

RELAÇÕES SUL-SUL EM EDUCAÇÃO: O PROGRAMA ¡YO, SÍ PUEDO! E A COOPERAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO BRICS EM FOCO

RELACIONES SUR-SUR EN EDUCACIÓN: EL PROGRAMA ¡YO, SÍ PUEDO! Y LA COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN DEL BRICS EN CUESTIÓN

SOUTH-SOUTH RELATIONS IN EDUCATION: THE PROGRAM ¡YO, SÍ PUEDO! AND BRICS EDUCATION COOPERATION IN FOCUS

Thomas MUHR¹

Mário Luiz Neves de AZEVEDO²

RESUMO: Este artigo adota uma abordagem histórica e global a respeito da cooperação Sul-Sul em educação e desenvolvimento, um tema ainda pouco investigado pela academia. A primeira seção discute os conceitos de “Sul”, “Sul Global” e “Cooperação Sul-Sul”, contraposta às práticas de “colaboração triangular” e “transferência de melhores práticas”. Com base nisso, uma revisão da literatura sobre cooperação em educação Sul-Sul distingue uma abordagem dominante incorporada nas teorias liberais e (neo)realistas de relações internacionais de uma abordagem de teoria crítica associada ao pensamento de contra-dependência. Enquadrado por essas discussões, este artigo apresenta dois estudos de caso das relações contemporâneas globais de educação Sul-Sul: o *¡Yo, Sí Puedo!* – uma campanha de alfabetização global promovida pelos governos de Cuba e Venezuela – e a agenda comum de cooperação da educação do BRICS. Embora não se possa concluir inequivocamente que a cooperação educacional Sul-Sul produza uma contra-estrutura para a governança global neoliberal da educação, o artigo mostra igualmente que os princípios Sul-Sul de solidariedade, benefícios mútuos e autoconfiança são muito praticados entre os países parceiros do Sul. Por fim, são apresentadas propostas de pesquisas futuras nesse campo.

PALAVRAS-CHAVE: Cooperação Sul-Sul. Educação. Sul Global. BRICS. ¡Yo, Sí Puedo!.

RESUMEN: *El artículo adopta un abordaje histórico y global respecto a la cooperación Sur-Sur en educación y desarrollo, un tema todavía poco investigado por la academia. La primera sección discute los conceptos del “Sur”, “Sur Global” y “Cooperación Sur-Sur”, contrapuesta a las prácticas de “colaboración triangular” y “transferencia de mejores prácticas”. Con base en eso, una revisión de literatura sobre la cooperación en educación Sur-Sur distingue un abordaje dominante incorporado en las teorías liberales y (neo)liberales de relaciones internacionales de un abordaje de teoría crítica asociado al pensamiento en contra-dependencia. Encuadrado por estas discusiones globales de educación Sur-Sur: el ¡Yo, Sí Puedo! – campaña de alfabetización global promocionada por*

¹ University of Nottingham - Centre for International Education Research (CIER), Reino Unido. Integrated Researcher - Centro de Estudos Internacionais, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-8130-0405>>. E-mail: t.muhr2@gmail.com

² Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Professor titular. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0003-0563-5817>>. E-mail: mlnazevedo@uem.br

los gobiernos de Cuba y Venezuela – y la agenda común de cooperación de la educación de BRICS. Aunque no se pueda concluir que inequívocamente que la cooperación educacional Sur-Sur produzca una contra-estructura para la gobernanza global y neoliberal de la educación, el artículo muestra igualmente que los principios Sur-Sur de solidaridad, beneficios mutuos y autoconfianza son muy practicados entre los países asociados del Sur. Finalmente, se presentan propuestas de investigación futuras para en este campo.

PALABRAS CLAVE: *Cooperación Sur-Sur. Educación. Sur Global. BRICS. ¡Yo, Sí Puedo!*

ABSTRACT: *This paper adopts an historical and global approach to the under-researched field of South-South cooperation in education and development. The first section discusses the concepts of “the South”, “the global South” and “South-South cooperation”, counter-posed with practices of “triangular collaboration” and “best practice transfer”. On this basis, a review of existing South-South education cooperation literatures distinguishes a mainstream approach embedded in liberal and (neo)realist international relations theories from a critical theory approach associated with counter-dependency thinking. Framed by these discussions, two case studies of contemporary global South-South education relations are presented: the ¡Yo, Sí Puedo! (Sure, I Can!) global literacy campaign promoted by the governments of Cuba and Venezuela; and the BRICS common education cooperation agenda. While it cannot unambiguously be concluded that South-South education cooperation produces a counter-structure to the neoliberal global governance of education, the paper equally shows that the South-South principles of solidarity, mutual benefits and self-reliance are very much practiced among South partners. Finally, proposals for future research in this field are presented.*

KEYWORDS: *South-south cooperation. Education. Global south. BRICS. ¡Yo, Sí Puedo!*

Introducción

Aunque el interés académico en la cooperación Sur-Sur haya crecido substancialmente en la última década, las relaciones Sur-Sur en educación han recibido poca atención de la cooperación académica Sur-Sur (especialmente en los países de habla inglesa), en el área de desarrollo internacional y en estudios internacionales de educación comparada. Respecto a este tópico (Relaciones Sur-Sur en Educación), este artículo adopta un abordaje histórico y global, en un esfuerzo de contribuir para rellenar este espacio de investigación.

El texto se desarrolla de esta manera: la primera sección presenta a los conceptos de “Sur” y “Cooperación Sur-Sur”, contrapuestos a las prácticas de “colaboración triangular” y “transferencia de mejores prácticas”. En este sentido, la sección dos conduce hacia una revisión crítica de las literaturas Sur-Sur que hay de cooperación educacional. Basándose en estas discusiones, se presentan dos estudios de caso de relaciones educacionales Sur-Sur

contemporáneas: el primer, *¡Yo, Sí Puedo!*, promocionado por los gobiernos de la República de Cuba y de la República Bolivariana de Venezuela; y segundo, la agenda de cooperación educacional de los dichos BRICS³. Por fin, en las conclusiones del artículo, se busca resumir la cuestión si la cooperación educacional Sur-Sur representa simplemente la “trasferencia de mejores prácticas” o alternatively se promueve la solidaridad desde el Sur para transformación global, mientras que se desarrollen propuestas para una futura agenda de investigación.

Presentación y aclaraciones conceptuales.

Dos conceptualizaciones complementares de “Sur” son relevantes para este artículo. En términos de análisis centradas en el Estado-Nación, el “Sur” es un grupo de países en desarrollo, una de las partes del sistema geográfico binario Norte-Sur, como retratado en el conocido “Brandt Report” de 1980⁴. Pero recientemente el “Sur global” también está relacionado a la idea de que hay una “relación de desigualdad no sólo entre los Estados, sino también entre los actores y fuerzas sociales dentro de los países (CHISHOLM, 2009, p. 3; LECHINI, 2012). Evocando la noción de Manuel Castell y “Cuarto Mundo” (CASTELLS; 2000), “Sur Global” involucra temas relacionados a las desigualdades socio-geográficas por intermedio de las cuales una identidad política transnacional colectiva se puede producir en razón de experiencias compartidas de exclusión, marginalización, exploración y privación de derechos (ANGOSTO-FERRÁNDEZ, 2014). El “Sur” implica por lo tanto coexistencia de asimetrías de poder intra, inter e transnacionales y una simultánea “posibilidad de solidaridad” por medio de fuerzas políticas y sociales que resisten y buscan convertir tales desigualdades (WERNER, 2012)⁵.

³ La sigla “BRIC” para Brasil, Rusia, India y China figuró por primera vez en un artículo de Jim O'Neill, de la consultoría Goldman Sachs (2001), en que buscaba potenciales mercados alternativos de investimento. De este modo, agrupó países con base en proyecciones demográficas, modelos de capital acumulado, análisis del crecimiento de producción y tamaño del PIB. La primera reunión formal de los cuatro países a través de sus ministros de las Relaciones Exteriores se realizó en septiembre de 2006. En 2010, África del Sur se unió para formar el “BRICS”.

⁴ “Brandt Report” es el informe de 1980 escrito por la Comisión Independiente, presidido por el chanceler alemán Willy Brandt. El Informe Brandt señala la existencia de un abismo en el patrón de vida entre los hemisferios Norte y Sur.

⁵ Con la globalización, la geografía humana y las literaturas de gobernación global, la expresión “internacional” denota relaciones oficiales entre gobiernos nacionales o relaciones inter-naciones-estados; el término “transnacional” se refiere a fuerzas, instituciones y procesos que traspasan fronteras, es decir, relaciones que atraviesan o pasan fronteras y territorios. Una corporación transnacional “es una empresa que tiene el poder de coordinar y controlar operaciones en más de un país, para más allá del país que esté en su local” (Dicken, 2011: 110).

En esta época que gran parte de la literatura contemporánea trata de “Cooperación Sur-Sur” y “Cooperación Triangular” (frecuentemente con referencia al Acuerdo de Asociación de Busan, de 2011, que se ha planteado desde el Cuarto Fórum de Alto Nivel sobre Eficacia de la Ayuda, Busan, Corea del Sur), es muy importante para el rigor analítico establecer la diferencia entre ambos, “Cooperación Sur-Sur” y “Colaboración triangular”. Basada en la Teoría de la Dependencia, la cooperación Sur-Sur se refiere a las ideas presentadas tras la Segunda Guerra Mundial – aproximadamente entre 1947 y 1981 – de emancipación, descolonización y autosuficiencia colectiva del Tercer Mundo para la transformación estructural en dirección hacia una mayor independencia política y económica frente a los países capitalistas centrales (CHATURVEDI, 2012; GOSOVIC, 2016). Los principios de “solidaridad”, “complementación” y “cooperación”, establecidos como tal en la Carta de Argel de 1967 (G-77), están asociados a los principios de “relaciones iguales y recíprocas con otros países en desarrollo”, “No-Interferencia” (o sea, respecto a la soberanía) y sin exigencias de “condicionalidad política” (UNESCO, 2014, p. 49).

Así dicha, la cooperación Sur-Sur excluye miembros del CAD-OCDE (Comité de Ayuda al Desarrollo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y busca establecer alianzas entre los miembros del Grupo de los 77 (G-77 + China) y el Movimiento de los Países No Lineados. Posteriormente, en este capítulo, se abordarán las relaciones de educación Sur-Sur, que se consideran como políticas de Estado (financiadas y reguladas por el Estado), especialmente el caso del *¡Yo, Sí Puedo!*, subrayando que otras actividades (provisión, propiedad) se pueden desempeñar por actores y fuerzas no estatales sociales y políticos colectivos, fuera de la lógica de la maximización del lucro perseguida por las corporaciones privadas transnacionales de educación⁶. Esto está ampliamente de acuerdo con la distinción de dos modelos de gobernación de la educación, una relacionada a la “transnacionalización” neoliberal en beneficio de las corporaciones transnacionales, incluyendo el establecimiento de filiales universitarias del Norte en el Sur y la venta de la educación online y licencias académicas. La otra, que se puede llamar “cooperación horizontal” y de “internacionalización”, o sea, relaciones internacionales que “respetan las idiosincrasias e identidades de los países participantes” (TÜNNERMANN-BERNHEIM, 2009, p. 51-52). Como demuestra Azevedo (2015a, b) con respecto a Brasil, al notarse que

⁶ Desde la noción de cuatro conjuntos específicos de actividades en la gobernación de la educación: financiamiento; regulación (control); provisión; propiedad. (DALE, 2005).

dos estrategias de “mercantilización” y de “solidaridad” (AZEVEDO, 2015b, p. 26) pueden coexistir en las políticas nacionales de educación. Es importante señalar que gran parte de la literatura sobre la educación internacional y comparada, cuando habla en “internacionalización”, en realidad debería clasificar como “transnacionalización”.

La cooperación Sur-Sur como emancipación del Tercero Mundo es distinta de la cooperación Sur-Sur como “colaboración triangular”, en la cual agencias internacionales y gobiernos del Norte actúan como “intermediarios” para la “transferencia de mejores prácticas” entre los países en desarrollo en el contexto de la neo liberalización (SÁ; SILVA, 2009). Una definición autorizada y cualificada de “transferencia de mejores prácticas”, o “transferencia de políticas”, se lo considera un “proceso por el cual el conocimiento sobre políticas, arreglos administrativos, instituciones e ideas en otro sistema político” (DOLOWITZ; MARSH, 2000, p. 5).

Dos críticas fundamentales a esta práctica son fundamentales para la discusión de las relaciones de educación Sur-Sur en este artículo. En primer lugar, la “transferencia” puede ser de naturaleza más o menos coercitiva, desde el voluntario “dibujo de lecciones” hasta la imposición directa e indirecta por intermedio, entre otras formas, de presiones institucionales internacionales (OCDE, FMI, G-7, *think tanks*), corporaciones transnacionales y otros mecanismos, tales como las condicionalidades inscritas en préstamos y subvenciones (DOLOWITZ; MARSH, 2000).

Como una relación de desigualdad respecto a la autonomía del autor, el elemento coercitivo en la “transferencia” subraya la diferencia entre la colaboración triangular y la cooperación Sur-Sur como una estrategia de “contra-dependencia”: en cambio de la “dependencia” como relación de desigualdad que implica “ausencia de autonomía del actor”, la “dependencia” denota “interdependencia asimétrica” que, como relación de “control mutuo” y “confianza”, se legitimada si establecida de forma consensual (CAPORASO, 1978). Puesto que a autonomía o “total autosuficiencia” parece ilusoria para las naciones, especialmente las pobres, la “dependencia controlada” es una relación más igualitaria, ya que los asociados pueden “influir la naturaleza fundamental de sus relaciones”, a pesar de las asimetrías de poder existentes en las interdependientes relaciones Sur-Sur (ERISMAN, 1991, p. 143). Por consiguiente, las relaciones de solidaridad y *win-win* (ventajosas para ambas partes) asociadas a la cooperación Sur-Sur no deben por sí mismas equipararse al altruismo y a la ausencia de intereses y de asimetrías de poder. Más que eso, mientras que los principios de solidaridad, complementariedad y cooperación pueden implicar altruismo, los intereses

comerciales y políticos son igualmente parte de las relaciones Sur-Sur (MUHR, 2016a). Sin embargo, eso no se traduce axiomáticamente a un mercado competitivo y en una lógica de maximización de lucro. Por ejemplo, acorde con la situación económica del asociado, el internacionalismo socialista cubano, que ha sido fundamental en la cooperación Sur-Sur de Latinoamérica y del Caribe, a veces cobra tasas comerciales (variables) por los servicios, pero debajo de los precios del mercado mundial (HICKLING-HUDSON *et al.*, 2012, p. 19). Por lo tanto, es decisivo si las interdependencias Sur-Sur generan la contra dependencia del Sur – es decir, la independencia y autoconfianza colectivas.

Más allá de eso, la segunda gran crítica a la “transferencia” es que este mecanismo de relaciones políticas internacionales despolitiza la cooperación Sur-Sur, pues se la interpreta como simple tecnicidad “ya no enraizada en la movilización política del Sur” (SÁ; SILVA, 2009, p. 51). La instrumentalización o cooptación y re-conceptualización de la cooperación Sur-Sur como transferencia, en lugar de “proceso colectivo”, llena el carácter “orgánico, político y potencialmente innovador de la cooperación Sur-Sur” (JULES; MORAIS DE SÁ; SILVA, 2008, p. 58).

La literatura sobre educación comparada internacional reverbera estas discusiones. Con el Banco Mundial adoptando el papel de un “banco de conocimiento” global en los 1990, asumió simultáneamente el papel de “supervisor” y “dispensador” (fuente) de “mejores prácticas”. Otras organizaciones Internacionales de gobernanza global, incluyendo Transparencia Internacional y Agencias de las Naciones Unidas (ONU), siguen el ejemplo del Banco Mundial: en conjunto con las condicionalidades impuestas por los financiadores, bajo ejemplo de los compromisos con eficiencia, eficacia (performatividad), benchmarking, rankings y clasificaciones asociadas a “patrones internacionales”, la transferencia de mejores prácticas ha sido considerada un mecanismo “unidireccional” que pasa por “concurrencia entre países, coerción y convergencia” (STEINER-KHAMSI, 2007, p. 285-286, 2012). En este sentido, UNESCO también ha adoptado la estrategia de Educación para Todos (MORAIS DE SÁ; SILVA, 2009, p. 50) e incluso de documentos que se refieren al espíritu de cooperación Sur-Sur del post-Segunda Guerra Mundial como el informe **BRICS: Construyendo la Educación para el Futuro** (UNESCO, 2014). La visión de la cooperación Sur-Sur es más un pretexto que un proceso político, afirmando que los BRICS deben “aprender unos con los otros” para la mejora de la “eficacia de sus programas de cooperación” (UNESCO, 2014, p. 3).

Revisión de la Literatura

Considerando las discusiones conceptuales de la sección anterior, la revisión de la literatura analítica se limita a las publicaciones académicas contemporáneas que se relacionan con la cooperación Sur-Sur como una política de intervención del Estado y un esfuerzo potencialmente de contra dependencia solidaria. Proyectos y relaciones dentro de la lógica del mercado de privatización y comoditización, como la cooperación del gobierno turco con las repúblicas turcas (YANIK, 2004), no se comprenden como movimientos de contra dependencia solidaria. Como tal, la revisión sirve para definir el contexto para los estudios de caso a seguir y no ha pretensiones de un trabajo en contra la totalidad final. Aparentemente, el único libro académico, en inglés, que señala en su título la existencia de un campo de cooperación educacional y para el desarrollo Sur-Sur es **South-South Cooperation in Education and Development**, de Linda Chisholm y Gita Steiner-Khamsi (CHISHOLM; STEINER-KHAMSI, 2009).

Aunque planteando cuestiones importantes sobre definiciones de “Sur” y prácticas de transferencia de políticas, los estudios de casos reunidos trascienden las iniciativas de colaboración triangular y las que involucran miembros del CAD de la OCDE (como el Japón), corporaciones transnacionales y actores privados y de ONGs (HEYNEMAN, 2010). Al analizarse la literatura sobre las relaciones educacionales Sur-Sur, sin necesariamente hacerlas explícitas, se pueden diferenciar dos grandes campos: un abordaje *mainstream*, inserida en las teorías de las relaciones internacionales liberas y (neo)realistas, y un abordaje de teoría crítica, asociada al pensamiento de contra dependencia. Enseguida, se presentan ambas. De modo general, la literatura predominante se basa en un abordaje metodológicamente nacionalista (de “país”) como base de comparación (por ejemplo, ROBERTSON; DALE, 2008), frecuentemente con fundamentación liberal y (neo)realista, de competición entre estados-naciones y de conquista de *soft power* (en que los Estados son vistos como sujetos que tienen la habilidad de influenciar otros estados para “obtener resultados preferenciales por cooptación y atracción” (NYE, 2010, p. 216).

Gran parte de esta literatura se concentra en el tema enseñanza superior en el grupo de países BRIC o BRICS y en temas originarios de sus miembros individuales, especialmente China y Brasil. Una mirada más atenta revela, sin embargo, que las principales publicaciones en este área son simplemente colecciones de estudios de países individuales sin explorar

relaciones, agendas y sinergias generadas entre actores del Sur. Por ejemplo, Carnoy et al comparan, en **BRIC state behavior** (2013, p. 26), la elaboración de políticas nacionales de educación superior, “desarrollando una amplia visión de los sistemas de educación superior en cada país” (2013, p. 4). Altbach et al establecen comparaciones entre “los sistemas académicos y los desafíos de cada uno de los países del BRIC”, señalando “estrategias internacionales agresivas” de cada uno de estos “países” para “competir unos con los otros por prestigio y posición en los rankings globales” (ALTBACH *et al.*, 2013, p. viii-ix). Del mismo modo, Pillay y sus compañeros, en muchos capítulos de compilación “comparativa”, se restringen a “perspectivas nacionales” de las políticas que se han implementado por los gobiernos de los BRICS” Pillay *et al.* (2015, p. 5-6). La colectánea especial, organizada por Oleksiyenko & Yang, abarca una “comparación” entre las políticas de internacionalización de los sistemas de enseñanza superior de los miembros de BRICS, refiriéndose principalmente a las iniciativas de cooperación transnacional, neoliberal y “Norte-orientadora”, así como las apoyadas en *soft power* (2015, p. 3).

Inherentemente eurocéntrica, esta literatura toma por referencia los patrones globales establecidos de renqueo y benchmarking, como también los sistemas de educación superior en líneas con los modelos de universidades norte-americanas y europeas” (2013, p. 14). Del mismo modo, Lane & Kinser establecen comparaciones de formas “no públicas” (no-estatales) de educación superior transfronteriza y reconocen el dominio de los gobiernos y ONGs occidentales en la formulación de políticas de enseñanza superior en países africanos. Ellos también perciben que los gobiernos africanos en este sector, son conducidos por valores basados en la “competitividad económica y en *soft power*” (2013, p. 106-107, 119). Con respecto a las dos contribuciones, presentes en la colectánea organizadas por Cheng e Chan, son involucrados algunos aspectos de cooperación Sur-Sur en la educación (China, Capítulo 8; Índia, Capítulo 10). Los autores, Cheng y Chan, concluyen que “China e India tienen la intención de ayudar la intervención en la educación como un poder blando (*soft power*) para re-identificarse como centros educativos y líderes regionales que ejercen más influencia sobre Asia en desarrollo” (2015, p. 246).

Jules y Morais de Sá e Silva (2008) destacan en su revisión de distintos abordajes disciplinares de cooperación y transferencia Sur-Sur, según una visión (neo)realista de estado-nación como una unidad homogénea, racionalmente comportada y de denominación (“política de poder”, por ejemplo BUZAN *et al.*, 1998), que “la cooperación real es improbable” (JULES; MORAIS DE SÁ; SILVA, 2008, p. 53). Según este abordaje, la cooperación Sur-

Sur es un instrumento de Estado para perseguir sus intereses y en este sentido el “poder blando” describe el poder como un mecanismo unidireccional (en lugar de dialéctico-relacional) en el cual el afectado es inherentemente objetivado. Como dice King en su *China’s Aid & Soft Power in Africa*, *soft power* significa una relación “vencedor-perdedor” que excluye la esencia de la cooperación Sur-Sur, o sea, de intereses comunes o mutuos, como el objetivo de autosuficiencia, solidaridad, igualdad, cooperación para beneficio de ambos (*win-win*) y beneficio mutuo (KING, 2013, p. 10-11, 193-194). A lo mejor el análisis más completo disponible sobre las relaciones de educación Sur-Sur realizó King, tras de seis años de investigación “safari” (2013, p. 208), de 2006 y 2012, y que realiza una crítica histórica fundamentada en una metodología de comparación crítica de las “diferencias y semejanzas de la cooperación china con la cooperación tradicional [OECD-DAC] desde donadores” (2013, p. x), distinto de la “perspectiva de China sobre la cooperación” en educación y formación (a la cual el gobierno chino se refiere como “desarrollo de recursos humanos”) (2013, p. ix).

Eso permite identificar el “aprendizaje de políticas” como aprendizaje mutua o bidireccional, en lugar de “trasferencia de políticas”. Mientras que King detecta contradicciones en el más reciente discurso de cooperación oficial Sur-Sur de China y propone un ambiguo “*soft soft power*” o “*soft power* con características chinas”, el libro en general rechaza la transferencia de la noción de “*soft power*” del discurso de la política externa de los EUA para la práctica de cooperación de China. El informe histórico de Niu y Liu (2016) señala menos dudas acerca de eso, acerca de las relaciones de educación entre China y África, fundamentadas en la filosofía confucionista de paz y armonía, amistad y beneficio mutuo.

Otros trabajos críticos en educación adoptan un abordaje más explícito de contra dependencia. La investigación de Hickling-Hudson acerca de la educación en la Revolución Cubana, que evolucionó hacia un volumen editado que alumbra de modo amplio el carácter multidimensional del “internacionalismo cubano integrando solidaridad y cooperación Sur-Sur” en la educación “basado en lo normal del mercado (lucros y competición)” HICKLING-HUDSON *et al.*, 2012, p. 4-5) - en países asociados como Bolivia, Jamaica, Gana, Namibia, Timor Este y la Venezuela.

Del mismo modo, la etnografía multiétnica de Fiddian-Qasmiyeh, conducida desde 2001 en Argelia, Cuba, Líbano, Libia y Siria, observa claramente el internacionalismo de la educación socialista en la forma en que el Estado cubano y libio ofrecen enseñanza primaria,

secundaria y terciaria fornecida gratis para refugiados saharauis y palestinos en las regiones del Medio Oriente y Norte de África. Un análisis relacional de las movilidades de los estudiantes-refugiados desagrega las complejidades “trasregionales, intergeracionales y multidireccionales” (FIDDIAN-QASMIYEH, 2015, p. 6) de estos programas de educación, mientras que identifica resultados contradictorios en relación a la autosuficiencia y a la dependencia de la ayuda del Norte.

Finalmente, hay un conjunto de trabajos críticos de abordan la cooperación Sur-Sur por intermedio de lentes de la integración regional (regionalismos) y de la gobernación multi-escalar. Eso incluye: privatización y descomoditización de la educación y más igualdad en el acceso a la educación en/desde la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América – Acuerdo Comercial do Pueblo (ALBA-TCP) y el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) (MUHR, 2010, 2016b); y como expresión de la abierta lucha de clases en Latinoamérica y Caribe, contestando proyectos políticos de gobernación de la educación superior en el MERCOSUR (AZEVEDO, 2014; PERROTTA, 2016).

Estudios de caso de relaciones Sur-Sur en educación

Basándose en la revisión de la literatura anterior, los dos estudios de caso que siguen, *¡Yo, Sí Puedo!* (campana de alfabetización global) y la agenda de educación BRICS, busca subrayar la relevancia de la educación como una dimensión indispensable en la cooperación Sur-Sur como un “proyecto político de emancipación, liberación, independencia política y económica” y “proceso de cambio de sistema” (GOSOVIC, 2016, p. 733, 740). A lo mejor, este objetivo requiere un abordaje holístico de la educación que incluyó modalidades formales y no formales en todos los niveles del proceso educacional. De este modo, los dos estudios de caso buscan ampliar el enfoque reduccionista que nombra la literatura existente sobre las relaciones Sur-Sur en Educación Superior.

***¡Yo, Sí Puedo!*: Cooperación Sur-Sur Global⁷**

¡Yo, Sí Puedo! se desarrolló desde el inicio de los años 2000 por Leonela Reyls Dias en el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), subordinado al Ministerio de la Educación cubano. Aunque *¡Yo, Sí Puedo!* es frecuentemente utilizado como si fuera

⁷ Esta sección se basa en Muhr (2015). Se le sugiere al lector interesado, hacer la lectura de este artículo para una visión más exacta sobre el argumento que aquí se desarrolla.

sinónimo de campañas o programa de alfabetización asociados; en términos estrictos, el nombre denomina un método alfanumérico que utiliza la tecnología audiovisual. El enfoque aquí, sin embargo, no es el propio método, tampoco sus conquistas cuantitativas⁸. En cambio, esta sección contesta la asociación de la globalización de *¡Yo, Sí Puedo!* como “transferencia” (Steele 2009: 36), “transferencia de políticas” o “transferencia de mejores prácticas” y la referencia a la “autonomía del Tercer Mundo”, simplemente, como siendo “parte del discurso”. (JULES; SÁ; SILVA, 2008, p. 57; SÁ; SILVA 2009, p. 52–55).

La globalización de *¡Yo, Sí Puedo!* tiene origen en la solidaridad Sur-Sur de la Revolución Cubana en educación. Es bueno recordar que, históricamente, el “internacionalismo” cubano siempre ha involucrado las relaciones inter-estados, así como el apoyo transnacional a los movimientos revolucionarios (DOMÍNGUEZ, 1989; HICKLING-HUDSON *et al.*, 2012).

En este sentido, *¡Yo, Sí Puedo!* se ha globalizado por intermedio de la cooperación inter-gubernamental Sur-Sur, especialmente entre los once estados miembros de la ALBA-TCP, fundada como un regionalismo de cooperación Sur-Sur por la República Cubana y la República Bolivariana de Venezuela en 2004. De hecho, la primera internacionalización del método ocurrió en la forma de campaña nacional de alfabetización del gobierno venezolano Misión Robinson, iniciada en 1º de julio de 2003. También como apoyo venezolano, *¡Yo, Sí Puedo!* ha sido implantado e por lo menos 27 países de Latinoamérica y Carie por gobiernos y actores sociales no estatales (como el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil⁹ – MST), así como en África (Angola, Cabo Verde, Guinea Bissau, Etiopia, Mozambique, Namibia, Nigeria, África del Sur), Asia (especialmente Timor Este) y en Australia, Canadá, Nueva Zelanda, España y EUA. En la mayoría – quizás en todos – de estos casos, la cooperación se ha solicitado por fuerzas y actores políticos y sociales globales del Sur – grupos y asociaciones basados en la comunidad y en los movimientos (en lugar de ONGs y sectores empresariales con fines de lucro), partidos políticos y entidades políticas subnacionales, como los gobiernos municipales. Así la globalización de *¡Yo, Sí Puedo!* es un proceso orientado por la demanda, puramente voluntario e exento de condicionalidades, por el

⁸ Para aspectos pedagógicos, ver Boughton & Durnan (2014). Por el uso de *¡Yo, Sí Puedo!*, Antigua e Barbuda, y el Estado Plurinacional de Bolivia, la República de Nicaragua y la República Bolivariana de Venezuela fueron declarados territorios analfabetismo por UNESCO. Mientas los números precisos del impacto global de *¡Yo, Sí Puedo!*, aunque no hubiera números precisos, según el director del IPLAC, César Torres Batista, al final de 2014, 8.203.324 personas habían sido alfabetizadas por intermedio del *¡Yo, Sí Puedo!*, en todo el mundo y un millón más se han beneficiado del acompañamiento del *¡Yo, Sí Puedo Seguir!*

⁹ Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra.

cual la cooperación solidaria cubana normalmente incluye asesores y logística (televisiones, reproductores de videos, materiales didácticos, en algunos casos paneles solares para la generación de energía en zonas remotas, testes de visión y gafas de lectura). Es importante señalar que son los asociados que encabezaron la contextualización (asumiendo la titularidad/propiedad) e implementan la campaña en sus ubicaciones. Hasta 2015, el método había sido adaptado en por lo menos 14 distintos contextos socio-lingüísticos, incluyendo aimara, criollo, guaraní, portugués, quechua, suaili, tétum y braille.

El caso de Nicaragua ilustra lo que se ha dicho, señalando la diferencia entre el “aprendizaje de lecciones” instrumental es el “proceso colectivo” (cooperación) de aprendizaje basado en la movilización política. Tras un pedido de cooperación de la Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador, situada en Managua, en 2005, el gobierno cubano forneció el método *¡Yo, Sí Puedo!* junto con seis asesores y recursos para 5000 dichos “puntos de alfabetización”.

En los dos años siguientes, *¡Yo, Sí Puedo!* se implementó por intermedio de una alianza del Estado cubano, de la Asociación Fonseca Amador y de los consejos municipales de Nicaragua, en que la Asociación Fonseca Amador ha sido responsable por la coordinación técnico-pedagógica, entrenamiento y evaluación, mientras que los municipios participantes establecen Comisiones Municipales de Alfabetización. Con el regreso de la Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) al gobierno nacional en 2007 y con Nicaragua uniéndose a la ALBA-TCP, *¡Yo, Sí Puedo!* se universalizó como Campaña Nacional de Alfabetización de “Desde Martí hasta Fidel” (iniciada en 23 de junio de 2007), apoyada por 86 asesores cubanos y 61 voluntarios venezolanos. En 2009, cuando Unesco declaró a Nicaragua como país libre de analfabetismo, 57.731 trabajadores de alfabetización voluntaria estaban movilizados; en 2013, había 13.519 puntos de alfabetización, involucrando activamente 75.018 alumnos. Aunque Nicaragua, debido a la trayectoria histórica de la nación de la revolución socialista, puede no ser un ejemplo representativo de todos los contextos en el que *¡Yo, Sí Puedo!* está implantado, se debe notar que hay más de 1,1 millones de personas (de una población total de cerca de seis millones en 2014) movilizadas anualmente en acciones de solidaridad organizadas y colectivas (en lugar de caridad individualista liberal), no sólo en la campaña de alfabetización, sino también en otros estados, incluso en los países asociados a la ALBA-TCP, los actores movilizados en el proyecto *¡Yo, Sí Puedo!* han promocionado acciones relacionadas a reforestación, salud pública e inclusión social de niño en situación de calle.

Aunque el propósito político de *¡Yo, Sí Puedo!* sea raramente explicitado, los estudios de caso disponibles destacan la movilización social y el elemento emancipatorio y empoderarse del método de educación popular, relacionado a la concientización de la educación transformadora freiriana, como, por ejemplo, concluyen Boughton e Durnan (2014) con base en el involucramiento de ellos en *¡Yo, Sí Puedo!* en Timor-Este y en Australia aborigen. Con base en los análisis de Boughton y Durnan sobre *¡Yo, Sí Puedo!* en Timor- Este y en Australia aborigen, este programa se puede considerar como una “pedagogía contemporánea de los oprimidos” (BOUGHTON; DURMAN, 2014, p. 565). La “teoría de la liberación” de Paulo Freire se vuelve “práctica libertadora” (BOUGHTON E DURMAN, 2017, p. 46) que “puede contribuir a [...] aumentar el control de la comunidad sobre la agenda del desarrollo y al mismo tiempo construir y fortalecer los vínculos de solidaridad entre las diferentes poblaciones del Sur Global” (BOUGHTON; DURMAN, 2014, p. 565, 576).

En cambio de un trasplante técnico unidireccional que conduce a la competición y a la simple convergencia, *¡Yo, Sí Puedo!* es un síntesis de lo que puede ser la cooperación Sur-Sur, como un proceso colectivo localmente apropiado, con el potencial de construir una identidad política transnacional para una transformación estructural global rumbo a un orden mundial socialmente justa y democrática.

BRICS: rumbo a una agenda común de cooperación en educación

Este estudio de caso es una primera aproximación de la agenda de educación de BRICS y se puede ver como una respuesta a la literatura ya discutida sobre la cuestión, principalmente de dos formas principales: primero, metodológicamente, para superar la práctica de estudios que simplemente agrupan los países miembros de BRICS sin explorar los proyectos comunes, relaciones y potenciales sinergias dentro de BRICS como una unidad. Segundo, desafiar el reduccionismo de la educación como siendo solo la educación superior en la literatura académica sobre los BRICS, junto con esos juzgamientos prematuros de “agruparlos [los países BRICS] simplemente para fines analíticos sobre educación superior no es relevante” (ALTBACH; BASSETT, 2014, p. 2). Esta discusión sectorial del establecimiento de una agenda de educación de BRICS desde 2015 está incorporada en un análisis de compromiso generalmente creciente con la cooperación Sur-Sur en los BRICS en los últimos años, moldurada por la cuestión de saber si la cooperación educacional BRICS puede contribuir para la construcción de una estructura de contra dependencia.

Un análisis de las nueve declaraciones de cúpula anuales de BRIC(S) y respectivos planes de acción entre 2009 y 2017 (BRIC, 2009; 2010; BRICS 2011, 2012, 2013, 2014, 2015a; 2016c; 2017b), revela un cambio discursivo en dirección hacia la agenda de cooperación Sur-Sur más asertiva a lo largo del tiempo. Aunque sea un discurso híbrido que también integra elementos del discurso de “buenas prácticas”, el discurso de la cooperación Sur-Sur domina claramente, especialmente desde 2014/2015. En primer lugar, en cuanto a la “cooperación” como un principio de relaciones Sur-Sur se ha dislocado hacia el centro de las discusiones, de una mención marginal en el ítem 12 de la Declaración Conjunta de 2009, la “cooperación” se ha señalado en los ítems 1 y 2 en las declaraciones subsecuentes. La Declaración Ufa de 2015 (BRICS, 2015a, ítems 56, 66) se refiere abiertamente a las relaciones “cooperación Sur-Sur”¹⁰ y “gana-gana” (*win-win*) – sin embargo, estos conceptos están ausentes en las declaraciones de 2016 y 2017.

En segundo lugar, los principios clave de la cooperación Sur-Sur entraron en el discurso de BRICS después de 2009 (estaban muy ausentes en la Declaración Conjunta de 2009) – solidaridad, desde 2010; “Mutuo” y/o “beneficios compartidos”, desde 2011; “Complementariedad” y “sinergias”, desde 2012; “Amistad” (como utilizado en la cooperación Sur-Sur china, ver King 2013), desde 2014; y “convergencia”, desde 2015 – y su presencia ha aumentado significativamente desde 2014/2015. Por ejemplo, la “solidaridad” ha aumentado de nueve registros, entre 2010-2014, a 13 en el periodo 2015-2017; “Mutuo”/“beneficios compartidos” de solamente dos menciones en el período 2010-2013, para 17 en las declaraciones de 2014-2017; y “amistad” (en relaciones internacionales) de una alusión en 2014 a cinco en 2017.

Más allá de eso, las ideas de cooperación Sur-Sur asociadas, tales como “intereses comunes” (o intereses “mutuos” o “compartidos”) y “asociado”/“asociada” (en lugar de la relación donador-receptor convencional), respectivamente, aumentaron de cinco y 14 referencias en las declaraciones de 2009-2014 a 15 y 36 referencias en las declaraciones de 2015-2017.

Tercer, relacionado a la idea de “alianza”, el principio de “no interferencia”/“soberanía” (y sus connotaciones de “equidad” e “igualdad” en las relaciones internacionales) se han afirmado, aumentando de un total de 12 menciones a lo largo de 2009-2013, a 73 en las declaraciones de 2014-2017.

¹⁰ Aunque reflejando los discursos dominantes de la cooperación para el desarrollo, “destacando que la cooperación Sur-Sur no es un sustituto, sino un complemento a la cooperación Norte-Sur, que sigue siendo el principal canal de cooperación internacional para el desarrollo” (BRICS, 2015a, Ítem 66).

En cuarto lugar, la colaboración “triangular” es totalmente ausente en el discurso de BRICS, que resalta la reivindicación de BRICS como un proyecto de “cooperación estratégica” y “alianza estratégica” (por ejemplo, BRICS, 2017b) para “desarrollo común” (BRICS, 2011; 2012; 2016c; 2017b).

Finalmente, en quinto lugar, desde 2014, BRICS ha adoptado un abordaje holístico de los derechos humanos, dando igual énfasis a los “derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, así como al derecho al desarrollo” (BRICS, 2015a, ítem 10). Al referirse al “derecho al desarrollo”, BRICS evoca la Declaración de las Naciones Unidas sobre el Derecho al Desarrollo, de 1986, que se refiere al “orden social e internacional”, contemplando los “derechos colectivos de los pueblos (del Sur)”. “Derechos colectivos de solidaridad vis-à-vis a los pueblos del Norte” (NOWAK, 2003: 24). Es decir, “el derecho de los pueblos a la autodeterminación” base de la cooperación Sur-Sur desde la Conferencia de Bandung de 1955 (PHUM; SHILLIAM, 2016). Así, el apelo del BRICS por el “derecho al desarrollo” se puede comprender como una retomada implícita de la lucha descolonizadora del Sur por el “Nuevo Orden Económico Internacional [NOEI] de las Naciones Unidas basada en la igualdad soberana, interdependencia, interés mutuo y cooperación entre todos los Estados” (NAÇÕES UNIDAS, 1986, Artigo 3.3).

El hibridismo en los discursos de BRICS deriva de la referencia a las dichas “mejores prácticas”, con una a tres ocurrencias en cada una de las declaraciones del BRICS desde 2012. Sin embargo, de un total de 12 menciones, diez se refieren al “intercambios” y a los “intercambios mutuos”, que se pueden considerar compatibles con el principio Sur-Sur de no imposición. Los otros dos pasajes se refieren a “aprender” con las “mejores prácticas disponibles” (BRICS 2012, ítem 44) y “explorar las posibilidades de cooperación para el desarrollo de habilidades desde la implementación de las mejores prácticas internacionales” (BRICS 2015a, ítem 63 respecto a la educación), que nuevamente denotan un proceso más voluntario (aprendizaje mutuo), en lugar de transferencia coercitiva.

Jerárquicamente, en todos casos estos elementos del discurso de la “mejor práctica” se introducen apenas después que la cuestión principal de la cooperación Sur-Sur se establece como el cuadro general de referencia (sobre jerarquía e hibridismo en los estudios del discurso, ver Fairclough, 2003). De hecho, la substitución de “mejores prácticas” por “buenas prácticas” y “prácticas efectivas” tanto en la cúpula general de 2017 cuanto en las declaraciones de educación (BRICS, 2017a, b) sugiere un desligamiento del discurso político dominante. En suma, el discurso de BRICS sugiere fuertemente una comprensión de la

cooperación Sur-Sur como proceso colectivo, en lugar de meramente técnico, con elementos de mayor confianza (colectiva).

Materialmente, eso se traduce en la construcción de una estructura de contrapoderes para la “transformación estructural” (BRICS, 2016c, ítem 26) orientada por la visión “común” o “compartida” (BRICS, 2016c, ítem 6; BRICS, 2017b, ítem 1) de un “orden político y económico internacional más justo, equitativo, justo, democrático y representativo” (BRICS, 2017b, ítem 2). Mientras que la industrialización (para la “agregación de valor” e integración en “Cadenas Globales de Valor”) se identificada como un “pilar central” en este esfuerzo (BRICS, 2016c, ítems 26, 37), de igual importancia es la transformación continua de la gobernanación global régimen. Respecto a eso, en lo que se refiere a el regañadientes de los gobiernos del Norte en “reformular” (o sea, democratizar) el Banco Mundial y el FMI, esto se demandó más por el BRIC(S) entre 2010 y 2012, al lado de “una reforma amplia de ONU”; incluyendo su Consejo de Seguridad (BRICS, 2016c, ítem 10), el establecimiento del “Nuevo Banco de Desarrollo” y el “Arreglo Contingente de Reservas entre los países del BRICS” emergían en la agenda en 2012 y están en operación desde 2015 (BRICS 2016c, ítem 3; Cooper, 2017).

La movilización política del Sur para “corregir los desequilibrios de desarrollo Norte-Sur” (BRICS, 2017b, ítem 6) involucra la profundización de la cooperación de los países en vías de desarrollo no-BRICS, conocida como “cooperación BRICS Plus” para la construcción de amplias alianzas para el desarrollo común” (BRICS, 2017b, ítem 69). Eso no es sólo retórica, por ejemplo, Hopewell (2017) observa que el duradero “alineamiento estratégico” fundamentado en “solidaridad” e “interés común”, especialmente entre Brasil, China e India en alianza con la grande mayoría de los gobiernos de países en desarrollo dentro de la Organización Mundial del Comercio, ha producido transformaciones concretas de las estructuras de poder en la gobernanación del comercio global en favor del Sur. Sin embargo, una posición cada vez más declarada contra “políticas vueltas hacia adentro” (BRICS, 2017b, ítem 7) de acuerdo con la lógico de una “economía mundial abierta” (BRICS, 2017b, ítem 3) puede minar el potencial emancipador del modelo del BRICS, como también una asociación global del “desarrollo” (incluyendo “desarrollo sostenible”, que está en lineamiento con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de ONU) con crecimiento económico, reconociendo sólo marginalmente la dialéctica del “económico, social, y ambiental” en el “desarrollo sostenible” (ver BRICS, 2017b, ítem 14).

Aunque el Nuevo Banco de Desarrollo sea una “institución distinta” en términos “normativos” e “instrumentales” – el primero referente a los principios de “igualdad” y “beneficio mutuo”, el segundo es la “innovación de producto” en relación al financiamiento exclusivo proyectos de energía renovable de pequeña escala (en lugar de larga escala) – la reducción de “desarrollo sostenible a “infraestructura verde” y “financiamiento verde” (COOPER, 2017) dentro de una lógica de crecimiento no fornece un paradigma de desarrollo genuinamente alternativo.

Por lo tanto, se puede concluir que el proyecto BRICS busca principalmente aumentar el “acceso y representación en las instituciones y procesos que definen, administran y sostienen las reglas internacionales” (“contestación sobre representación”) en lugar de desafiar los principios el orden liberal internacional liderada por el Occidente (“contestación normativa”), a pesar de “algunos áreas de contestación normativa genuina” (NEWMAN; ZALA, 2017, p. 1, 12). O sea, según la perspectiva de relaciones internacionales más ortodoxa de Newman y Zala, el BRICS demuestra una adhesión opresora a las “normas substantivas y procesuales” que rigen el comercio y el desarrollo, la paz y la seguridad, la soberanía del Estado, el derecho internacional y la práctica diplomática y la “equidad, justicia y democracia” en las relaciones internacionales (NEWMAN; ZALA, 2017, p. 5-7).

Sin embargo, puesto que los principios y las prácticas de cooperación Sur-Sur sean incluidos en el análisis, ampliamente ignorado por Newman y Zala, el proyecto de BRICS, especialmente desde 2014/2015, representa un reto normativo mucho más grande para la gobernación global del desarrollo que es frecuentemente asumido. Eso es subrayado por la sugerencia de que, en el discurso de BRICS, “soberanía nacional” se relaciona a la resistencia al cuadro normativo de la asistencia al desarrollo liderada por el Norte, especialmente las condicionalidades y la “agenda de la eficacia de la ayuda” del imperialismo occidental en general (ABDENUR, 2014, p. 1883).

La educación es considerada sólo dos veces, en términos muy generales, en las declaraciones de cúpula de los BRIC(S) entre 2009 y 2013 (BRIC 2009, ítem 11; BRICS, 2012, ítem 48). Sin embargo, con la 1ª Reunión de los Ministros de la Educación de BRICS en París, en noviembre de 2013, en el contexto de la 37ª sección de la Conferencia General de UNESCO (que constituyó la base de BRICS), según el Informe **Building Education for the Future**, la cooperación educacional intra-BRICS ganó impulso. Mientras que la Declaración de Fortaleza (BRICS, 2014, ítem 56) por primera vez enfatiza la “importancia estratégica de la educación para el desarrollo sostenible y el crecimiento económico inclusivo”, una agenda

de educación común se estableció en 2015 por intermedio de la 2ª y 3ª Reuniones de los Ministerios de la Educación de BRICS y en otra Reunión del Grupo de Trabajo sobre Educación de BRICS (BRICS 2015b, c, d). Esta agenda fue inicialmente encuadrada en los términos de la hegemónica “Educación para Todos” y de los “Objetivos de Desarrollo del Milenio” (BRICS 2014, ítem 56), sustituida desde 2015 por los “Objetivos de Desarrollo Sostenible” o sea, el Objetivo 4 relacionado a la educación con sus objetivos de “educación de calidad inclusiva y equitativa” y “oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de la vida” (BRICS, 2016b; 2017a).

El discurso educativo de BRICS resuena las ambigüedades inherentes al discurso común a las cúpulas. Primero, durante de 2015-2017, se puede decir que la repetitiva referencia a las ideas generales de cooperación Sur-Sur de “interés-mutuo”, “comprensión mutua” e “intereses comunes” (en el total de 7 menciones, ver BRICS, 2015b, d; BRICS 2016b, BRICS 2017a), mientras que el uso de “sinergias” existentes (BRICS 2015b, ítem 12) se omitió del discurso. En segundo lugar, en 2015, un cambio discursivo se podría observar dentro del discurso educacional de BRICS. A lo largo de este año, “intercambio” e “intercambio de mejores prácticas” (BRICS 2015b, ítems 3, 13) se sustituyó por “implementación” de “mejores prácticas internacionales” (BRICS 2015c, ítem 14; 2015d, ítem 11), mientras que las dimensiones políticas neoliberales (anglo céntricas) de “benchmarking” y “excelencia” se vuelven discursivamente integradas en noviembre de 2015 (BRICS, 2015d, ítems 2, 13, 14). Sin embargo, mientras la “partilla de mejores prácticas” volvió a entrar en el discurso en 2016 (sustituyendo “implementación” de “mejores prácticas internacionales”), las ideas de “benchmarking” y “excelencia” se han echado (BRICS, 2015e; BRICS 2016b; BRICS, 2017a). Para David y Motala, permanecen inconclusos el potencial de BRICS de fornecer “significados alternativos a las nociones de ‘excelencia’ y ‘clase mundial’” (2017, p. 525). Sin embargo, una cuestión igualmente pertinente planteada por los autores es la incompatibilidad entre cooperación solidaria y competencia. Especialmente si la cooperación en educación de BRICS sirviera al fortalecimiento del discurso respecto al establecimiento de “universidades de clase mundial” para competencia en el mercado global de enseñanza superior. Alternativamente, fortalece la solidaridad si el BRICS enfoca en “preferencias nacionales” y en intereses y problemas comunes del grupo en lugar de clasificación global (renqueo)” (DAVID; MOTALA, 2017, p. 520).

El lineado discurso híbrido de BRICS fornece algunas limitadas respuestas a esas cuestiones. Aunque “solidaridad” esté ausente en los documentos relativos a la enseñanza de

BRICS de 2015-2017, el “desarrollo de metodologías conjuntas para indicadores educacionales” por intermedio de “colaboración” en la forma de “soporte técnico mutuo” sirve para “apoyar a la toma de decisiones en los Estados miembros de BRICS” (BRICS 2015b, ítem 2; 2015c, ítem 7). Eso sugiere que, en cambio de desarrollar indicadores para fines competitivos, como en el proyecto neoliberal, se busca el desarrollo colectivo: “cooperación en las relaciones sociales y obreras para establecer cooperación social, política y cultural en larga escala y asegurar un nivel cualitativamente nuevo de relaciones externas para BRICS” (BRICS 2015c). Como explica Dilvo Ristoff, jefe de la delegación brasileña en las reuniones de BRICS hasta 31 de agosto de 2016 (durante el gobierno Dilvo Ristoff), la atmosfera en las reuniones de los representantes de los países componente del BRICS siempre ha sido muy cordial y productiva. Los países asociados reunidos en el BRICS trataban uno a otros “como iguales, en búsqueda de un proyecto de interés mutuo – un proyecto de universalidad que pudiera contribuir para el desarrollo de todos los países involucrados” (RISTOFF, 2016a).

Mientras tanto, conforme el discurso de la educación global (más recientemente el Objetivo ODS 4 – Objetivos de Desarrollo Sostenible, en relación a la Educación – 4), el compromiso con las “oportunidades de aprendizaje permanente para todos” es una constante en la agenda educacional de BRICS (BRICS 2015b, c, d; BRICS 2016b; BRICS 2017a). Ello confiere el objetivo de integrar las “metas relacionadas al ODS 4 con los planes/programas de desarrollo del sector educacional en nivel nacional y subnacional” (BRICS, 2017a, ítem 2). En 2015, la educación se veía como un “inversión” para el “desarrollo de recursos humanos” (BRICS 2015d, ítem 17), y hasta la “educación preescolar” se instrumentalizó para el “desarrollo de habilidades y competencias indispensables para actividades innovadoras” (BRICS 2015c, ítem 8) – es decir, para el crecimiento económico. Esta corta visión capitalista, sin embargo, se ha sustituido por la asociación de la enseñanza superior como una contribución no solo al “desarrollo de recursos humanos de alto nivel y apoyo intelectual” para el desarrollo económico, sino también para el “desarrollo social” (BRICS, 2017a).

Eso sugiere que BRICS reafirma el papel de la educación en el/para el desarrollo para más allá de los fines económicos, lo que es subrayado por el objetivo general de la cooperación educacional de BRICS de promocionar “intercambios culturales” vía “intercambios de personas para personas” (BRICS, 2017a). Aunque la promoción del “contacto de persona con persona en el BRICS” haya entrado en el discurso en 2012 (BRICS, 2012, ítem 4), esto solamente se materializó desde 2016, entre otros modos, en la forma de un

festival de cine, un torneo de fútbol sub-17 y una cúpula de jóvenes (BRICS, 2016c; BRICS 2017b, ítems 63 e 66), trascendiendo así las simples relaciones intergubernamentales/inter-estados. En 2017, este punto de vista transnacional se declaró como siendo “el tercer pilar de la cooperación de BRICS”¹¹ para “cultivar valores comunes con base en la diversidad y en el intercambio” (BRICS, 2017b, ítem 60).

La cooperación educacional está ahora integrada en este “tercer pilar” (BRICS, 2017b, Anexo 1) e iniciativas concretas incluyen: la Universalidad en Red de BRICS (BRICS NU) y la Liga Universitaria BRICS, “Cooperación cultural desde la enseñanza lingüística y del multilingüismo”, “Racionalización la cooperación entre *think tanks* educacionales e investigadores de la educación”, “Acampamentos de invierno/verano para jóvenes”, becas de estudio y defensa de “políticas globales de educación que llevan a cabo las preocupaciones y prioridades comunes de los Estados miembros de BRICS” (BRICS, 2017a). En términos de política, eso se ha categorizado como: Enseñanza Superior, Enseñanza Profesional Técnica y Entrenamiento, Enseñanza general y Estrategia de Políticas Educativas (BRICS, 2015d). Sin embargo, “la enseñanza superior y la investigación son prioridades” (BRICS 2015b, ítem 8), en que la Liga Universitaria BRICS (BRICS 2015b, ítem 9) y la Universidad en Red de BRICS fueron creados para promocionar “profesionalización de académicos” (BRICS, 2017a, ítem 3) por intermedio de la movilidad académica y del establecimiento de redes de investigación, entre otros, vía programas de maestría y doctorado (SMAGINA, 2016) “en áreas de interés mutuo” (BRICS 2015b, ítem 8): energía, ciencia de la computación y seguridad de información, Estudios de BRICS, ecología y cambio climático, recursos hídricos y tratamiento de polución y economía (BRICS 2015e).

Considerado hasta ahora el “proyecto más ambicioso del BRICS en el ámbito de la educación y de la investigación” (SMAGINA, 2016: 144), la Universidad en Red de BRICS no es una institución supranacional, sino una estructura internacional regida por Comités de Coordinación Nacional creados en cada estado miembro de BRICS por sus Ministerios de Educación y financiados por las universidades participantes (BRICS 2015e, Artículo 13). Mientras que esta Red Universitaria en su etapa de fundación integra un máximo de 12 universidades públicas de cada miembro de BRICS – en abril de 2016, un total de 45 universidades se han comprometido con participar del proyecto (SMAGINA 2016, p. 150).

¹¹ Los otros dos pilares son “Cooperación Política y de Seguridad” y “Cooperación Económica”. (BRICS, 2017b, Annex 1)*.

Hay otras iniciativas que integran la cooperación educacional de BRICS, como el Programa-Cuadro Científico, Tecnológico y de Innovación de BRICS para proyectos conjuntos de investigación entre asociados de por lo menos tres miembros de BRICS, también abierto a las instituciones privadas sin fines de lucro (BRICS 2016a). Ristoff, en comunicación electrónica personal con los autores, revela que Russia le ha propuesto a la Universidad en Red de BRICS y China contribuyó con la idea de una Liga Universitaria BRICS, con el entendimiento que ambas las iniciativas “son proyectos que se complementan” (Ristoff, 2016a). Eso ocurre “acorde con las directrices, normas y reglamentos nacionales de cada uno de los países de BRICS” (BRICS 2015e, artículo 11). Por ejemplo, en lo que respecta a Brasil, la creación de la Universidad en Red de BRICS y de la Liga Universitaria BRICS está lineada con otros esfuerzos de internacionalización considerados en el “Plan de Desarrollo de la Universidad de Brasil (PDU), todavía en construcción” (RISTOFF, 2016a) y en el Plan Nacional de Educación (PNE) 2014-2024. Como Ristoff muestra en una contribución para un informe publicado por la Ural Federal University (Rusia),

Iniciativas como la apenas creada Universidad en Red de BRICS y la Liga Universitaria BRICS se muestran perfectamente lineadas con la estrategia 14.9 del PNE brasileño. También están lineadas con las estrategias 14.10 y 14.13 de la misma meta 14, que afirman: *(a) promover el intercambio científico y tecnológico, nacional e internacional, entre las instituciones de enseñanza, investigación y extensión; (b) aumentar cualitativa y cuantitativamente el desempeño científico y tecnológico del país y la competitividad internacional de la investigación brasileña, alargando la cooperación científica con empresas, instituciones de enseñanza superior (IES) y demás instituciones científicas y tecnológicas (ICTs)*¹²¹³

Aunque sea temprano para llegar a una conclusión, aunque provisoria, se puede decir que, a pesar de las ambigüedades y contradicciones potenciales, percibimos que la cooperación educacional de BRICS contribuye para la construcción de una estructura de contra dependencia. No obstante, los estados miembros individuales implementan políticas de

¹² Además de eso, “lo que vuelve estas metas y estrategias particularmente significativas es que, con su inclusión en el Plan Nacional de Educación de diez años, llevaron los elaboradores de políticas educacionales brasileñas desde una fase de deseo hasta un nivel en que planes, programas y proyectos de internacionalización de las universidades brasileñas se han convertido en una nación avanzada en las ciencias y en las artes, soberana, democrática, inclusiva y en servicio de la emancipación social” (RISTOFF, 2016b, p. 17).

¹³ Iniciativas como a recém criada Universidade em Rede do BRICS e a Liga Universitária BRICS mostraram-se perfeitamente alinhadas com a estratégia 14.9 do PNE brasileiro. Também estão alinhadas com as estratégias 14.10 e 14.13 da mesma meta 14, que afirmam: *(a) promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão; (b) aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do país e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, instituições de educação superior (IES) e demais instituições científicas e tecnológicas (ICTs).*

integración al mercado capitalista global de enseñanza superior, como China e India, que han sido los “principales países emisores” de estudiantes internacionales hacia “grandes universidades de lengua inglesa” (ALTBACH; BASSETT, 2014, p. 2), la cooperación en BRICS busca construir y generar “sinergias” (BRICS, 2012; 2015a, b). Como las sinergias son generadas por medio de relaciones de cooperación, como en la Universidad en Red de BRICS, la investigación de estas exige una metodología relacional, antes que comparación entre los estudios individuales de cada país.

Conclusión

Este artículo se ha desarrollado teniendo por eje la cuestión de saber si las relaciones de educación Sur-Sur representan simplemente “transferencia de mejores prácticas”, o si le ofrecen una alternativa a la mercantilización y a la privatización de la educación, y si se es capaz de construir una contra-estructura al proyecto político de gobernación global neoliberal de la educación. A pesar del predominio de un sesgo centrado en el Norte Global o en la eurocéntrica literatura anglófona sobre el tema, también identificamos un cuerpo de literatura que señala que los principios Sur-Sur de solidaridad, beneficios mutuos y esfuerzos de autoconfianza son muy practicados.

Sin embargo, alegar que estos proyectos culminarían en un reto estructural a los intereses del capitalismo global sería exagerado. Gran parte de la literatura revisada confirma la instrumentalización y la cooptación de la cooperación Sur-Sur como “colaboración triangular”, como iniciativas vueltas hacia el Norte que buscan activamente integrar los sistemas de educación y proyectos de cooperación del Sur a los circuitos globales de educación neoliberal. La revisión de la literatura y nuestros estudios de caso, sin embargo, revelan igualmente que hay más en la imagen de que las primeras miradas podrían percibir. Al desarrollar algunas proposiciones para estudios futuros, esta sección final llama la atención para proyectos y relaciones de educación Sur-Sur que han sido o marginalizados en la literatura existente o son completamente invisibles por los discursos dominantes.

Primero, en lo que respecta a las relaciones bilaterales, la cooperación Sur-Sur de India en “educación e entrenamiento técnico y profesional” con asociados como Afganistán, Indonesia, Maldivas, Mongolia, Namibia, Senegal, África del Sur, Vietnam y Zimbabue (TILAK, 2016, p. 312) recibe poca atención por las investigaciones, así como las relaciones de cooperación en educación de China con los asociados del Sur no-Africano. Igualmente,

también ausente en las discusiones académicas, están la cooperación educacional venezolana de gran escala, empezada en los 2000, con casi todos los estados africanos (esbozada en alguna literatura latino-americana, por ejemplo en Lucena Molero, 2013), y la cooperación Vietnam-Laos y Vietnam-Camboya en “educación e entrenamiento y desarrollo de recursos humanos” (PEOPLE’S ARMY NEWSPAPER, 2016).

En segundo lugar, en lo que respecta a las formaciones regionales, en cuanto a la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (Association of Southeast Asian Nations; ANSEA/ASEAN) generalmente recibe considerable atención académica, los objetivos educacionales de ASEAN de construir una “identidad ASEAN enraizada en la amistad y cooperación” y “promocionar cooperación y solidaridad entre académicos e investigadores en los países miembros de la ASEAN” (CHAO, 2016, p. 131, 132), empíricamente, permanecieron inexplorados.

Lo mismo parece ser verdad sobre la Universidad Pan-Africana patrocinada por la Unión Africana, en relación a cual Lane y Kinser (2013, p. 110) señalaron su intención de promocionar la “emancipación y liberación africana” y “desafiar la cuidadilla de los paradigmas eurocéntricos [...] y las epistemologías occidentales del conocimiento” (NABUDERE, 2003, p. 2). Del mismo modo que el Fórum del Desarrollo de las Islas del Pacífico como potencial esquema para la cooperación educacional Sur-Sur (FOX, 2014) también pasó, en gran parte, desapercibido.

Tercero, respecto a la cooperación multilateral global Sur-Sur, los huecos de investigación persisten en relación al fórum IBAS (India-Brasil-África del Sur), que según Tilak “enfatisa que la educación es vital para el desarrollo” (2016, p. 312); y las Cúpulas Trienales África-América del Sur (ASA) entre los Estados miembros de la Unión Africana y la Unión de Naciones Sur-Americanas, UNASUL, cuya agenda de educación busca, entre otros objetivos, “fomentar redes de instituciones de enseñanza superior”, incluyendo la Universidad Pan-Africana “para expandir el acceso a la enseñanza superior, especialmente, para grupos vulnerables” (ASA, 2013).

Estudios futuros, como este artículo sugiere, necesitan realizarse desde la (y bajo la) perspectiva del Sur global para recuperar la idea de cooperación Sur-Sur como posibilidad de neutralización de una supuesta cooperación “triangular/Sur-Sur”. Es decir, se debe “descentralizar el estrangulamiento hegemónico del orden epistemológica eurocéntrica – construyendo saberes más fortalecedores para el Sur y formas simétricas de internacionalización” (ZELEZA, 2012, p. 5).

REFERENCIAS

- BRICS. **Beijing Declaration of Education**. Beijing, 5 july, 2017a.
- BRICS. **BRICS Leaders Xiamen Declaration + Action Plan**. Xiamen, 4 september 2017b.
- BUZAN, B.; HELD, D.; MCGREW, A. (1998) Realism vs cosmopolitanism. **Review of International Studies**, v. 24, n. 3, p. 387-398, 1998.
- CAPORASO, J. A. Dependence, Dependency, and Power in the Global System: A Structural and Behavioral Analysis. **International Organization**, v. 32, n. 1, p. 13–43, 1978.
- CARNOY, M.; LOYALKA, P.; DOBRYAKOVA, M.; DOSSANI, R.; FROUMIN, I.; KUHNS, K.; TILAK, J.; WANG, R. **University expansion in a changing global economy: Triumph of the BRICs?** Stanford, CA: Stanford University Press, 2013.
- CASTELLS, M. **End of Millennium**. 2. ed. Oxford: Blackwell, 2000.
- CHAO, R. Y. Changing higher education discourse in the making of the ASEAN region. In: ROBERTSON, S. L.; OLDS, K.; DALE, R.; DANG, Q. A. (eds) **Global Regionalisms and Higher Education: projects, processes, politics**. Cheltenham: Edward Elgar, 2016. p. 124-142.
- CHATURVEDI, S. “Development Cooperation: Contours, Evolution and Scope.” In: CHATURVEDI S.; FUES, T.; SIDIROPOULOS, E. (eds) **Development Cooperation and Emerging Powers**. London: Zed, 2012. p. 13-36.
- CHENG, I-H.; CHAN, S-J. **International Education Aid in Developing Asia: Policies and Practices**. Dordrecht: Springer, 2015.
- CHISHOLM, L. “Introduction: Rhetoric, Realities, and Reasons.” In: CHISHOLM, L.; STEINER-KHAMSI, G. (eds) **South-South Cooperation in Education and Development**. New York: Teachers College, 2009. p. 1–13
- COOPER, A. F. The BRICS’ New Development Bank: Shifting from material leverage to innovative capacity. **Global Policy**, v. 8, n. 3, p. 275-284, 2017.
- DALE, R. Globalisation, knowledge economy and comparative education. **Comparative Education**, v. 41, n. 2, p. 117–149, 2005.
- DAVID, S. A.; MOTALA, S. Can BRICS build ivory towers of excellence? Giving new meaning to world-class universities. **Research in Comparative & International Education**, v. 12, n. 4, p. 512-528, 2017.
- DICKEN, P. **Global Shift**. 6. ed. London: Guildford, 2011.
- DOLOWITZ, D. P.; MARSH, D. Learning from abroad: the role of policy transfer in

contemporary policy-making. Governance. **International Journal of Policy and Administration**, v. 13, n. 1, p. 5-23, 2000.

DOMÍNGUEZ, J. L. **To Make a World Safe for Revolution: Cuba's Foreign Policy**. Cambridge, MA: Harvard University, 1989.

ERISMAN, M. Cuban Development Aid: South-South Diversification and Counterdependency Politics. In: ERISMAN, M.; KIRK, J. (eds) **Cuban Foreign Policy Confronts a New International Order**. London: Lynne Rienner, 1991. p. 139–165.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**. London Routledge, 2003.

FIDDIAN-QASMIYEH, E. **South–South Educational Migration, Humanitarianism And Development**. Views From The Caribbean, North Africa And The Middle East. Abingdon: Routledge, 2015.

FOX, C. Future directions for comparative education dialogue in the Asia-Pacific region. **Asia Pacific Journal of Education**, v. 34, n. 2, p. 212-227, 2014.

GOSOVIC, B. The resurgence of South–South cooperation. **Third World Quarterly**, v. 37, n. 4, p. 733-743, 2016.

HEYNEMAN, S. P. South-South Cooperation in Education and Development edited by Linda Chisholm and Gita Steiner-Khamsi. **Comparative Education Review**, v. 54, n. 3, p. 447-449, 2010.

HICKLING-HUDSON, A.; CORONA GONZÁLEZ, J.; PRESTON, R. (Eds.). **The Capacity to Share: A Study of Cuba's International Cooperation in Educational Development**. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2012. p. 13–34.

HOPEWELL, K. The BRICS – merely a fable? Emerging power alliances in global trade governance. **International Affairs**, v. 93, n. 6, p. 1377-1396, 2017.

JULES, T. D.; MORAIS DE SÁ E SILVA, M. M. How Different Disciplines have Approached South-South Cooperation and Transfer. **Society for International Education Journal**, v. 5, n. 1, p. 45-64, 2008.

KING, K. **China's Aid and Soft Power in Africa**. The Case of Education and Training. Woodbridge: James Currey, 2013.

LANE, J. E.; KINSER, K. Cross-border higher education in Africa: collaboration and competition. In A.W. Wiseman & C.C. Wolhuter (eds) **The Development of Higher Education in Africa: Prospects and Challenges**. London: Emerald, 2013. p. 99-126.

LECHINI, G. Reflexiones en torno a la cooperación Sur-Sur. In C. Morasso & G. Pereyra Doval (eds) **Argentina y Brasil: proyecciones internacionales, cooperación sur-sur e integración**. Rosario: UNR, 2012. p. 14-25.

LUCENA MOLERO, H. La agenda África venezolana (2005–2012). **Humania del Sur** 8, n. 14, p. 135–154, 2013.

MUHR, T. Counter-hegemonic regionalism and higher education for all: Venezuela and the ALBA. **Globalisation, Societies and Education**, v. 8, n. 1, p. 39-57, 2010.

MUHR, T. South-South cooperation in education and development: the ¡Yo, Sí Puedo! literacy method. **International Journal of Educational Development**, v. 43, p. 126-133, 2015. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2015.04.005.

MUHR, T. Beyond ‘BRICS’: ten theses on South–South cooperation in the 21st century. **Third World Quarterly**, v. 37, n. 4, p. 630–648, 2016a.

MUHR, T. Equity of access to higher education in the context of South-South cooperation in Latin America: a pluri-scalar approach. **Higher Education**, v. 72, n. 4, p. 557-571, 2016b.

NABUDERE, D. W. Towards the establishment of a Pan-African University: a strategic concept paper. **African Journal of Political Science**, v. 8, n. 1, p. 1-30, 2003.

NEWMAN, E.; ZALA, B. Rising powers and order contestation: disaggregating the normative from the representational. **Third World Quarterly**, 2017. DOI: 10.1080/01436597.2017.1392085.

NIU, C.; LIU, J. Positioning China’s aid to educational development in Africa: past, present, and post-2015. In: YAMADA, S. (ed) **Post-Education-for-All and Sustainable Development Paradigm: structural changes with diversifying actors and norms**. Bingley: Emerald, 2016. p. 269-299.

NOWAK, M. **Introduction to the International Human Rights Regime**. Leiden/Boston: Brill Academic Publishers, 2003.

NYE, J. S. Responding to my critics and concluding thoughts. In: PARMAR, I.; COX, M. (eds) **Soft Power and US Foreign Policy**. London: Routledge, 2010. p. 215-227.

OLEKSIYENKO, A.; YANG, R. Nix the BRICs? Competitive and collaborative forces in the ostensibly ‘blocalized’ higher education systems. **Frontiers of Education in China**, v. 10, n. 1, p. 1-6, 2015.

O’NEIL, J. **Building better global economic BRICs**. Global Economics Paper n. 66. New York: Goldman Sachs, 2001.

PEOPLE’S ARMY NEWSPAPER. **Important political event for Vietnam-Laos and Vietnam-Cambodia relations**, June 12, 2016.

PERROTTA, D. MERCOSUR, regulatory regionalism and contesting projects of higher education governance. In: ROBERTSON, S. L.; OLDS, K.; DALE, R.; DANG, Q. A. (eds). **Global Regionalisms and Higher Education: Projects, Processes, Politics**. Cheltenham: Edward Elgar, 2016. p. 228-252.

PHAM, QUỲNH N. Y ROBBIE SHILLIAM. **Meanings of Bandung**. Postcolonial Orders and Decolonial Visions. London: Rowman & Littlefield, 2016.

PILLAY, P.; PINHEIRO, R.; SCHWARTZMAN, S. **Higher Education in the BRICS Countries**: investigating the pact between higher education and society. Dordrecht: Springer, 2015.

RISTOFF, D. **BRICS Rede de universidades**. Personal digital communication, 17 September, 2016a.

RISTOFF, D. International cooperation in higher education: Trends and challenges. In: BRICS. **BRICS Studies Centre Newsletter**, 1(winter-spring), 2016b. p. 10-18.

ROBERTSON, S.; DALE, R. Researching education in a globalising era: beyond methodological nationalism, methodological statism, methodological educationism and spatial fetishism. In: RESNICK J. (ed.) **The Production of Educational Knowledge in a Global Era** Rotterdam: Sense Publishers, 2008. p. 19–32.

SMAGINA, I. The first forum of the BRICS Network University. **BRICS Law Journal**, v. 3, n. 1, p. 144-151, 2016.

SÁ E SILVA, M. M. South–South cooperation: past and present. Conceptualization and practice. In: CHISHOLM, L.; STEINER-KHAMSI, G. (eds.) **South–South Cooperation in Education and Development**. New York, Teachers College Press, 2009. p. 39–59.

STEELE, J. **Yo, Sí Puedo**: South–South educational collaboration in practice. *Society for International Education Journal*, v. 5, n. 1, p. 29–43, 2008.

STEINER-KHAMSI, G. International knowledge banks and the production of educational crises. *EERJ Roundtable. eur. educ. res. j.*, v. 6, n. 3, p. 285–292, 2007.

STEINER-KHAMSI, G. Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In: STEINER-KHAMSI, G.; WALDOW, F. (eds) **World Yearbook of Education 2012: policy borrowing and lending in education**. London: Routledge, 2012. p. 3-17.

TILAK, J. B. G. South-South cooperation: India's programme of development assistance – nature, size and functioning. In: YAMADA S. (ed) **Post-Education-for-All and Sustainable Development Paradigm**: structural changes with diversifying actors and norms. Bingley: Emerald, 2016. p. 301-326.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. Central America: Quality assurance and accreditation. In: LÓPEZ SEGRERA, F.; BROCK, C.; DIAS SOBRINHO, J. (Eds.), **Higher education in Latin America and the Caribbean 2008**. Caracas: UNESCO/IESALC, 2009. p. 49–68.

UNESCO. **BRICS**. Building Education for the Future. Priorities for National Development and International Cooperation. Paris: UNESCO, 2014.

UNITED NATIONS. **Declaration on the Right to Development**. United Nations General Assembly, A/RES/41/128, 97th Plenary Meeting, 4 december, 1986.

WERNER, M. “Contesting Power/Knowledge in Economic Geography: Learning from Latin America and the Caribbean.” In: BARNES, T. J.; PECK, J.; SHEPPARD, E. (eds) **The Wiley-Blackwell Companion to Economic Geography**. Chichester: Blackwell Publishing, 2012. p. 132–145.

YANIK, L.K. The politics of educational exchange: turkish education in Eurasia. **Europe-Asia Studies**, v. 56, n. 2, p. 293-307, 2004.

ZELEZA, P. T. Internationalisation in higher education: Opportunities and challenges for the knowledge project in the Global South. **SARUA Leadership Dialogue Series**, v. 4, n. 2, p. 4-27, 2012.

Como referenciar este artigo

MUHR, Thomas.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Relações Sul-Sul em Educação: o programa ¡Yo, Sí Puedo! e a cooperação em educação do BRICS em foco. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 2-30, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11730

Submissão: 10/09/2018

Revisões requeridas: 23/11/2018

Aprovação final: 26/11/2018

