidades*, núm.14, 33-51.
- DAMUS, María Arminda (2014), “Los fundamentos de la bibliotecología y la ciencia de la información en las universidades públicas argentinas:

- perspectivas académicas”. Tesina presentada para obtener el grado de Licenciado/a en Bibliotecología y Documentación. Disponible en: <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/96/Tesina%20Arminda%20Damus.pdf?sequence=1>. Consultado el 11 de febrero de 2016.
- FULQUET, Gastón (2007), *El Proyecto Educativo para el Mercosur y los debates en torno a la Internacionalización de la Educación Superior*. Buenos Aires: CAEI.
- GUILLIGAN, Mariana; BROZZI, Silvana; MANZUR, Teresita y CUSUMANO, Ana (2010), “Resultados del Primer Programa de Movilidad Académica Regional Estudiantil (MARCA) en el Instituto Universitario CEMIC”, disponible en: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93155/GUILLIGAN.pdf?sequence=1>. Consultado el 4 de febrero de 2016.
- HERMO, Javier (2014), *Perspectivas de la integración regional universitaria en América latina: del Mercosur a la Unasur*. Buenos Aires: Voces en el Fénix.
- KROTSCH, Pedro (1997), “La universidad en el proceso de integración regional: el caso del Mercosur”, en *Perfiles Educativos*, vol. XIX, núm. 77.
- LARREA, Marina B. y ASTUR, Anahi M. (2012), *Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria*. SPU: WorkingPaper, disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/files/2011/12/Art%C3%ADculo-Pol%C3%ADticas-de-internacionalizaci%C3%B3n-de-la-ES.pdf>.
- MÉSZÁROS, István (2008), *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI/CLACSO.
- MINISTERIOS DE EDUCACIÓN DE ARGENTINA Y DE BRASIL (2007), *Escuelas de frontera*. Brasilia y Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BRASIL (2015a), “Prorrogadas as inscrições para o Prêmio Paulo Freire”, 10 de febrero, disponible en: http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com_hwdmediashare&view=mediaitem&id=9730:prorrogadas-as-inscricoes-para-o-premio-paulo-freire&filter_mediaType=1&Itemid=207. Consultado el 16 de febrero de 2016.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BRASIL (2015b), “Escolas das regiões de fronteira integram programa intercultural com países vizinhos”, 24 de abril, disponible en: http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com_hwdmediashare&view=mediaitem&id=9940:escolas-das-regioes-de-fronteira-integram-programa-intercultural-com-paises-vizinhos&filter_mediaType=1&Itemid=207.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BRASIL (2015c), “Reunião de ministros do Mercosul discute implantação de Universidade Aberta do bloco”, 27 de noviembre, disponible en: http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com_hwdmediashare&view=mediaitem&id=10682:reuniao-

de-ministros-do-mercosul-discute-implantacao-de-universidade-aberta-do-bloco&filter_mediaType=1&Itemid=207. Consultado el 19 de febrero de 2016.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BRASIL/UNESCO (2013), *La educación infantil en los países del Mercosur. Un análisis comparativo de la legislación*. Brasilia. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227043S.pdf>. Consultado el 2 de marzo de 2016.
- MIRANDA, Roberto A. (1999), “Cono Sur: regionalismo cultural e integración educativa”, en *Revista de Relaciones Internacionales*, vol. 8, núm. 16. Disponible en: <http://www.revistas.unlp.edu.ar/RRII-IRI/article/view/1760>. Consultado el 25 de febrero de 2016.
- MOLINA LUQUE, Fidel (2003), *Educación, Multiculturalismo e Identidad*. Lleida: Universidad de Lleida. Disponible en: <http://www.oei.es/valores2/molina.htm>.
- NEGRO, Sandra (2010), *Derecho de la Integración*, vol. I, Montevideo-Buenos Aires: Julio César Faira.
- PERROTTA, Daniela (2011), “Integración, estado y mercado en la política regional de educación del Mercosur”, en *Puente @ Europa*, año IX, núm. 2.
- (2014), “La educación superior en el Mercosur: la acomodación entre las políticas domésticas y la política regional”, en *Perspectivas de Políticas Públicas*, año 3, núm. 6.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto (1999), “Educación e integración regional. El caso del Mercosur”, en DIDOU AUPETIT, Sylvie, ed., *Integración económica y políticas de educación superior. Cuatro casos de estudio*. México: ANUIES. Capítulo disponible en: http://members.tripod.com/~Roberto_Rodriguez/Mercosur.htm. Consultado el 26 de enero de 2016.
- SCOTTI, Luciana B. y KLEIN VIEIRA, Luciane (2013), “El Mercosur y la integración regional educativa: una aproximación al reconocimiento de títulos en nuestro bloque”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho*, año 11, núm. 22.
- SOLANAS, Facundo (2009), “El Mercosur profesional: políticas públicas para la integración regional”, en *Revista de estudios regionales y mercado de trabajo*, núm. 5, 25-42.
- VAZQUEZ, Mariana, coord. (2014), *Los logros de la integración educativa en la región*. Buenos Aires: Casa Patria Grande.
- VON HALDENWANG, Christian (2005), “Gobernanza sistémica y desarrollo en América Latina”, en *Revista de la CEPAL*, núm. 85, 35-52.