



1

*Cuadernos de
Universidades*

La internacionalización
de la educación superior en América Latina:
transitar de lo exógeno a lo endógeno

Sylvie Didou Aupetit





Cuadernos de
Universidades

La internacionalización
de la educación superior en América Latina:
transitar de lo exógeno a lo endógeno

Sylvie Didou Aupetit



Este estudio se inscribe en el marco de la colaboración establecida entre la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) y la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC). Fue elaborado por la Dra. Sylvie Didou Aupetit pero contó con los aportes técnicos de la Lic. María Cecilia Ovicdo Mendiola. Elaboraron cuadros y gráficas Dira Plancarte Flores y Ana Fernanda Fraga, asistentes S.N.I. de investigación, miembros de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC).

Sylvie Didou Aupetit es investigadora de tiempo completo del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) en México, coordinadora general de la RIMAC y responsable de la Cátedra UNESCO sobre Aseguramiento de la Calidad y nuevos proveedores de educación terciaria en América Latina. *didou@cinvestav.mx*

RIMAC cuenta con el apoyo del Programa de Redes Temáticas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en México, proyecto No. 280128.

Primera edición: 2017

D.R. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, A.C.
Centro Cultural Tlatelolco
Ricardo Flores Magón no. 1 - piso 9
Col. Nonoalco Tlatelolco
Delegación Cuauhtémoc
Ciudad de México, Mexico

ISBN de la colección: 978-607-8066-32-2

ISBN: 978-607-8066-33-9

Impreso en México

Director de la Colección: Jose Antonio Ibarra Romero

Coordinación editorial: Jesús Islas Guzmán

Corrección de estilo y redacción de textos complementarios: Anahli Aguirre

Diseño y diagramación: Olivia González Reyes

Fotografía de portada: Ignacio Ravazolli

Índice

Introducción	9
I. La internacionalización de la educación superior: intensificar la generación de conocimientos y las capacidades de <i>expertise</i>	17
Una visibilidad creciente pero circunscrita de las investigaciones	17
Observatorios y redes especializadas: concurrencia y complementariedades	19
La internacionalización de la educación superior: ¿necesidad o amenaza?	23
II. Integración latinoamericana <i>versus</i> colaboraciones asimétricas	25
III. La movilidad estudiantil: evidencias estadísticas y señales de cambio	29
Concentración de los flujos salientes y diversificación marginal de sus destinos	29
Democratizar las oportunidades de movilidad saliente: una cuestión “olvidada”	42
Movilidades cortas y largas: asimetrías e innovaciones	46
IV. Docentes universitarios y postdoctores: viejos y nuevos sujetos de movilidad estudiantil en América Latina	53
La formación doctoral de profesores universitarios: ¿tema rebasado o vigente?	53
Los postdoctorantes: ¿recibir a los extranjeros y enviar fuera a los nacionales?	57
V. Actores y promotores de la internacionalización: de la reactividad ante las políticas a una proactividad focalizada	61
Procesos institucionales de apropiación de la internacionalización	61
La “ <i>montée en puissance</i> ” de los operadores de la internacionalización y de otros interesados	64
Una arena con múltiples jugadores.	67
VI. <i>Branch Campus</i> e inversiones extranjeras en la educación superior <i>versus</i> sucursales en el extranjero	71
De los <i>Branch Campus</i> a las inversiones en el sector privado: una presencia proteiforme y creciente de los proveedores transnacionales	71
Deslocalización territorial de las IES y circuitos para la venta de servicios educativos	77

VII. Dispositivos para la circulación internacional del conocimiento	83
Las Cátedras: ¿mecanismo para la transferencia de saberes?	83
Las carreras conjuntas y la internacionalización del currículum	87
El reconocimiento de los créditos, títulos y grados obtenidos en el extranjero	88
La enseñanza de los idiomas: inglés técnico versus multilingüismo	90
VIII. Acreditar y rankear para dar fe de la calidad	99
Asegurar la calidad para reordenar la cooperación internacional	99
Los rankings en ALC, ¿mucho ruido y pocas nueces?	101
IX. Circulación internacional del conocimiento científico: estrategias de publicación	109
Las revistas indexadas a nivel internacional: un mismo rasero para disciplinas heterogéneas	109
Las revistas con factor de impacto en ALC: una solución para la difusión de los conocimientos producidos localmente	113
X. Fuga de cerebros, académicos diaspóricos y migración científica entrante en ALC: ¿recursos para una internacionalización endógena?	119
Fuga de cerebros y migración de retorno	119
Estrechar las interacciones con la diáspora	124
La incorporación de científicos extranjeros y de académicos globales en ALC	125
XI. Geo-política y cooperaciones Sur-Sur o triangulares	129
Mirar hacia los Sures: principios y estrategias	129
Las universidades mexicanas ante el gobierno de Donald Trump	134
ALC y sus dependencias múltiples con Estados Unidos	139
Conclusiones. Recomendaciones para una prospectiva regional de la internacionalización	143
Recomendaciones generales	148
En términos de política pública	149
En términos de gestión institucional	150
En términos de investigación	151
Recomendaciones específicas	152
Para una internacionalización documentada	152
Para una internacionalización incluyente	153
Para una internacionalización eficiente	153
Para una internacionalización política y geoestratégica	154
Para una internacionalización ambiciosa pero autocrítica	155
Para una internacionalización proactiva y participativa	156

Siglas y acrónimos	157
---------------------------	-----

Bibliografía	163
---------------------	-----

Índice de esquemas

Esquema 1. Objetivos de la CRES 2008 para fomentar la internacionalización de las instituciones de educación superior	11
Esquema 2. La internacionalización: ¿suma de programas o eje de transformación para la educación superior?	32
Esquema 3. Estudiantes salientes por país de procedencia en América Latina y el Caribe, 2014	38
Esquema 4. Principal país de procedencia de los estudiantes internacionales en movilidad entrante a América Latina y el Caribe, 2014	84
Esquema 5. Cátedras UNESCO en general y en educación en América Latina, 2016	96
Esquema 6. Institutos Confucio en América Latina, 2015	96
Esquema 7. Países de América Latina y el Caribe con programas de repatriación y vinculación con académicos en el extranjero, 2017	123

Índice de cuadros

Cuadro 1. Programas de becas informados por Universia por país candidateable, 2017	34
Cuadro 2. Porcentajes de investigadores y becarios de I+D con doctorado en relación a la plantilla de CyT por país en América Latina y el Caribe, 2008-2014	55
Cuadro 3. Lista de Branch Campus (actualizada a 8 de julio, 2015)	72
Cuadro 4. Número de menciones por país de universidades latinoamericanas y caribeñas en rankings, 2016	105
Cuadro 5. Artículos en SCiMAGO por 100 investigadores	112
Cuadro 6. Ranking por país conforme con el índice h, según SCiMAGO	116

Índice de gráficas

Gráfica 1. Movilidad estudiantil saliente en América Latina, 2014	30
Gráfica 2. Porcentaje de movilidad entrante y saliente en América Latina y el Caribe, 2014	36
Gráfica 3. Número de estudiantes graduados de doctorado por país de América Latina y el Caribe, 2008-2014	54
Gráfica 4. Instituciones de Educación Superior en América Latina y el Caribe por orden ascendente de pertenencia a rankings, 2016	104
Gráfica 5. Porcentaje de países de universidades latinoamericanas en el total de instituciones rankeadas en la región, 2016	107

Gráfica 6. Investigadores (personas físicas) por país en América Latina y el Caribe, 2008-2014	110
Gráfica 7. Distribución de las revistas latinoamericanas y caribeñas por país en el ranking SCiMAGO, 2015	114
Gráfica 8. Distribución de las revistas latinoamericanas y caribeñas según su quintil de distribución en SCiMAGO, 2015	115

Índice de fotos

Carlos Blau, <i>Biblioteca central de la universidad</i> , Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil	
Juan Francisco Flores Ayala, <i>UAM CII</i> , Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa, México	24
Vinicius Lima de Castro, <i>Habitat natural versus habitat brutal</i> , Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil	52
Vinicius Lima de Castro, <i>A arquitetura do concreto e o verde da arquitetura</i> , Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil	60
Ariadna Sabina Martínez, <i>UNAM-2 (bicicletas en el CELE)</i> , Universidad Nacional Autónoma de México, México	70
Gustavo Ferreira dos Santos Gomes, <i>Sombra e luz</i> , Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil	98
	142

Introducción

En este libro rastreamos los cambios que caracterizaron las políticas de internacionalización en América Latina y el Caribe (ALC), refiriéndolos al periodo que medió desde la realización de la Segunda Conferencia Regional sobre Educación Superior (CRES) hasta 2017. La CRES, convocada por la UNESCO, fue organizada con el concurso del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), de varios gobiernos (Brasil, Colombia, México, Venezuela), de Ministerios de Educación, de asociaciones universitarias, de redes y de instituciones de educación superior (IES) en Cartagena de Indias, Colombia, del 4 al 6 de junio 2008. Contó con la participación de 3500 actores significativos en el ámbito regional de la educación superior. Los asistentes acordaron los lineamientos de un plan de acción, expuestos en la Declaración Final de la CRES¹.

En relación a la internacionalización, los suscriptores de la Declaración de la CRES consideraron prioritario consolidar proyectos de cooperación solidaria para superar las asimetrías de desarrollo entre los países de la región y garantizar que la educación superior conserve un estatuto de bien público. Recomendaron que la internacionalización respalde el proceso de integración regional, abonando a la instauración de un espacio latinoamericano de educación superior. Con ese propósito, sugirieron fortalecer las redes en tanto mecanismos idóneos para sustentar diálogos informados entre los actores educativos y los gobiernos². Propusieron a los gobiernos construir un

¹ <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>

² Apartado F. “Las redes académicas a escala nacional y regional son interlocutores estratégicos ante los gobiernos. Son, asimismo, los protagonistas indicados para articular de manera significativa identidades locales y regionales, y colaborando activamente en la superación de las fuertes asimetrías que prevalecen en la región y en el mundo frente al fenómeno global de la internacionalización de la Educación Superior”.

Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), para remover barreras a la internacionalización, propiciar su reconfiguración regional y facilitar la inserción de América Latina en escenarios mundializados. Expresaron su preocupación por la emigración de los recursos humanos altamente calificados (RHAC)³, el arribo de proveedores transnacionales⁴ y la consolidación de un sector de mercado, abocado a la prestación de servicios de educación superior y capacitación. Instaron a los gobiernos a promulgar normas regulatorias y a adoptar criterios para controlar la expansión de esos fenómenos.

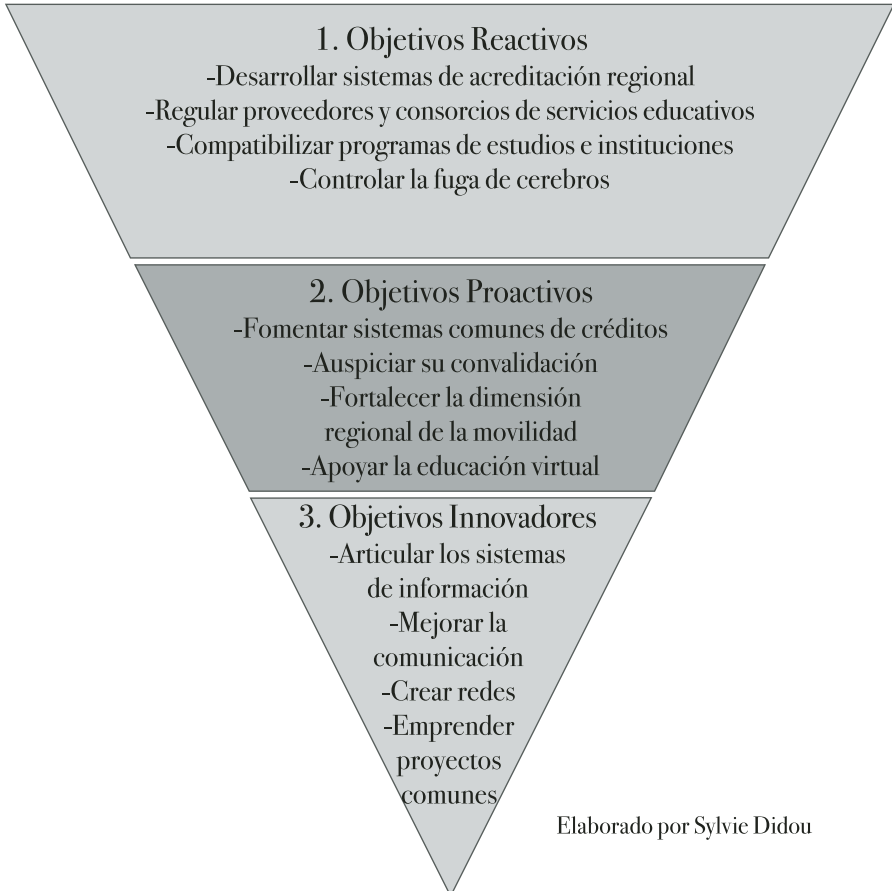
La agenda delineada en esa Declaración es un buen punto de partida para evaluar los resultados alcanzados en los últimos 9 años. Plantearemos que esa agenda tiene un carácter remedial, transformativo e innovador. Para

³. Apartado G. “Un tema que merece la mayor atención es la prevención de la sustracción de personal de alta calificación por vía de la emigración. La existencia de políticas explícitas por parte de países industrializados para la captación de dicho personal proveniente de los países del Sur significa, en muchos casos para éstos, la pérdida de capacidades profesionales indispensables. Resultan impostergables políticas públicas que atiendan al problema en su complejidad, salvaguardando el patrimonio intelectual, científico, cultural, artístico y profesional de nuestros países.”

⁴. Puntos 7 y 8: “7 - La educación suministrada por proveedores transnacionales, exenta de control y orientación por parte de los Estados nacionales, favorece una educación descontextualizada en la cual los principios de pertinencia y equidad quedan desplazados. Ello amplía la exclusión social, fomenta la desigualdad y consolida el subdesarrollo. Debemos promover en nuestros países las leyes y los mecanismos necesarios para regular la oferta académica, especialmente la transnacional, en todos los aspectos claves de una Educación Superior de calidad. 8 - La incorporación de la Educación como un servicio comercial en el marco de la Organización Mundial de Comercio (OMC) ha dado lugar a un rechazo generalizado por parte de muy diversas organizaciones relacionadas directamente con la Educación Superior. La referida incorporación constituye una fuerte amenaza para la construcción de una Educación Superior pertinente en los países que acepten los compromisos exigidos en el Acuerdo General de Comercio y Servicios, y ello supone graves daños para los propósitos humanistas de una educación integral y para la soberanía nacional. Por ende, desde la CRES, advertimos a los Estados de América Latina y el Caribe sobre los peligros que implica aceptar los acuerdos de la OMC y luego estar obligados por estos, entre otros aspectos lesivos, a orientar fondos públicos hacia emprendimientos privados extranjeros implantados en su territorio, en cumplimiento del principio del «trato nacional» que en ellos se establece. Asimismo afirmamos nuestro propósito de actuar para que la Educación en general y la Educación Superior en particular no sean consideradas como servicio comercial.”

interpretar lo ocurrido en ese periodo, analizaremos los avances y obstáculos en relación a puntos centrales mencionados en su diagnóstico acerca de la internacionalización en ALC.

Esquema 1. Objetivos acordados durante la CRES 2008 para fomentar la internacionalización de las instituciones de educación superior.



Elaborado por Sylvie Didou

También incorporaremos otras cuestiones de importancia creciente, en un momento en que los futuros de la educación superior están siendo debatidos intensa y, a veces, conflictualmente⁵. Ilustraremos el análisis, refiriendo experiencias nacionales representativas. Ésas tienen sólo un valor ilustrativo; en efecto, el documento tiene como propósito central proponer un balance con visos prospectivos, detectando prácticas significativas y dificultades que resolver.

Nuestra conjetura principal es la siguiente. La CRES definió la internacionalización como una política *per se*, apoyada en un conjunto de programas, correspondientes a actividades precisas (movilidad, reconocimiento de créditos y grados, firma de convenios, creación o empoderamiento de oficinas especializadas de gestión). Conforme con esa perspectiva, gobiernos e instituciones fortalecieron una modalidad de internacionalización que produjo un aumento de los productos sin modificar el *statu quo* institucional. En muy contadas ocasiones, consideraron que la internacionalización es, potencialmente, un eje de transformación que incide en el interior de las organizaciones educativas. Impacta en sus elecciones de política, organigramas internos, mecanismos de evaluación y decisiones de acreditación. Las conduce a auspiciar nuevas interacciones entre sus dependencias y con actores externos para aportar respuestas a las demandas de su entorno, creando disrupciones. En ese contexto de tradicionalismo, los resultados obtenidos con respecto de la visión convencional sobre internacionalización fueron mucho más numerosos que los alcanzados en materia de una internacionalización innovadora, conforme con la lógica inercial preponderante en la pasada década en la educación superior⁶.

⁵. “De hecho, hay un intenso debate en la región en torno al futuro de las universidades, institutos tecnológicos y centros técnicos; un número importante de gobiernos ha modificado -o intenta hacerlo- la legislación de base de sus sistemas nacionales; muchas ciudades han visto renacer la protesta estudiantil; los académicos plantean nuevas demandas en el plano profesional, laboral y salarial y las políticas para el sector buscan hacerse cargo del conjunto de estos fenómenos de cambio y de un entorno turbulento y en rápida evolución.” (Brunner & Ganga, 2016)

⁶. “En las condiciones actuales, avanzar implica que las naciones se ubiquen convenientemente en el escenario global, en que ha habido un viraje del desarrollo mundial. Los países latinoamericanos han tenido posibilidades de vincularse a la globalización de distintas formas y modalidades, que obedecen a lo diverso de sus sistemas

En América Latina y el Caribe, el tránsito entre una y otra representación política e ideológica de la internacionalización es todavía inconcluso. En términos operativos, las autoridades y los especialistas continúan concibiendo la internacionalización como la resultante de una adición, más o menos exhaustiva, de programas específicos con insumos y productos medibles. Pocos actores la abordan como una herramienta integral de reestructuración susceptible de participar de la metamorfosis de los establecimientos de nivel terciario (Rama, 2015), en sus funciones sustantivas (investigación, docencia y vinculación), en sus modelos de gestión y en sus responsabilidades sociales.

Para la siguiente década, un reto consiste en idear estrategias remediales y proactivas para agilizar el paso de una concepción de la internacionalización a otra, vía la toma de decisiones sobre su conducción y sus condiciones de operación, la movilización de grupos de apoyo y el actuar prospectivo de circuitos operativos, que agrupen académicos y gestores.

La finalidad esencial de este libro es, entonces, identificar dimensiones y elementos que permitan diseñar políticas efectivas y con potencial de cambio en cuanto a internacionalización. Para ello, es indispensable auspiciar una participación mayor de los sectores convencionalmente involucrados (académicos, estudiantes, autoridades) o recientemente interesados (operadores y administradores) en las IES pero también organizar las intervenciones de colectivos sociales externos.

Basaremos por ende nuestra reflexión sobre la premisa siguiente: el reto esencial para ALC consiste en estructurar y, sobre todo, en aplicar un modelo de internacionalización endógena que ha de propiciar programas enfocados a una internacionalización pragmática y pertinente, o comprensiva según una

productivos, a las condiciones sociales y políticas prevalecientes, y a los intereses de atracción y penetración del mercado internacional en cada uno de ellos. América Latina es una muestra de que frente a la globalización no hay caminos únicos. Sin avances reales, y en virtud de las condiciones mundiales prevalecientes, los sistemas educativos, científicos y tecnológicos nacionales de Latinoamérica tienen pocas posibilidades de superar los actuales rezagos y llegar a nuevos estadios de desarrollo académico” (Hernández *et al*, 2015:2).

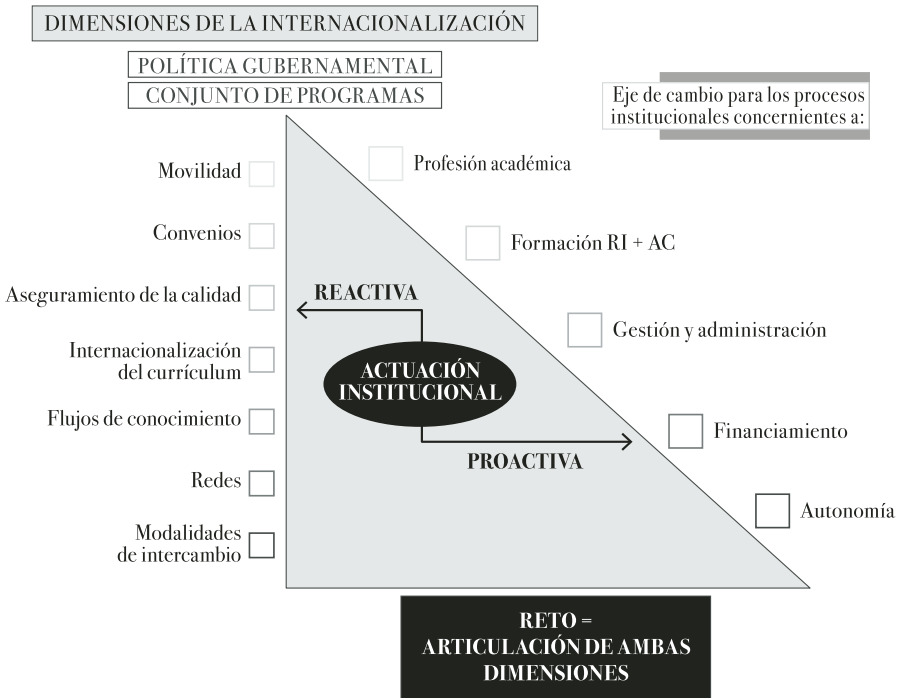
terminología en boga entre los administradores de la internacionalización, articulándolos con los intereses de los actores beneficiados⁷.

Sin embargo, la posibilidad de que la internacionalización incida creativamente en la resignificación en curso de la educación superior depende no sólo del éxito en robustecer las actividades y en articularlas con las prioridades institucionales. Está, sobre todo, condicionada por el diseño e implementación de políticas y programas de internacionalización que funcionen como vectores de reconfiguración del campo y de las IES y alienten la convergencia de actores, de mecanismos y de iniciativas en vez de sustentar su proliferación, su dispersión y su rivalidad.

Empezaremos el reporte con un breve estado del arte relativo a la investigación en ALC, sobre internacionalización de la educación superior y la ciencia. A casi una década de la CRES, identificaremos los “nuevos” mecanismos de producción científica e informativa sobre el tema, analizando la importancia de los equipos académicos que las sustentan, los conocimientos que generan en distintos marcos subregionales o nacionales y los soportes de difusión que ocupan. Analizaremos las instancias y los mecanismos de colaboración, bi o multinacionales, bi o intraregionales, sean inter pares o entre socios desiguales, que han permitido la integración de las políticas y de la reflexión experta y han propiciado la convergencia de los sistemas de educación superior (SES).

⁷ El término internacionalización comprensiva irradió sobre todo a partir de las Conferencias anuales de la NAFSA (*Association of International Educators*) en las que John Hudzik lo divulgó (Hudzik, 2011; Hudzik y Mc Carthy, 2012). Fue difundido en varios países de América Latina por asociaciones y especialistas en la gestión de la internacionalización, por ejemplo, en Colombia por ASCUN (2013) o Téllez y Langebaek (2014).

Esquema 2. La internacionalización de la educación superior:
¿Conjunto de programas o eje de transformación para la educación superior?



Enseguida, estudiaremos las prácticas utilizadas en la región para incidir en dos actividades, tradicionalmente concebidas por las autoridades educativas y científicas y aun por los propios universitarios como paradigmáticas de la internacionalización, a saber la movilidad estudiantil y la circulación internacional de los académicos y científicos. Haremos énfasis en elementos significativos para entender el estado actual de la internacionalización de la educación superior en ALC: caben entre estos el incremento y la diversificación de agencias y partes interesadas en propiciar la internacionalización y el empoderamiento de otros sectores interesados, la desterritorialización creciente en la prestación de servicios de educación superior (proveedores transnacionales entrantes y salientes), la apertura de instituciones con vocación regional, la puesta en marcha de dispositivos

innovadores para documentar y operar proyectos pilotos, el papel de las redes y el diseño de acciones para la internacionalización del currículum, específicamente centradas en la oferta de programas conjuntos, de cogrados y de cotutelas. Procuraremos así detectar los rasgos propios de un proceso regionalizado de internacionalización, condicionado por las historias nacionales y/o institucionales, por la heterogeneidad de los contextos nacionales y por decisiones particulares de política y de inversión.

Reflexionaremos luego sobre asuntos pendientes de atención que frecuentemente despiertan polémicas y resistencias: sobresalen entre ellos la organización de una oferta de capacitación en lenguas extranjeras, el fortalecimiento de dispositivos regionales e internacionales de aseguramiento de calidad, la instauración de un sistema académico mundial soportado en los *rankings*, los índices de citas y el factor de impacto de las revistas, la necesidad de desarrollar estrategias geopolíticas de cooperación equitativas, alternas al esquema preponderante de colaboración asimétrica Norte-Sur.

Terminaremos apuntando cuestiones, necesarias de incorporar en un acercamiento propositivo sobre la internacionalización. Destacan entre ellas la idoneidad de las estructuras burocráticas de las universidades para fomentar la internacionalización, el robustecimiento de propuestas de internacionalización más democráticas, en términos de los sujetos involucrados y más accesibles respecto de los distintos tipos de IES beneficiadas y el *matching* entre la cooperación internacional, la producción de innovaciones y la vinculación social en los procesos de investigación y de docencia.

CAPÍTULO I

La internacionalización de la educación superior: intensificar la generación de conocimientos y las capacidades de *expertise*

Una visibilidad creciente pero circunscrita a las investigaciones

El número de investigaciones y de tesis en ciencias de la educación sobre la internacionalización de la educación superior en ALC aumentó durante la pasada década, en varios países de la región. Una entrada de las palabras “Internacionalización de la educación superior en América Latina” en el buscador Google Académico registra, en 2017, un número significativo de publicaciones académicas, programas de eventos, tesis y notas periodísticas. Argentina, Brasil, Colombia, México y Chile fueron particularmente activos en analizar las experiencias particulares de internacionalización de las carreras o de las instituciones y los debates políticos, relativos a los propósitos de la cooperación académica y a las alianzas mediante las que instrumentar programas de cooperación académica con el exterior.

Varios estados del arte, producidos en los países que concentraron el mayor número de indagaciones al respecto, en las pasadas décadas, corroboran entonces una expansión paralela de las actividades de internacionalización y de las indagaciones al respecto. Sus autores identificaron los perfiles de los especialistas nacionales e internacionales, las principales temáticas atendidas, sus condiciones de trabajo (en equipo o individuales) en

las instituciones de adscripción. Remarcaron que la producción académica, es decir la que circula en revistas indexadas, se abocó a describir prácticas, a exponer los debates sobre la internacionalización, a abordar cuestiones de regulación y normatividad y a producir diagnósticos y recomendaciones de acción, con base en mediciones de resultados (número de estudiantes móviles o de convenios).

Sus énfasis temáticos variaron conforme con sus entornos locales/nacionales de ubicación y con las relaciones socialmente establecidas entre investigadores y tomadores de decisiones: así, los chilenos estudiaron preferentemente las políticas públicas, asociativas e institucionales (Kaluf, 2014), los argentinos, las interrelaciones entre globalización y educación superior (Fernández & Albornoz, 2014) y los intercambios intelectuales y los mexicanos o brasileños la movilidad estudiantil y las migraciones académicas (Didou, 2016a; Sampaio & Saes, 2014).

Otros especialistas analizaron cómo los acuerdos de integración comercial, con sus disposiciones sobre el libre tránsito de profesionistas, implicaron la instalación de organismos específicos para normar ese proceso y gestionar el diseño de carreras compartidas o la construcción de sistemas regionalizados de acreditación (para MERCOSUR- Botto, 2016). Birregionalmente, dieron cuenta de cómo las prácticas de convergencia operadas en y por la UE incidían, como modelos o como instrumentos, en la integración de un espacio común de educación superior en ALC (varios en Gacel (Coord.), 2016). Evaluaron los avances de iniciativas macroregionales de integración como el Espacio Iberoamericano del Conocimiento en relación a iniciativas del mismo tipo en otras regiones, principalmente la europea (Quicios, 2012).

No obstante, independientemente de su indudable fortalecimiento, el tópico “internacionalización” representa todavía en ALC un tema emergente, más que instalado, en ciencias de la educación a diferencia de lo que ocurre en otras regiones, aun de desarrollo medio (Yemini & Sagie, 2016). El número de indagaciones sobre internacionalización de la educación superior (ES), aunque en aumento, es bajo en relación a la producción académica general sobre el nivel. En varios países, además, la producción es reciente e inestable en términos de durabilidad (Escobar & Fruto de Santana, 2014 sobre Panamá): depende de investigadores aislados, ubicados en estructuras

académicas o gubernamentales, pero carentes de equipos de apoyo y, a veces, de condiciones para producir de manera continua y especializada sobre esa línea de indagación.

La consolidación de una comunidad regional de especialistas, mediante dispositivos *ad hoc* de trabajo colectivo, es un pendiente en ALC.

Conforme con una lógica de ganancia mutua, inscrita en un marco de colaboración solidaria, sería preciso programar acciones bi y multilaterales de cooperación, apoyadas en los núcleos especializados en los temas de internacionalización y de política pública, para que los grupos consolidados nacionalmente colaboren con los equipos en formación y contribuyan a la transferencia de capacidades.

Eso es cuanto más importante que un número creciente de posgraduados manifiesta en la región un interés por estudiar esos tópicos (Morales *et al.*, 2015). Entrenar a jóvenes posgraduados es, en consecuencia, un pendiente a atender, principalmente en Bolivia, Costa Rica, Ecuador, Nicaragua, Panamá, Paraguay.

Programas regionales en investigación y en gestión de la internacionalización que abarquen investigaciones compartidas, publicaciones conjuntas, codirección de tesis, estancias doctorales y postdoctorales y capacitación permanente mediante seminarios, talleres y conferencias, virtuales o presenciales, ayudarían a que esos países reúnan la masa crítica indispensable para mejorar sus procesos y la evaluación de los mismos.

Observatorios y redes especializadas: concurrencia y complementariedades

ALC, en la pasada década, creó dispositivos para analizar la internacionalización. Investigadores, expertos, estudiantes y administradores, principalmente, animaron observatorios o redes de producción de conocimientos. Con el respaldo de instituciones, de agencias de apoyo a la ciencia y de organismos de cooperación, esos mecanismos fueron orientados a la producción y la circulación de conocimientos, a escala subregional. Contribuyeron a que aumentaran el volumen y la calidad de la información sobre la internaciona-

lización. Aunaron recursos dispersos para pensar la internacionalización a partir de perspectivas y contextos diferentes. Difundieron opiniones de expertos y de tomadores de decisión y optimizaron la recolección de prácticas. Entre las experiencias, con varios años de existencia, productividad propia y cobertura regional, destacan:

- a. El Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas (OBSMAC)⁸. Como resultado de los acuerdos de la II Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES) de la UNESCO, celebrada en París en 2009, el IESALC auspició en 2010 su instalación para analizar los procesos de internacionalización, de intercambio de personas y de circulación de los saberes. Está coordinado por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados -CINVESTAV (México) y su responsabilidad operativa está radicada en la Universidad Técnica Particular de Loja-UTPL, Ecuador. OBSMAC se ramificó en un sistema de observatorios nacionales temáticos (OBNAT) ubicados en Argentina (Universidad Nacional de Cuyo), Costa Rica (Universidad de Costa Rica), Panamá (Universidad de Panamá) y Venezuela (Universidad del Zulia), además de las estructuras de México y Ecuador, para atender asuntos específicos relevantes para las sedes (movilidad estudiantil, circulación de científicos, internacionalización del currículum, etcétera). Se abocó a estudiar las prácticas de internacionalización de la educación superior y la ciencia, los intercambios y los circuitos de transferencia de saberes y las experiencias de cooperación académica.
- b. La Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC)⁹. Financiada por el programa de redes temáticas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), en México y ubicada en el CINVESTAV, agrupa a 73 miembros: convergen en ella expertos de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, Panamá, Costa Rica, México, Nicaragua, Puerto Rico, Venezuela) pero también de Francia, España, Portugal, Australia, Corea, y Tailandia, estudiantes de

⁸. http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2416%3Aobservatorio-sobre-movilidades-academicas-y-cientificas-obsmac-nucleo-de-informacion-para-el-estudio-de-la-migracion-internacional-en-educacion-superior&catid=6%3Aeditorial&Itemid=729&lang=es

⁹. <http://www.rimac.mx>

posgrado y postdoctorantes así como tomadores de decisión. Organiza eventos y proyectos con redes y organismos amigos (Unión de Universidades de América Latina y el Caribe-UDUAL, Espacio Común de Educación Superior-ECOES, Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología-FCCyT, Programa Columbus, Asociación Mexicana de Educación Comparada). Desde su constitución, en octubre 2014, consolidó tres ejes de indagación y de asesoría: a. estrategias de provisión transnacional de servicios educativos y alianzas para la producción de innovaciones; b. diplomacia científica y c. nuevos dispositivos para la internacionalización de la educación superior, transferencia de conocimiento e internacionalización *in situ*. En abril 2017, ofrecía en acceso libre en su sitio 270 materiales sobre esos tópicos, incluidos los primeros tres libros colectivos de la colección *Temas de Internacionalización* (Ramírez & Hamui (Coords.), 2016; Didou (Coord.), 2016b, Ramírez Bonilla, 2017), entrevistas a funcionarios y a gestores de la internacionalización, opiniones de expertos, recomendaciones de lectura y reseñas.

- c. La Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL). Asocia a 23 universidades, distribuidas en Brasil, en Argentina y en Paraguay y funciona con recursos de la convocatoria para la generación de redes interuniversitarias, emitida por la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina. Ofrece opiniones sobre la internacionalización en el contexto regional de Suramérica¹⁰ y difunde publicaciones individuales (Oregioni, 2014) y colectivas (Araza (Comp.), 2015).

Esos dispositivos, tipo *hub*, respondieron a la idea de que el conocimiento es un bien público y que la internacionalización es un asunto de interés social, por sus alcances y sus ramificaciones. En tanto repositorios, propiciaron una distribución abierta de los conocimientos localmente producidos. Contribuyeron a renovar la reflexión sobre experiencias y escenarios, en una perspectiva democrática. Varias propuestas similares estuvieron repitiendo esas experiencias pioneras, con énfasis en temáticas similares, por ejemplo el OBIRET, abierto en mayo 2016¹¹. Otras se situaron

¹⁰ <https://sites.google.com/site/reiesalat/actividades>

¹¹ <http://obiret-iesalc.udg.mx/>

a escala institucional, como el Observatorio de Internacionalización de la Educación Superior, en la Universidad del Rosario en Colombia.

Observatorios y redes dinamizaron la producción y los flujos de conocimientos sobre los procesos de internacionalización en la región.

Dieron lugar al lanzamiento de revistas (Revista del Observatorio de Internacionalización de la Educación Superior (OBIES), una iniciativa de la Red Colombiana de Internacionalización (RCI) localizada en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia¹²) o bien a dossiers temáticos especializados (Revista Latinoamericana de Educación Comparada (2014, n.5) o Universidades (2016, n.54) de la UDUAL). Fueron útiles para ampliar y sistematizar el conocimiento que produjo ALC sobre internacionalización, en perspectivas históricas y contemporáneas.

Algunos puntos preocupantes conciernen sin embargo a los alcances, la permanencia y la expansión de las redes y de los observatorios. Sus actividades están sujetas a la asignación de recursos, cuyo monto varía en función de convocatorias concursables anualmente. Son entonces sujetos a vaivenes presupuestarios que previamente afectaron la continuidad de otras iniciativas como el Sistema de Información sobre América Latina y el Caribe (SI-SALC), administrado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) o proyectos colectivos de investigación, como la Red de Observatorios sobre movilidades científicas y formación de elites (ROMAC). Ambos concluyeron sus actividades después de algunos años (IRD, 2016)¹³.

La corta temporalidad de observatorios y redes y los déficits de institucionalidad que los caracterizaron son sintomáticos de una tendencia a la disgregación de instancias que compiten entre sí. Es crucial evitar duplicar iniciativas concurrentes y centrarse en robustecer las más eficientes a efectos de maximizar sus alcances y de garantizar su perduración. Sólo así se cumplirá la preconización de la CRES sobre la importancia de mejorar los conocimientos e información al respecto.

¹² <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/obies>

¹³ <http://romacm.azc.uam.mx/index.php/>

La internacionalización de la educación superior: ¿necesidad o amenaza?

La “necesidad” de la internacionalización para la educación superior es comúnmente aceptada en los discursos anglófonos sobre el tema. En contraste, es controvertida en América Latina.

Varios grupos de investigadores denuncian las interacciones de las políticas públicas de educación superior con el mercado y con las lógicas de dominación que sustentan el modelo neoliberal de globalización. Deploran las consecuencias de la provisión transnacional y comercial de servicios educativos en el marco de la Organización Mundial del Comercio (OMC), sus consecuencias negativas en la calidad de los servicios y en las amenazas que hace pensar dicha provisión sobre el carácter de bien público de la educación superior. Los rectores y los presidentes de universidades, los sindicatos y las asociaciones, como la Internacional de la Educación, por su parte, manifiestan inquietudes ante el recrudecimiento de la fuga de cerebros, por sus efectos negativos en la competitividad, en la profundización de las asimetrías, en la circulación de los conocimientos y en los derechos de propiedad intelectual (Delgado, 2016; Delgado., 2016 sobre México; Pinto, 2013 sobre Chile y Colombia; Lozano & Gandini, 2011 sobre América Latina).

En suma, las valoraciones de los procesos de internacionalización de la educación superior expresan filiaciones ideológicas contrastadas. A su vez, esas reflejan una pluralidad de posturas políticas ante la diversidad de los procesos de integración sub y extra regional. En consecuencia, es difícil llevar a cabo programas *ad hoc* de internacionalización debido a condiciones institucionales no siempre propicias.



CAPÍTULO II

Integración latinoamericana *versus* colaboraciones asimétricas

Pese a una insularidad resiliente y a que la internacionalización sea un objeto de discordias, los sistemas nacionales de educación superior en ALC son más internacionalizados hoy que 25 años atrás. En la primera y segunda década del 2000, incluso, surgieron organismos, internacionales, macro y subregionales, que se dedicaron a fomentarla. Sus propósitos explícitos fueron contribuir a la formación de una ciudadanía latinoamericana y a su integración (Consejo Suramericano de Educación (CSE) de la Unión de Naciones Suramericanas–UNASUR) desde la región misma. La Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños–CELAC organizó en 2013 la primera reunión de ministros de educación del bloque. Funcionarios de alto nivel definieron lineamientos y prioridades, a escala bi o multilateral (visitas de ministros de educación) o latinoamericana (Foros Iberoamericanos de Responsables de la Educación Superior, Ciencia e Innovación)

Por tanto, en la pasada década, el espacio iberoamericano de educación superior mejoró sus niveles de organización formal, hacia dentro y hacia fuera. Iniciativas de convergencia subregional (en Centroamérica, en la región andina y en el Mercado Común del Sur– Mercosur) o asociaciones estratégicas birregionales progresaron.

América Latina intensificó su participación en mecanismos y organismos paraguas abocados a promover esquemas de integración educativa, en las escalas intra, bi e interregional. En 2012, los rectores crearon

ACRULAC, una red de consejos de presidentes de universidades para impulsar la integración universitaria en ALC, con el propósito de estrechar los lazos entre las instituciones de la región¹⁴. Organismos de alcance latino o iberoamericano apoyaron esas labores de integración e instalaron instancias especializadas para que auspicien la colaboración, en educación superior o bien en ciertas disciplinas y ejes de acción, considerados de interés regional.

Una iniciativa multi entorno a la colaboración disciplinaria en Colombia

En 2014, la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) instaló en Bogotá, Colombia, el Instituto Iberoamericano de Educación en Derechos Humanos para los países de América del Sur (IDEDH/ OEI), a raíz de los acuerdos adoptados durante la XXIII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación realizada en la ciudad de Panamá en septiembre de 2013. Dos oficinas regionales del IDHED están ubicadas en El Salvador para Centroamérica y en Uruguay para América del Sur.

Fuente: SISALC, 8 de abril 2014, referencia 8927.

Bajo el liderazgo de Chile, instituciones latinoamericanas participaron en las actividades apoyadas por la Fundación Europa- América Latina y el Caribe, ubicada en Hamburgo (Alemania), en torno a los ejes concertados en las Cumbres Educativas de la CELAC para construir una Asociación Estratégica entre ambos bloques (Leiva, 2013). Varios proyectos ALFA de cooperación europea sustentaron redes interinstitucionales de intercambio entre las universidades latinoamericanas y las europeas. Tuning-América Latina, coordinado por la Universidad de Deusto, País Vasco, España, agrupó establecimientos públicos y privados de educación superior, dependencias gubernamentales o asociaciones de rectores y redes en Argentina (18), Bolivia (10), Brasil (9), Chile (17), Colombia (15), Costa Rica (5), Cuba (6), Ecuador (13), El Salvador (6), Guatemala (5), Honduras (2), México (13), Nicaragua (4), Panamá (5), Paraguay (4), Perú (12), Uruguay (2) y Venezuela (10), con sus contrapartes europeas. Permitted Tuning identificar competencias básicas y genéricas para proponer un Crédito Latinoamericano de Referencia

¹⁴ <http://prueba.uncu.edu.ar/acrulac/novedades/todas/>

(CLAR) y contar con una medida común que facilitase la transferencia de materias entre ambas regiones (Universidad de Deusto, 2013). La adopción del CLAR es sin embargo desigual y su aplicación todavía restringida.

Otros proyectos entre la UE y ALC generaron conocimientos sobre la internacionalización en la región. Un ejemplo es el de *Transformación y Reformas en la Educación Superior en América Latina* (TRESAL)-(Malo, 2014). TRESAL propuso indicadores para monitorear el proceso. Mostró que, si bien este se basó en la movilidad y el intercambio, permitió impulsar la acreditación de carreras y el diseño de programas conjuntos, principalmente en Centroamérica.

No obstante, pese a su relevancia, los proyectos, con fondos europeos, no lograron transformarse en dispositivos institucionalizados, debido a que las IES latinoamericanas no se los apropiaron, una vez concluido el financiamiento externo. Los resultados obtenidos son, en consecuencia, limitados, de naturaleza formal y con corta vigencia. Por sus déficits de institucionalidad, no sustentaron reformas en las políticas institucionales o gubernamentales en el ámbito de la internacionalización, a mediano plazo.

A nivel país, recientemente, gobiernos de América Latina e instancias especializadas en el área educativa reestructuraron su colaboración internacional. Solicitaron, a ese fin, diagnósticos y recomendaciones a expertos (Salmi *et al.*, 2014 sobre Colombia). Encargaron metadiagnósticos sobre la literatura referida a la internacionalización (Didou & Escobar, 2014 con énfasis en Argentina, Brasil, Chile y Panamá), a los programas de becas (Luchilo, 2013), a la movilidad académica (Didou & Gérard, 2009), a la internacionalización del currículum (Didou & Fazio, 2014) y a la transferencia de conocimientos (Didou & Renaud, 2015).

Varias asociaciones nacionales de universidades, por su parte, instaron a sus miembros a reconsiderar las orientaciones de sus programas de cooperación académica. La ANUIES llamó a propiciar una internacionalización *in situ*, para desarrollar las instituciones de educación superior (IES) (Villers, 2015). La UDUAL convocó, en diciembre 2016, su IX Asamblea General en Córdoba, Argentina, en torno a las “Redes Universitarias: tejiendo voluntades en temas estratégicos”¹⁵.

¹⁵ <https://udual.wordpress.com/2016/10/05/redes-universitarias-tejiendo-voluntades-en-temas-estrategicos/>

Pese a ese renovado interés, colectivos y expertos tendieron a concebir la política de internacionalización de la educación superior como la adición de programas focalizados a los intercambios, sean de personas, de saberes, de títulos y de experiencias. Aunque las iniciativas diseñadas con ese propósito hayan sido ocasionalmente articuladas con otras políticas, y diversos grupos, organismos y actores hayan invertido recursos financieros y esfuerzos considerables para garantizar su eficiencia¹⁶, la medición de sus resultados es imperfecta. En esa situación, se corrobora insuficientemente sus ventajas y se tiende a subestimar la relevancia de los programas de internacionalización, en tanto representan instrumentos que coadyuven a superar obstáculos y a remover inercias en las escalas de los sistemas y de los establecimientos.

Los *stakeholders*, los investigadores, los expertos y los agentes que operan las actividades en ese ámbito todavía penan por concebirlas como susceptibles de abonar a una transformación en profundidad de las IES. No suelen posicionar la internacionalización como un mecanismo que contribuya a que los establecimientos terciarios respondan mejor a desafíos en materia de formación a lo largo de la vida para el empleo, de generación de innovaciones a escala del entorno, de cohesión social, de ética, de transmisión de valores ciudadanos y de preservación del medio ambiente. Al considerar que el proceso de internacionalización afecta fundamentalmente a sujetos individuales, subestiman sus repercusiones en las dinámicas pedagógicas, cognitivas, evaluativas, administrativas, laborales y organizacionales.

¹⁶ Algunos expertos internacionales consideran Colombia como un ejemplo de buena práctica (Reisberg, 2014).

CAPÍTULO III

La movilidad estudiantil: evidencias estadísticas y señales de cambio

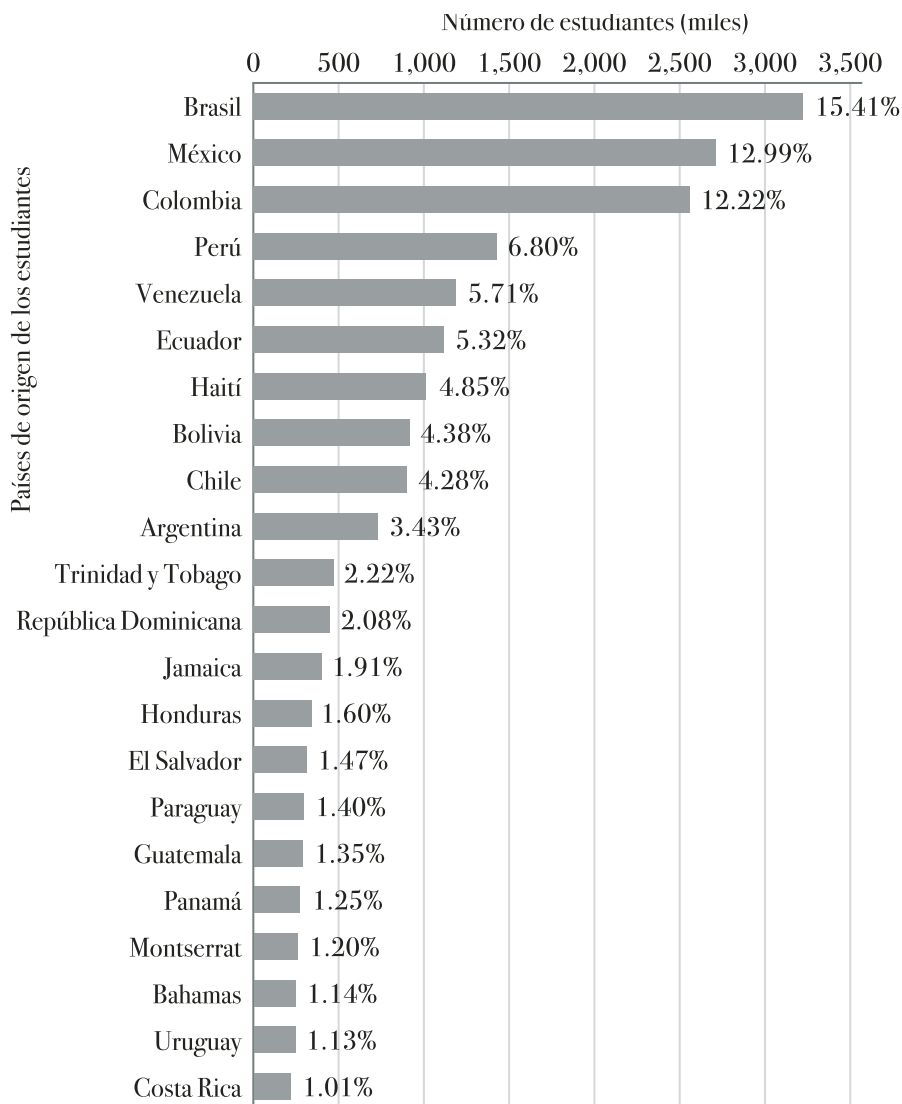
Concentración de los flujos salientes y diversificación marginal de sus destinos

La movilidad estudiantil es una dimensión estrella de la internacionalización en ALC: es por excelencia la actividad que las IES han apoyado. Es, además, fácil de medir gracias a las estadísticas sobre los flujos de movilidad, producidas por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS) a escala mundial, por la OCDE sobre sus países miembros y sus asociados, en sus reportes titulados *Education at a Glance* sobre los estudiantes internacionales y por el International Institute for Education (IIE), en Estados Unidos, sobre movi- lidades hacia y desde ese país por subregiones o por flujos bilaterales.

La movilidad saliente está en auge aunque sigue siendo reducida en términos regionales (Luchilo, 2013). En 2014-2015, abarcaba a 208,628 estudiantes y el porcentaje de la matrícula internacional registrada en la región no alcanzaba el 1%, con notorias diferencias entre los países¹⁷. Por subregión, los pequeños países del Caribe, por tradición y por escasas capacidades instaladas, tenían tasas de movilidad saliente superiores a las de América Latina, en donde las infraestructuras físicas y la habilitación de las plantillas docentes para la cobertura y la atención *in situ* habían mejorado considerablemente en las pasadas tres décadas.

¹⁷ <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>

Gráfica 1. Movilidad estudiantil saliente en América Latina, 2014.



* Cuba, Bermuda, Guyana, Barbados, Sta. Lucía, St. Vincent/Granadinas, Suriname, Belice, Dominica, Antigua y Barbuda, Grenada, Sao Tome, St. Kitts y Nevis, Islas Caimán, British Virgin Islands, Anguilla, Aruba, Turk y Caicos, Nicaragua.

Fuente: <http://www.uis.unesco.org/EducationPages/international-student-flow-viz.aspx>
Elaborado por Ana Fernanda Fraga Salgado

Los flujos más numerosos de estudiantes latinoamericanos salientes se dirigen a polos (nacionales, disciplinarios e institucionales) ubicados en Estados Unidos, y, después, en España, Alemania, Francia y Gran Bretaña. Una tendencia sobresaliente en la década en curso es el “retour en force” de Estados Unidos, como principal imán para los estudiantes de la región. Su número pasó de 65,632 en 2009-2010 a 86,378 en 2014-2015: aumentó en un 31.6% en el periodo (Open Doors, 2016). La tasa de participación de ALC en el total de movilidad entrante a Estados Unidos fue del 8.9% en 2014-2015¹⁸. Brasil (en sexta posición) y México (en décimo rango) están entre los diez países que más envían estudiantes a ese país (Open Doors, 2016). Lo siguen Venezuela (posición 21) y Colombia (posición 24.).

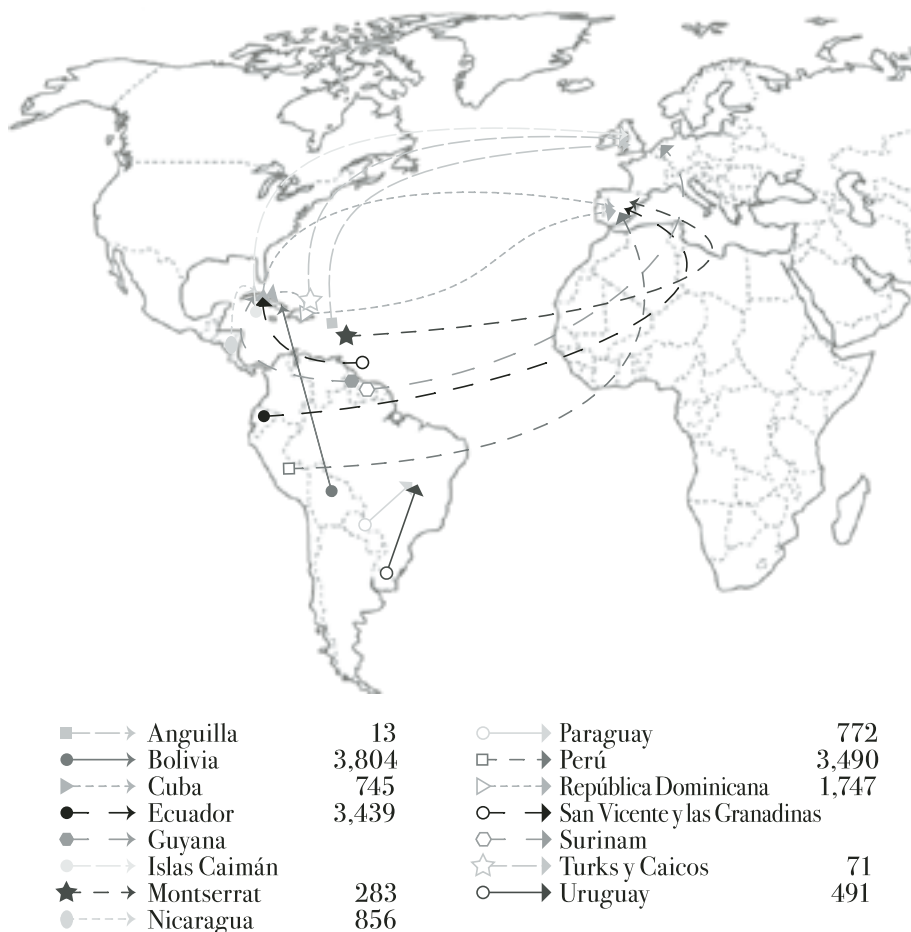
En términos subregionales, el repunte dependió principalmente de los países de América del Sur (30.5%), sobre todo de Brasil, más que de América Central, México incluido (cuyo incremento regional fue moderado: 10.5%) y del Caribe (con un decremento del 3.4%). Se explica por los efectos combinados de la iniciativa “100,000 para las Américas” por parte de Estados Unidos, de los programas nacionales de formación en el extranjero (en Brasil y en Ecuador) que privilegiaron la movilidad hacia ese país y del incremento de los movimientos migratorios de personas con altos niveles de escolaridad, por motivos económicos o políticos (Venezuela, Colombia, México).

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

Como resultado, a escala regional, Estados Unidos atrae al 33% de los estudiantes latinoamericanos y caribeños, una proporción superior al 19% del total mundial de estudiantes internacionales recibidos por ese país.

¹⁸. <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors/Data/International-Students/All-Places-of-Origin/2013-15>

Esquema 3. Estudiantes salientes por país de procedencia en América Latina y el Caribe, 2014.



Fuente: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>
Elaborado por Ana Fernanda Fraga Salgado

La reconcentración del flujo principal de movilidad saliente en ALC en torno a Estados Unidos y su excesivamente lenta consolidación con relación

al total de matrícula son tendencias que la proliferación de programas de movilidad, de limitada cobertura, no debe disimular. Sería por tanto preciso fortalecer la todavía marginal redistribución geográfica de los intercambios y diseñar más programas innovadores en los que la movilidad no es un fin en sí sino un medio para mejorar el perfil de competencias y habilidades de los estudiantes (por ejemplo, en articulación con estancias de vinculación empresarial – ver el programa STEM entre Brasil y Estados Unidos)¹⁹. Las agencias nórdicas de cooperación y, en menor medida, Japón o Malasia, fueron activos en sustentar dinámicas incipientes de redespigue territorial, cualitativas más que cuantitativas, de la movilidad saliente, y en articularlas con propósitos de capacitación disciplinaria, principalmente con instituciones tecnológicas y las de reciente creación.

Las cooperaciones alternas han de ser apuntaladas y direccionadas. Se fundamentan en complementariedades entre los socios, es decir, tienen un valor que podría constituir, a futuro, un principio organizador para racionalizar el crecimiento, acelerado pero desorganizado, de los programas de movilidad. Este ha sido hasta ahora, en buena parte, improvisado y poco efectivo. La profusión de las iniciativas provocó un desperdicio en su aprovechamiento. Acarreó una sobresaturación de la demanda hacia los programas más visibles de becas, principalmente los gubernamentales y un subejercicio de las oportunidades brindadas por otros.

Ante la proliferación de las ofertas, algunas dependencias gubernamentales, asociaciones o incluso universidades difundieron las ofertas de becas internacionales, mediante catálogos especializados o sus sitios web. Univerisia, por ejemplo, en 2016-2017, reúne información sobre muchos programas de becas:

¹⁹ “Training Brazilian Students for a Future in STEM: IIE matched more than 400 companies in the U.S., many of them leaders in Science, Technology and Engineering, with interns from the Brazil Scientific Mobility Program. IIE administers the competitive scholarship program on behalf of the Government of Brazil” (IIE, 2016b).

Cuadro 1. Programas de becas informados por Universia por país candidateable, 2107.

	No vigente	Vigente
Argentina	786	98
Bolivia	190	1
Brasil	164	1
Chile	637	53
Colombia	415	10
Costa Rica	256	1
Ecuador	271	2
El Salvador	296	1
Guatemala	249	1
Honduras	185	1
Nicaragua	198	1
Panamá	217	1
Paraguay	260	1
Perú	323	1
Puerto Rico	95	
Rep. Dominicana	223	2
Uruguay	340	2
Venezuela	203	1

Fuente: //becas.universia.net

Pero, aun con esa concentración de información, la falta de organismos que, en cada país, no sólo centralicen los datos sino que orienten a los estudiantes hace que esos difícilmente ubiquen opciones de su conveniencia, en función de sus trayectorias, carreras y aspiraciones.

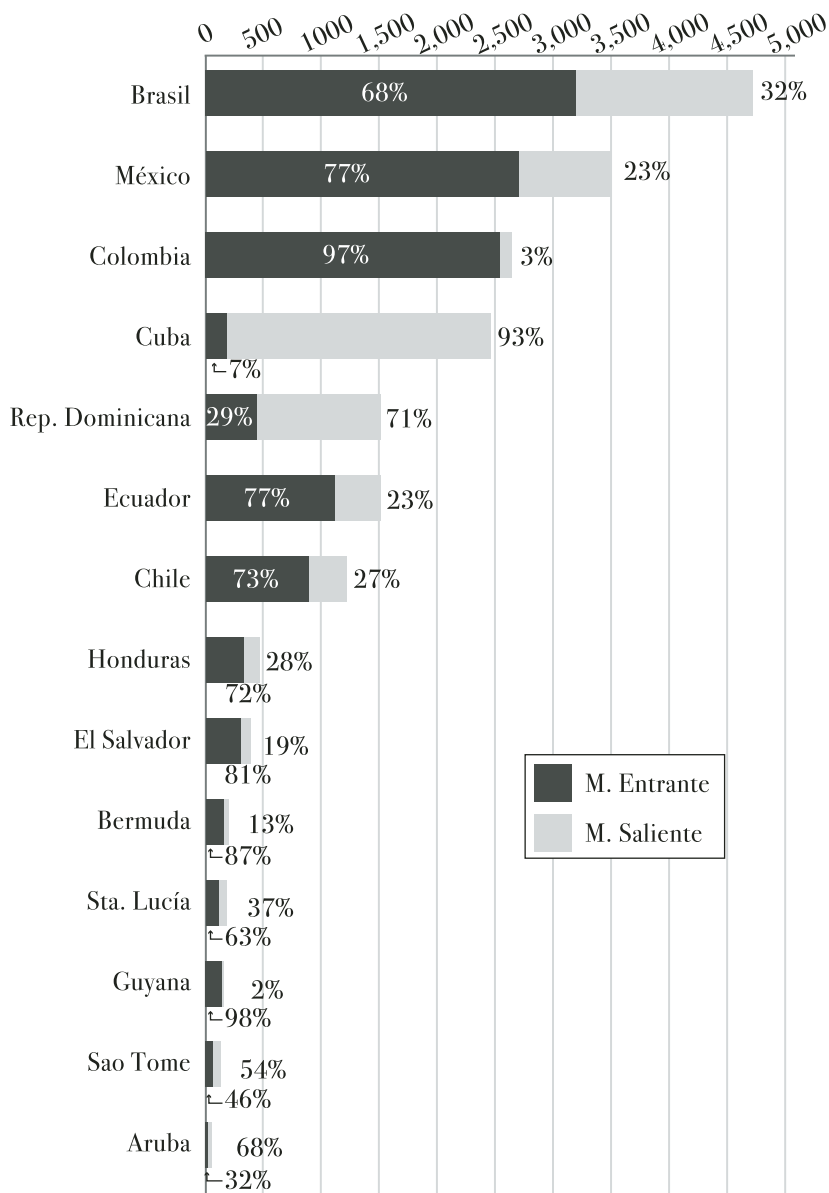
Tareas pendientes consisten en mejorar la transmisión de la información pertinente a los interesados, a escala nacional, en concentrar los procesos de orientación y formar personal especializado en el asesoramiento de los solicitantes, en racionalizar la oferta existente y en simplificar los trámites de postulación para los solicitantes.

Por otra parte, la movilidad entrante está muy mal conocida estadísticamente: sólo 14 de los 42 países que reportaron a la UNESCO sus cifras sobre la movilidad saliente hicieron lo mismo sobre la entrante.

Ni siquiera la UNESCO dispone, por ende, de una información representativa. Incluso, le faltan las cifras de países que, según una consulta a fuentes nacionales, de investigación o periodistas, reciben bastantes estudiantes internacionales, dentro de un escenario regional de movilidad entrante baja (Argentina, Costa Rica, México, Puerto Rico y Uruguay). El análisis que presentamos a continuación es por lo tanto parcelario.

En el universo documentado, la proporción de estudiantes entrantes representa el 55% de la saliente, con cuatro casos en los que las cifras de los primeros rebasan las de los segundos: Cuba, República Dominicana, Aruba y Sao Tomé. En esos casos, las movildades entrantes son esencialmente de proximidad, intralatinoamericanas o intracaribeñas. Descansan en intercambios de cercanía: se fundamentan en el uso del español o en la proximidad cultural así como en cuestiones políticas vinculadas con la compatibilidad ideológica de los gobiernos.

Gráfica 2. Porcentaje de movilidad entrante y saliente en ALC, 2014.



Fuente: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>
Elaborado por Ana Fernanda Fraga Salgado

En Cuba, los flujos de estudiantes africanos han decaído en relación a los 90: por subconjunto regional de procedencia, los estudiantes internacionales son oriundos principalmente de América Latina. Esa inflexión deriva de la política exterior de la isla y de la decisión de instaurar una cooperación privilegiada con países amigos en la región: Bolivia, Ecuador o Venezuela. La República Dominicana por su parte recibe más de la mitad de sus estudiantes entrantes de Haití, azotado por catástrofes naturales y crisis políticas que redujeron sus capacidades de formación *in situ*.

La fascinación que ejerce Estados Unidos sobre América Latina no es recíproca: Brasil en 2015 era el único país de la región ubicado entre los cinco destinos favoritos de los estudiantes estadounidenses en movilidad saliente (Open Doors, 2016).

Por lo general, la movilidad entrante a América Latina ha sido dinamizada por programas de becas, ofertados por los países de procedencia o de recepción: en 2017, el CONACYT, en México, daba becas a unos 3500 estudiantes extranjeros, esencialmente latinoamericanos, matriculados en carreras de posgrado registradas en el PNPC²⁰. Depende asimismo de otros factores, educativos o sociales: destacan entre ellos el monto de las cuotas de inscripción en el sector público (Uruguay y Argentina atraen estudiantes chilenos o brasileños, por la gratuidad de su enseñanza en el sector público), la calidad de las formaciones y de las instituciones (Chile), la estabilidad social y la calidad de vida (Costa Rica) en una región donde los niveles de inseguridad se han elevado, debido al auge del crimen organizado y/o del narcotráfico o bien a la adecuada difusión internacional en ferias internacionales o en páginas web de las carreras propuestas por cada país.

²⁰ Información proporcionada por Dr. Luis Ponce, Director General de posgrado en CONACYT, en la reunión del Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología, 30 de marzo 2017.

Esquema 4. Principal país de procedencia de los estudiantes internacionales en movilidad entrante en ALC, 2014.



Fuente: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>

Elaborado por Ana Fernanda Fraga Salgado

Promover la oferta educativa nacional en el exterior: ¿Qué hacen Argentina, Chile y Puerto Rico?

El programa de promoción en el exterior de la universidad argentina, a cargo de la Secretaría de Políticas Universitarias, maneja convocatorias para crear consorcios y redes que enmarquen las misiones a Argentina y presenta información sobre las carreras con reconocimiento oficial en el sitio web “Estudiar en Argentina”. ProChile, adscrito a la Secretaría de Relaciones Internacionales, apoya y difunde la marca sectorial Learn Chile desde 2013. Esa agrupa a 21 IES, que difunden sus servicios en ferias internacionales de educación superior para atraer a estudiantes internacionales al país.²¹ Campus Puerto Rico del Departamento de Estado tuvo el propósito específico de promover la isla como un destino para estudiantes, científicos y académicos provenientes de países extranjeros y de otras jurisdicciones de los Estados Unidos. Entre los argumentos, destacan la calidad de la investigación, el uso extenso del inglés, un costo por crédito más bajo que en Estados Unidos, la exención de visados estudiantiles para los ciudadanos estadounidenses, la validez de becas y créditos de Estados Unidos y el uso de las mismas acreditaciones y estándares de calidad.

Fuentes: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/promocion-de-la-universidad-argentina/promocion-de-la-universidad-en-el-exterior/>

<http://www.prochile.gob.cl/>

<https://estado.pr.gov/es/categoria/campus-puerto-rico/>

América Latina alberga además instituciones que, desde hace décadas, ejercen un liderazgo académico regional, en sus disciplinas de especialización. FLACSO atrae a estudiantes de países de la zona, en ciencias sociales, en sus programas, unidades académicas y sedes en Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay. El Colegio de México hace lo propio en el área de los estudios sobre Asia y África. En agronomía, instituciones fuertemente ancladas en lo internacional tienen locaciones en uno o distintos países de la región y reciben en sus internados a estudiantes

²¹ <http://www.prochile.gob.cl/noticia/universidades-chilenas-se-unen-en-la-principal-conferencia-de-educacion-superior-de-europa/> + <http://learnchile.cl/faq/>

extranjeros, principalmente de América Latina: el Centro Internacional Para el Mejoramiento de Maíz y Trigo (CIMMYT) en México, patrocinado desde 1943 por la Fundación Rockefeller y el gobierno de México o El Zamorano en Honduras tienen cobertura internacional, a escala regional. La University of West Indies cuyo campus principal está localizado en Granada, atiende a una matrícula procedente de todo el Caribe, en sus sedes o en su campus principal (López, 2015).

Por su perfil de especialización disciplinaria y por su calidad, esas IES son polos de concentración de estudiantes latinoamericanos en sus áreas. Su papel debe ser preservado e intensificado conforme con los procesos de integración regional que ALC se comprometió a impulsar en la CRES-2008.

Por tipo, la movilidad de larga duración al exterior es la más tradicional. Como en los demás casos, la respaldan becas, financiadas por los gobiernos de la región o los países receptores, por créditos educativos (ICETEX en Colombia) o por programas de cooperación, bi o multilateral, principalmente en áreas prioritarias (en ingeniería y tecnología, Francia opera los de MEXFITEC con México, BRAFITEC con Brasil y ARFITEC con Argentina).

No obstante, durante la década en curso, las autoridades educativas en Brasil, Chile, Ecuador o México diversificaron y reforzaron sus apoyos a las estancias cortas en el exterior en licenciatura y en posgrado, vía becas. Favorecieron, en ese último nivel, la inserción temprana de los estudiantes en grupos de investigación bi o multinacionales preexistentes: las becas mixtas del CONACYT en México y las de Ciencia Sin Fronteras en Brasil permitieron inscribir sus estancias dentro de actividades colectivas orientadas a la producción de conocimientos.

Finalmente, las redes universitarias, los consorcios, las agencias de cooperación, las fundaciones, los bancos como Santander y los organismos internacionales o macro regionales devinieron ofertantes de oportunidades de movilidad. Multiplicaron programas abiertos a América Latina: ERASMUS Mundus Acción 2 de la Unión Europea apoyó entre 2007 y 2013, a 6,650 personas para acciones de movilidad: involucró a más de 250 instituciones de educación superior de América Latina y respaldó la constitución de 50 consorcios. Para 2014-2020, anunció una dotación de 163 millones de euros

para promocionar la cooperación académica y los intercambios biregionales en educación superior²².

El análisis de los tipos y flujos de movilidad estudiantil internacional permite identificar cuestiones sobre las que sería necesario que los países de ALC definan políticas más agresivas y orientadas al cambio. Destacan entre estas:

- El desequilibrio en los flujos salientes y entrantes siendo particularmente sesgadas sus cuantías en doctorado²³, aunque se constatan diferencias en todos los ciclos educativos (López, 2013). Esa falta de atracción científica es representativa de lo que ocurre en la región en términos de migración saliente y entrante. En 2013, los flujos procedentes de ALC eran respectivamente de 34.2 millones y los de atracción de 7.9 millones (Serrano *et al.*, 2015). A la vez, es sintomática de una situación científica y tecnológica regional, en la que coexisten pequeños grupos de excelencia, altamente internacionalizados, con comunidades amplias en consolidación pero escasamente innovadoras. Sería pertinente resolver esa asignatura y elevar la atractividad internacional de los SES latinoamericanos, en función de ciertas especializaciones disciplinarias, existentes en nichos de calidad institucional.
- La conveniencia de diseñar programas estratégicos en red para atraer estudiantes extranjeros en campos disciplinarios o en áreas donde existe ya un capital acumulado por las IES “internacionalizadas”, mismas que podrían fungir como cabezas de consorcios.
- La efectividad relativa de los programas de becas cortas y largas en la formación de los egresados, evaluando las competencias efectivamente adquiridas.
- El funcionamiento de los distintos sistemas de apoyo y créditos a la movilidad entrante en cuanto a captación de estudiantes internacionales.

²² <https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/lac-leaflet-poster-web-150413-es.pdf>

²³ “Between 1996 and 2006, the Centre for Strategic Studies and Management Science reported in 2010 (CGEE 2010), Brazilian institutions granted 50,000 doctoral degrees. Of these, only 680 were to people born outside the country, the largest number being from Argentina (126), Portugal (80) and Chile (59)”- (Farah & Schwartzman, 2015).

Democratizar las oportunidades de movilidad saliente: una cuestión “olvidada”

Algunos programas de internacionalización contribuyeron a incorporar a los nuevos establecimientos y a los “nuevos estudiantes” de educación superior en las dinámicas de redes y de movilidad internacional. Sin embargo, su relevancia fue marginal ya que democratizar las oportunidades de acceso a las actividades de internacionalización no fue un objetivo central de las IES o de los gobiernos en ALC. Esos consideraron más bien la internacionalización como un indicador de calidad, conforme con un *habitus* burocrático que propicia que la “rendición de cuentas” se base en lo que es fácil medir más que en el mejoramiento de los procesos y de los resultados.

En el periodo considerado, la idea de que la internacionalización es un mecanismo que sirve para mejorar la equidad fue difundida esencialmente por algunas fundaciones internacionales y por las agencias nórdicas de cooperación externa pero demoró en lograr una amplia aceptación en la región. Los organismos promotores de proyectos orientados a “internacionalizar para incluir” financiaron, sin embargo, iniciativas para las poblaciones vulnerables, principalmente indígenas y afrodescendientes, dándoles acceso principalmente a becas internacionales de movilidad saliente, generalmente de corta duración, salvo excepciones.

El activismo en ese rubro de los organismos de cooperación internacional hizo que empezara a cobrar relevancia en el discurso político emitido en ALC sobre la internacionalización un objetivo que, durante las décadas anteriores, había sido irrelevante a saber lograr una mayor equidad social y cultural en la participación en los programas de movilidad internacional. Puntualmente, la Universidad de Guanajuato en México o la Universidad de Costa Rica en Costa Rica, destinaron apoyos particulares a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, étnica, socioeconómica o migratoria.

Becas de formación para estudiantes indígenas en la educación superior: el papel de la cooperación internacional

La Fundación Ford dio becas para financiar la movilidad internacional de los estudiantes indígenas en posgrado en Brasil, Chile, Perú y México, mediante el International Fellowship Program. La última generación beneficiada fue seleccionada en 2010, terminando en 2013. La Fundación Fullbright maneja un programa de formación de estudiantes indígenas en Estados Unidos, con Georgetown University. Varias universidades españolas (Universidad de Sevilla, de Valencia, del Deusto y Carlos Tercero de Madrid) cuentan con apoyos de la Unión Europea para formar en derechos indígenas a líderes indígenas, en ciertos casos con formación universitaria, procedentes de Bolivia, Colombia, Ecuador y, en menor medida, México.

Fuente: (Didou, 2013)

Pese a esas experiencias piloto, en términos operativos y cuantitativos, es mucho lo que queda por hacer para que opciones de ese tipo se generalicen. Hasta ahora, los avances fueron reducidos. Las medidas implementadas para evitar que los costos financieros y pedagógicos y los criterios de selección manejados por los programas de movilidad internacional sean disuasivos para los estudiantes en situación de vulnerabilidad consistieron en:

- Una sensibilización y una inducción a la movilidad internacional, focalizados sobre grupos predeterminados por su condición étnica, migratoria y de salud.
- La exención de colegiaturas o su cobro en condiciones de reciprocidad cuando los montos de las cuotas e inscripciones son dispares entre contrapartes.
- La firma de convenios interinstitucionales con transferencia automática de materias para controlar el riesgo de no reconocimiento de los créditos y periodos de estudio afuera.
- El apoyo a la nivelación de las habilidades lingüísticas, principalmente en inglés, previamente a la salida del país.

- La provisión de becas de manutención cuyo monto varía en función de los ingresos familiares.

Sin embargo, pocos programas brindaron a los estudiantes de bajos ingresos becas completas para sufragar los gastos adicionales acarreados por la movilidad internacional, cuando el poder adquisitivo de sus familias no les permitía dedicar ninguna parte del gasto a ayudar a los jóvenes y complementar sus becas. Escasos fueron los programas que, con una perspectiva de autoayuda, prepararon proactivamente a los alumnos para que estén en condiciones de tener un intercambio exitoso, sobre todo cuando carecían de cualquier antecedente de residencia en el extranjero. Aunque la región no haya producido datos sistemáticos sobre los orígenes socioeconómicos y culturales de los alumnos en situación de movilidad internacional, estudios puntuales revelan que pertenecen esencialmente a la clase media, tienen competencias lingüísticas adquiridas en instituciones escolares privadas o en organismos especializados de paga para la enseñanza de lenguas extranjeras y han salido de su país previamente a su solicitud de beca (Agulhon y de Brito, 2009, sobre estudiantes brasileños y argentinos en Francia).

En ese sentido, al no tomar en cuenta lo suficiente la diversidad socioeconómica y cultural de la matrícula de educación superior, los programas de apoyo a la movilidad internacional en ALC funcionan como mecanismos de conservación de las diferencias sociales, más que de corrección de las estratificaciones preexistentes. Auspician esencialmente la reproducción de las desigualdades, cuyos supuestos epistémicos y consecuencias prácticas fueron insuficientemente discutidos en la arena universitaria.

La beca Juan Gómez Millas para extranjeros en Chile, 2014

Dirigida a alumnos extranjeros de primer año, que provengan de América Latina o el Caribe, tengan una situación socioeconómica vulnerable y hayan matriculado en una institución de Educación Superior acreditada ante la Comisión Nacional de Acreditación, ese programa parece ser un ejemplo, no muy frecuente en América Latina, de inversión semilla para posicionar al país como un lugar de formación de neo elites sociales en la región.

Fuente:<http://www.udd.cl/admision/beneficios-otorgados-por-el-ministerio-de-educacion/>

En un entorno en el que las políticas sociales se enfocaron a reducir la pobreza y a garantizar un acceso más equitativo a los servicios de bienestar sin alcanzar a disminuir significativamente el peso de la transmisión intergeneracional de la miseria, ALC debería discutir no tanto hasta dónde aumentar las oportunidades de movilidad internacional sino con quién asociarse para hacerlas más incluyentes. Para ello, tendrá que discutir, en la próxima CRES, cómo aplicar medidas de internacionalización de tipo acción positiva que permitan “democratizar” las oportunidades.

Avanzar en el diseño de intervenciones que orienten la internacionalización a la remediación de desigualdades socioeducativas implicaría:

- Destinar inversiones suficientes para operar un programa regional de internacionalización para la equidad y la inclusión, con parámetros y valores comunes y contenidos específicos en los distintos países participantes.
- Operar medidas integrales de entrenamiento de los gestores, proveyéndoles acciones de sensibilización intercultural.
- Seleccionar en forma personalizada a los integrantes de los conjuntos beneficiados y a las instituciones receptoras, en las etapas tanto de preparación como de seguimiento continuo de la movilidad.
- Asesorar en forma colaborativa los avances y problemas de los sujetos entre los organismos de envío y recepción y mutualizar prácticas de interés mutuo.

Movilidades cortas y largas: asimetrías e innovaciones

Parte de la movilidad de corta duración está vinculada con la adquisición de competencias interculturales y de comunicación lingüística: la entrante a ALC lo es, en particular, con el aprendizaje del español y de la cultura. Según Universia, más de 50,000 estudiantes internacionales al año vendrían a la región con esos propósitos.

La demanda por cursos de idiomas, de pago, explica el protagonismo de las universidades para promocionar sus programas de capacitación lingüística en español en ferias internacionales de educación superior, en Estados Unidos, en Canadá, en Europa y, crecientemente, en Asia. Algunas proponen cursos especiales para clientelas tradicionales (la anglófono) y recientes (la china). Proveen actividades de enseñanza del español tanto en sus centros de idiomas en el país como en sus sedes foráneas cuando las tienen y ofrecen un abanico de servicios que van desde la adquisición de competencias básicas para ciertas profesiones (español técnico) hasta visitas culturales. Recuperan así recursos propios y participan de la venta de servicios específicos en el mercado de la educación internacional, aun cuando una cuestión totalmente desconocida en la región concierne la relevancia de esos ingresos en las finanzas institucionales.

Comparar a qué vienen los estudiantes internacionales en ALC y a qué van los estudiantes latinoamericanos en el exterior revela que las asimetrías no sólo conciernen los flujos de movilidad sino sus causales. En la región, la movilidad saliente es fundamentalmente disciplinaria. La entrante es instrumental, y orientada a la adquisición de competencias de intercomunicación en español.

Un número todavía insuficiente pero creciente de programas de movilidad internacional de corta duración se inscribe en el ámbito de las prácticas profesionales (en áreas como turismo, ingenierías o medio ambiente) o en el de especialización disciplinaria. Agencias de cooperación universitaria como el DAAD (Alemania) o la Japan International Cooperation Agency - JICA (Japón) han promovido activamente estancias de entrenamiento profesional. Han experimentado esquemas de cooperación no convencionales. Han contribuido a que los perfiles profesionales de los egresados sean más atractivos

para las empresas extranjeras radicadas en ALC, que valoran la adquisición de competencias interculturales por parte de sus cuadros y directivos para que se desenvuelvan mejor en entornos productivos y culturales ajenos.

Los cambios en los patrones de movilidad estudiantil y las vivencias de los *free movers* y de los becarios en el extranjero son tópicos que, tradicionalmente, suscitaron más la atención en los países receptores que en los de envío. Por ello, esas cuestiones apenas están siendo analizadas en la región. Los investigadores (principalmente los psicólogos y los personales de las oficinas a cargo de la gestión de los programas) recién están indagando cualitativamente los intercambios estudiantiles, debido a los reclamos de las asociaciones de becarios en el extranjero que exigen mejores condiciones de preparación, de ingreso y de inclusión, en tanto ciudadanos en condición de migración temporal y a la preocupación de los organismos financiadores de invertir en programas eficaces, es decir, con bajas tasas de deserción.

Un primer paso consistió en que gobiernos y asociaciones de universidades procuraron elevar la confiabilidad de las estadísticas sobre movilidades entrantes, aunque todavía con resultados limitados. Por ejemplo, una de las acciones de la iniciativa Campus Puerto Rico consistió en registrar la información de los estudiantes extranjeros interesados en cursar estudios en la isla.

Pese a esos esfuerzos a escala nacional, muchas vertientes del fenómeno están insuficientemente estudiadas en ALC. La confiabilidad de los datos es reducida. La información producida ni es comparable intraregionalmente ni es trabajada analíticamente. En esa perspectiva, las experiencias existentes de producción de datos deberían ser discutidas y analizadas para que los países de la región contribuyan por una parte a mejorarlas y por la otra se asocien a iniciativas en curso para extender su radio de aplicabilidad.

Patlani: documentar la movilidad entrante en México

“La encuesta PATLANI, realizada en México con patrocinio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), bajo la responsabilidad de la ANUIES, estuvo recabando la información solicitada directamente a las universidades receptoras, con poca confiabilidad en su primera edición. En la segunda, sistematizó las estadísticas recabadas por la SEP, en su formato 911, y mejoró la consistencia y los alcances de los datos. En relación a movilidad entrante, México, en el tema de la movilidad estudiantil internacional, es reconocido como un país con poca recepción de estudiantes de otros países. Sin embargo, la movilidad entrante ha tenido un importante crecimiento, pasando de 7,689 estudiantes en 2010/11 a 12,789 en el ciclo 2013/14, es decir, en los tres siguientes periodos escolares se tuvo un incremento del 66%” (Maldonado *et al.*, 2016:3).

Por lo general, a causa de la volatilidad de sus principales determinantes (programas de becas o de financiación, costos de las tasas de inscripción), las tendencias de la movilidad estudiantil cambian rápidamente y son altamente dependientes de circunstancias, internas al campo universitario o externas. El programa Ciencia Sin Fronteras²⁴ en Brasil al predefinir los destinos de movilidad, incidió en las elecciones de los postulantes, que buscaron optimizar sus oportunidades de ser seleccionados para una beca de movilidad saliente. Su congelamiento en 2015-2016 implicó una reducción drástica de la movilidad de estudiantes brasileños en Estados Unidos²⁵. El tamaño del grupo de estudiantes móviles, sus contornos y sus rutas espaciales dependen, además, no sólo de las condiciones brindadas por los países de partida sino, crecientemente,

²⁴ <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20151017121232259>

²⁵ “Institutions participating in the Government of Brazil’s initiative report a 75 percent decrease in enrollments from Fall 2016. This decline is attributable to the freezing of the Brazil government’s Scientific Mobility Program which provided funding for Brazilian students to study in the United States in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) fields. Based on the downward movement of Brazilian students noted in this year’s 2016 *Open Doors Report* (declined 18.2% in 2015/16 to 19,370 students) and the continuing declines in enrollment during Fall 2016 indicated in this report, the decrease in international students from Brazil will likely continue.” <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Data/Online-Enrollment-Survey-Reports>

de las suministradas por los de recepción. Las decisiones de los polos, nacionales e institucionales, de recepción de asumir liderazgos políticos, regionales o subregionales, y científicos, la consolidación de áreas disciplinarias de interés para el desarrollo económico, el monto de sus inversiones en ese ámbito de acción y las normativas para la atribución de los visados a los RHAC inciden fuertemente en los perfiles de la movilidad.

Su consolidación y su diversificación interna a su vez explican el reforzamiento de los dispositivos asociativos de defensa y de promoción tanto entre los estudiantes en intercambio internacional como entre los egresados en situación de retorno. Su número creció por iniciativa de sus miembros o como resultado de apoyos suministrados por los organismos financiadores o administrativos de la movilidad a las asociaciones de ex becarios (Campus France, DAAD). Las redes de los estudiantes en el extranjero y de los egresados expresaron esfuerzos *bottom to up* de la sociedad civil en ALC para organizar movilizaciones en pro de la defensa u obtención de derechos. Tanto estudiantes internacionales en situación de retorno como profesionistas residentes en el extranjero se organizaron así para intervenir en forma colectiva en la negociación de asuntos de su interés: la Red Chilena de Investigadores (ReCh), una asociación de ex becarios en situación de retorno a Chile, fue conformada por grupos de egresados de distintos países, para obtener una ampliación de los plazos de reembolso de sus becas, dadas las condiciones desfavorables de empleo en el país²⁶. Otras redes, por el contrario, representaron respuestas reactivas a estrategias corporativas, implementadas por las agencias financiadoras para conservar su posición en un mercado disputado y/o acrecentar la atractividad de sus programas o bien para integrar *thinks tank* bilaterales; así la Fundación Fullbright financia asociaciones activas de egresados.

América Latina está considerada, además, por ciertas agencias de cooperación internacional como una cuenca importante para reclutar a estudiantes internacionales, debido a su reducida tasa regional de movilidad internacional. Es un vivero prometedor en periodos en que los SES de Europa en particular están confrontados con el *essoufflement* de la demanda nacional de ingreso, debido a las bajas tasas de natalidad y a los altos índices de cobertura alcanzados por las poblaciones nativas y residentes.

²⁶ <http://www.latercera.com/noticia/la-diaspora-cientifica/>

Esa situación debería ser aprovechada por las contrapartes latinoamericanas para codiseñar programas específicos, estructurados en torno a intereses recíprocos, en forma más proactiva.

América Latina: una cuenca para reclutar a estudiantes internacionales

NUFFIC-NESO, en los Países Bajos, consideró México, Brasil y Colombia como países prioritarios para promocionar su oferta de cursos. En América Latina, son los que mandan más estudiantes internacionales a los Países Bajos y los primeros dos son los mayores receptores de estudiantes holandeses en la región.

Fuente: <https://www.nuffic.nl/en/internationalisation/mobility-statistics/incoming-degree-mobility>

En conclusión, la movilidad estudiantil internacional en ALC ha cambiado pero no lo suficiente para acarrear transformaciones significativas ni en los proyectos de formación ni en el lugar ocupado por la región en el escenario global de la movilidad. Cabe señalar, como elementos característicos de la situación actual, los siguientes:

- Cuantitativamente, aun los países más dinámicos de América Latina distan de tener porcentajes de movilidad similares a los de las naciones mejor ubicadas en el tablero mundial de la atracción de estudiantes internacionales²⁷.
- La movilidad sigue siendo, mayoritariamente, producto de elecciones individuales, de decisiones de cúpula y de la movilización de los recursos y de capitales culturales y sociales acumulados en las familias, generalmente privilegiadas, que apuestan a ella para mejorar sus oportunidades de movilidad social o conservarlas. No obstante, se caracteriza también por su institucionalización creciente: esa institucionalización se traduce en una vinculación con propósitos de desarrollo, en embonos con las lógicas organizacionales de las disciplinas y de las instituciones y en políticas de reclutamiento de estudiantes internacionales, mejor diseñadas pero todavía insuficientes en sus alcances.

²⁷ <http://ow.ly/IpAy30eLc19>

- El acceso a las becas es crecientemente controlado por los organismos patrocinadores, vía convocatorias que filtran a los aspirantes por nivel, área disciplinaria, tipo de establecimientos y grupo objeto. Es más transparente pero no es más equitativo, debido a los requerimientos intrínsecos de los programas.
- Los programas de internacionalización procuran esencialmente optimizar las capacidades instaladas de investigación y alcanzar objetivos de formación, en una perspectiva tradicional de contribución a la calidad. Poco inscriben entre sus objetivos vincular la movilidad con la profesionalización de la formación, la transferencia de competencias innovadoras o la redistribución social de oportunidades.
- La irrupción de colectivos organizados, constituidos por agentes de la sociedad civil, en los debates sobre la movilidad y las becas es susceptible de generar demandas y exigencias a las que las sociedades latinoamericanas habrán de encontrar respuestas. Para adelantarse a esa situación, tendrán que definir cómo adecuar mejor los criterios de selección de los aspirantes, las condiciones de reembolso de los créditos, los plazos de titulación a las condiciones de los alumnos.

Considerando esas transformaciones, es importante diversificar y focalizar los objetivos y beneficiarios de los programas de internacionalización. Es preciso promover iniciativas enfocadas a la calidad, a la equidad en la distribución de oportunidades, al mejoramiento de las competencias profesionales y a la innovación, principalmente en los establecimientos de educación superior tecnológicos o interculturales así como virtuales.

Las experiencias de movilidad destinadas a poblaciones en situación de pobreza o vulnerabilidad (por salud, condición sociodemográfica y migratoria), al desarrollo de los entornos de inserción y al *matching* universidades-empresas deben ser sistematizadas y expandidas. Los polos de formación disciplinaria e institucional con proyección internacional deben ser dotados de los medios suficientes para posicionar sus áreas en un escenario global de selección de carreras. Deben asimismo encabezar y servir de pivote a redes disciplinarias altamente especializadas y enfocadas a atraer estudiantes internacionales.



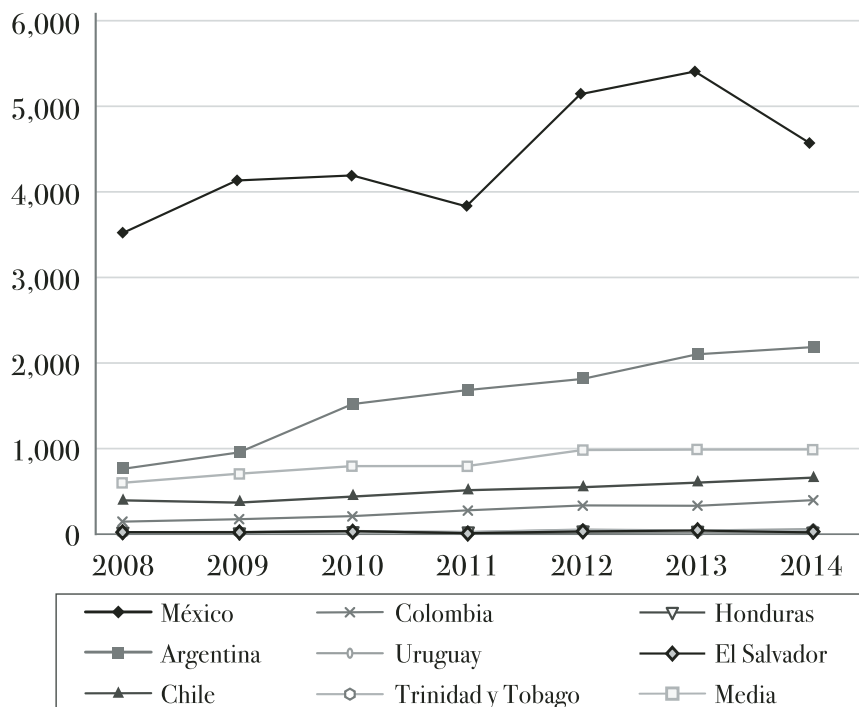
CAPÍTULO IV

Docentes universitarios y postdoctores: viejos y nuevos sujetos de movilidad estudiantil en América Latina

La formación doctoral de profesores universitarios:
¿tema rebasado o vigente?

América Latina ha sido exitosa en incrementar el número de estudiantes graduados de doctorado: ese creció en un 54.6% en escala regional entre 2008 y 2014. Argentina o Colombia tuvieron resultados llamativos, que denotan un fortalecimiento de las capacidades propias de formación en ese nivel. Pero esa situación no predomina en toda la zona: Ecuador, Guatemala, Honduras, Jamaica, El Salvador, Trinidad y Tobago no cuentan con estructuras locales suficientes para formar su personal científico a nivel doctorado. Dependen todavía fuertemente del extranjero incluso para escalar los niveles de formación de su plantilla docente.

Gráfica 3. Número de estudiantes graduados de doctorado por año y por país de América Latina y el Caribe, 2008-2014.



Fuente: www.ricyt.org

Elaborado por Ana Fernanda Fraga Salgado

Los países de ALC conforman, en consecuencia, dos bloques con requerimientos diferentes. Los que integran el primero necesitan mejorar los porcentajes de doctores en sus plantillas académicas, pero están en una posición relativamente favorable para conseguirlo ya que cuentan a la par con recursos instalados en el país y con políticas de becas al exterior para que los docentes de educación superior adquieran un doctorado en el extranjero. Otros, en situación más precaria, requieren simultáneamente consolidar sus capacidades de formación doctoral *in situ* y formar urgentemente su plantilla científica, dadas las bajas proporciones de doctores en su interior. Se encuentran confrontados con esa situación de urgencia Bolivia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Honduras Paraguay y El Salvador.

Cuadro 2. Porcentajes de investigadores y becarios de I+D con doctorado en relación a la plantilla de CyT por país en ALC, 2008-2014.

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Argentina	24.8%	25.66%	25.72	26.42%	27.15	28.12%	28.84%
Bolivia			11.19%				
Brasil	34.15%	34.98%	35.42%				
Chile	37.86%	41.98%	41.75%	46.59%	45.78%	50.51%	44.54%
Colombia	23.54%	24.08%	25.37%	27.35%	30.14%	33.80%	35.64
Costa Rica	16.32%	13.99%	14.30%	14.38%	16.20%	14.67%	
Ecuador	6.56%	11.94%	10.06%	10.16%			
Guatemala	15.92%	11.51%	13.68%	15.97%	15.62%		
Paraguay	16.01%			13.80%			10.68%
El Salvador	1.25%	2.20%	1.94%	2.63%	5.45%	5.74%	6.06%
Trinidad y Tobago	1.25%	2.20%	1.94%	2.63%	5.45%	5.74%	6.06%
Uruguay	35.59%	34.96%	35.81%	42.00%	45.31%	51.20%	55.04%
Venezuela	53.73%	54.88%					

Notas: Los valores consignados a cada categoría no coinciden necesariamente con el número total de investigadores. Se calculan los porcentajes en base a los valores consignados. Investigadores: Incluye Becarios de I+D.

Guatemala: Los datos consignados corresponden únicamente a los investigadores que trabajan en proyectos de I+D del sector público y educación superior. **Paraguay:** Para los años 2003, 2004, 2005 y 2008 no se cuenta con datos desagregados para becarios de I+D.

Fuente: www.ricyt.org

Elevar conjuntamente las capacidades instaladas de formación a nivel doctorado en términos generales en la región y, en forma específica, aumentar las proporciones de profesores universitarios con este grado en los países más débiles al respecto constituyen ejes prioritarios de cooperación. Es imperativo que los países con mayores capacidades acumuladas celebren alianzas solidarias para suministrar doctorados compartidos, presenciales y a distancia, de calidad acreditada. Lo es asimismo robustecer la atraktividad de las instituciones disciplinarias con vocación regional y apoyar la movilidad interinstitucional de los académicos latinoamericanos en esos marcos.

Para que esas actividades se vuelvan ejes en las políticas de internacionalización, sería útil recopilar y evaluar experiencias de cooperación bilateral en el ámbito de los grados compartidos y de las cotitulaciones. Acuerdos de coevaluación pero también de construcción de bases de datos podrían ser firmados entre los países de ALC y sus contrapartes cuando esas hayan sistematizado sus datos sobre carreras compartidas, como ocurre en Francia, España, Alemania por ejemplo o sobre programas de formación de docentes.

El convenio Ecuador-España de formación de posgrado para docentes

El 23 de abril de 2014, el Ministerio de Educación de Ecuador suscribió un acuerdo con entidades de educación superior españolas (Universidad Autónoma de Madrid, Universitat de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia y Fundación Universidad.es) para incrementar el número de docentes con formación de posgrado, mediante maestrías seleccionadas por el Minedu e impartidas en formato semipresencial en Ecuador. En su fase piloto, brindaría cupo a 2160 profesores.

Fuente: <https://educacion.gob.ec/docentes-del-sistema-publico-ecuatoriano-podran-formarse-en-programas-de-postgrado-de-universidades-espanolas/>

En suma, es preciso orientar la cooperación internacional y, en particular, la intrarregional a la provisión de apoyos diferenciados, preferentemente destinados a los países de la región con capacidades insuficientes de formación de su

plantilla docente, en doctorado. Es prioritario brindarles cupos de recepción para sus académicos y dotarles de capacidades internas para la formación de docentes con el fin de que puedan expandir su tasa de cobertura en posgrado [Paraguay/Panamá/Nicaragua]. En el extremo opuesto, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México tienen una atractividad media a escala global, principalmente regional. Convendría allí enfocar los programas de colaboración internacional primero a estancias de entrenamiento en el extranjero, como alternativas o complementos al esquema convencional de graduación afuera cuyo costo *per cápita* es elevado y, segundo, a la profesionalización de los doctorados, y, tercero, a vinculación de los estudiantes en general con sectores empresariales.

Los postdoctorantes ¿recibir a los extranjeros y enviar fuera a los nacionales?

Otros actores cuyo papel se ha vuelto relevante en los pasados años en la circulación internacional de los científicos son los postdoctorantes. Aunque realizar un postdoctorado es una tradición en los equipos científicos, principalmente en ciencias duras, la situación de los sujetos estudiantiles que cursan ese nivel de formación ha cambiado profundamente en la pasada década en la región. Ha crecido el número de programas y, también, de becas para la movilidad postdoctoral de los egresados del nivel anterior, en varios países, con financiamientos de los gobiernos, de las instituciones, de ciertas empresas y de la cooperación internacional. Esas oportunidades nuevas, combinadas con las dificultades de encontrar plazas en los mercados académicos de sus países de origen, empujaron a jóvenes doctores latinoamericanos y caribeños, graduados por instituciones nacionales o extranjeras, a convertirse en “permadoc”: encadenan estancias postdoctorales en uno o varios países²⁸, en una afanosa búsqueda de apoyos internacionales, nacionales o

²⁸. “The number of postdocs in science has ballooned: in the United States alone, it jumped by 150% between 2000 and 2012. But the number of tenured and other full-time faculty positions has plateaued and, in some places, it is even shrinking (see Cyranoski *et al*, 2011). Many postdocs move on to fulfilling careers elsewhere, but those who want to continue in research can find themselves thwarted. They end up trapped as ‘permadocs’: doing multiple postdoc terms, staying in these positions

institucionales como alternativa de profesionalización precaria. Muchos de ellos buscan opciones de postdoctorado fuera de la región para mejorar sus *curriculum vitae* y ampliar sus redes. En paralelo, crece la presencia de postdoctorantes internacionales en América Latina, en áreas científicas e instituciones reconocidas o que ofrecen oportunidades para un trabajo de campo disciplinar.

Ante esa situación, algunos países de la región (Perú, Colombia, Brasil, México) apoyaron a sus doctores recién graduados para que adquieran postdoctorados, sea que hayan sido formados en el país o previamente en el extranjero. Precisaron áreas disciplinarias prioritarias para atribuir becas (Ciencia sin frontera en Brasil) y elaboraron padrones de excelencia de instituciones o programas de calidad en el extranjero entre sus criterios de selección para asignar los apoyos (CONACYT en México). Otros participaron en programas internacionales de cooperación para enviar a sus estudiantes afuera, a veces aprovechando formatos no convencionales de cooperación académica bilateral. Así Colombia participó, desde 2014, en el PRIME (Postdoctoral Researchers International Mobility Experience) con Alemania: conforme con ese programa, los estudiantes desempeñan un puesto académico en una universidad durante 18 meses²⁹.

Pese a ese activismo y a que varias universidades respalden los postdoc, con recursos propios, en ALC, son pocos los datos respecto de cuántos postdoctorantes llegaron y salieron de la región, en qué disciplinas, cuáles son sus recorridos de formación, sus condiciones de movilidad y sus modalidades de ingreso al mercado de trabajo. Los sitios web de los organismos de apoyo a la ciencia y a la movilidad indican que los programas están mayormente abocados a la movilidad saliente hacia polos de excelencia disciplinar.

Pese a que, a escala internacional, los especialistas en ciencias de la educación se hayan interesado en ambos grupos (postdoctorantes entrantes y salientes), los que lo hicieron en ALC no son numerosos. La discusión experta

for many years and, in a small but significant proportion, never leaving them. Of the more than 40,000 US postdocs in 2013, almost 4,000 had been so for more than 6 years" (Powell, 2015).

²⁹ http://www.daad.co/imperia/md/content/informationszentrum/ic-bogota/convocatorias_ic_bogota/convocatorias2017/daad_prime_2017_ausschreibung_engl.pdf

sobre su papel en la academia, su inserción en los equipos científicos, sus condiciones laborales y de productividad es apenas incipiente, debido a la ausencia de cifras sobre su número por países de origen y de obtención del grado de doctorado, áreas disciplinarias, institución de recepción y productividad. Conciérne más el desempeño de algunos programas que los sujetos.

Atracción y salida de postdoctorantes en México: confluencia de opciones

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) proporciona becas para estancias de postdoctorantes mexicanos en el exterior y atracción de postdoctorantes extranjeros, por una duración mínima de un mes y máxima de 12 meses. La Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID) difunde ofertas de cooperación bilateral con Suiza, Argentina, Austria y Alemania. Ciertas facultades de la UNAM lanzan convocatorias para incorporar a postdoc extranjeros temporalmente a los equipos nacionales de investigación y reclutar a quienes fueran más interesantes para los laboratorios de recepción.

Fuentes:http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/125058/Becas_de_Excelencia_del_Gobierno_de_Mexico_para_Extranjeros.pdf

Ambos conjuntos (latinoamericanos que realizan estancias y se integran en laboratorios del extranjero o extranjeros que ocupan posiciones temporales en los mercados académicos nacionales) han incrementado su peso.

Sería estratégico vincular las movilidades en ese nivel con la adquisición de conocimientos y habilidades prioritarios, con intercambios preferentes a escala disciplinar en ALC, entre instituciones de calidad y con vocación regional y con el fortalecimiento de capacidades de investigación *in situ*. Sería indispensable que esas políticas estén acompañadas por un compromiso de los países interesados en brindar puestos de trabajo en la academia a un número mayor de postdoctorantes, según criterios pertinentes a escala nacional.



CAPÍTULO V

Actores y promotores de la internacionalización: de la reactividad ante las políticas a una proactividad focalizada

Procesos institucionales de apropiación de la internacionalización

Tras dos décadas y media durante las que los gobiernos, en ALC, se dedicaron a financiar y a regular la internacionalización, desencadenaron espirales reactivas y aprendizajes colectivos en las IES. Actualmente, esas están transitando de una dinámica de internacionalización hacia fuera a una *in situ*, orientada a alcanzar objetivos de desarrollo institucional, en entornos locales y en organizacionales particulares. Buscan operar proyectos sostenibles para resolver problemáticas específicas, sean líderes en materia de internacionalización o de reciente ingreso al campo.

Así, los gobiernos continúan desempeñando un papel motor en la internacionalización, al promulgar lineamientos y normas, al definir programas bilaterales de cooperación educativa y científica durante las Comisiones Mixtas y las Reuniones de Alto Nivel, al firmar convenios de colaboración con contrapartes extranjeras y al proveer recursos para becas de movilidad y otras actividades. Pero, en paralelo, crece el protagonismo de otros conjuntos sociales y empresariales.

Es preciso fomentar la participación autónoma de actores no convencionales en los procesos de internacionalización, para fortalecerlos, para elevar

su legitimidad institucional y para que contribuyan a la resolución de problemáticas locales.

Sectorialmente, la internacionalización se expandió: ocasionalmente, las instituciones tecnológicas y otros establecimientos de educación superior, creados para ampliar la cobertura, utilizaron recursos propios o provistos por agencias externas de cooperación para legitimar sus procesos de formación o de investigación en campos universitarios nacionales y locales (Red de Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense -RUNCOB en Argentina –Ramírez B, 2014, universidades tecnológicas bilingües en México). Por su parte, las instituciones punteras aprovecharon su experiencia acumulada para operar prácticas novedosas de vinculación y articularse con dispositivos de financiamiento. Las instituciones argentinas fueron las principales contrapartes en los programas ALFA de la Unión Europea. Otras buscaron opciones en marcos asociativos emergentes, por ejemplo con países de África, mediante acuerdos bilaterales (Argentina/Ghana) o bi regionales (América Latina/África)³⁰ y con China, con Corea y con Japón.

Aunque los convenios con contrapartes emergentes sean marginales en el conjunto de la cooperación internacional instrumentada por las universidades en ALC, estos propiciaron una diversificación espacial de las alianzas estratégicas y una diferenciación funcional de sus objetivos.

³⁰. “In October 2009, the South American Community of Nations and the African Union signed an agreement to establish research collaboration in areas of common interest and to exchange knowledge and technology. Joint projects are currently being developed under this agreement” (Becker, 2012:5).

Cooperación universitaria México-Asia

En el estado de Guanajuato, donde las empresas japonesas representan un sector de empleo dinámico, la Universidad de Guanajuato (UG) arrancó un proceso de internacionalización temprana en bachillerato. Diseñó un programa en ingeniería en colaboración con Japón para que los estudiantes aprendan inglés y japonés y realicen una estancia en Japón. También tienen oportunidad de ingresar a una carrera técnica de nivel superior en los *college* japoneses contrapartes. La UG está estudiando la conveniencia de que el título obtenido en Japón les permita concluir una licenciatura en ingeniería en la propia UG, con reconocimiento de los créditos.

La Universidad Intercultural del Estado de México coopera desde 2013 con la Universidad Nacional de Malasia. El programa contempla la movilidad estudiantil recíproca entre ambas instituciones, la conformación de grupos interinstitucionales de investigación compartida en torno a temas de interés mutuo, en los que cada institución había desarrollado previamente capacidades de *expertise* (agua, medio ambiente, producción alimenticia), coloquios y publicaciones conjuntas cada dos o tres años.

Fuentes: (Ramírez, Coord., 2017); (Monroy, 2014).

Las IES, como entidades, devinieron así nodos fundamentales para implementar actividades innovadoras de internacionalización. Por ejemplo, el Centro de Enseñanza Técnica y Superior-CETYS, en México, las articuló con dos dinámicas de transformación institucional, la revisión de planes y programas de estudios y la consolidación de la investigación. Conforme con la decisión de impulsar la movilidad estudiantil, firmó Memoranda de interés, relativos a la formalización de criterios para reconocer materias. Al definir como prioridades la consolidación de relaciones con la Unión Europea y con China, se dotó de centros de investigación especializados en ambas zonas³¹.

En consecuencia, aun cuando no son la generalidad, ciertas IES consolidaron habilidades de posicionamiento estratégico ante la internacionalización. Considerando la relevancia de sus experiencias, las lecciones susceptibles de ser compartidas a partir de sus éxitos y fracasos pero también

³¹ <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=201012032123582>

su encapsulamiento y su falta de difusión. Sería importante identificarlas sistemáticamente a escala regional y asegurar su diseminación para desencadenar aprendizajes compartidos, en los ámbitos local, nacional, regional e internacional.

La “*montée en puissance*” de los operadores de la internacionalización y de otros interesados

Las universidades, principalmente las públicas autónomas (o nacionales) y las más importantes del sector privado, han formalizado sus dispositivos internos para administrar la internacionalización, durante la segunda década del 2000. Los crearon o los reformaron para reforzar sus competencias. Algunas IES incluso instalaron consejos consultivos de expertos para acompañar la toma de decisiones. Aunque hayan situado las instancias de gestión de la internacionalización en estructuras variadas (rectoría, secretarías académicas, direcciones de investigación o de vinculación) y en posiciones jerárquicas disímiles, casi todas cuentan hoy con una oficina a cargo. No ocurre lo mismo en los establecimientos administrados centralmente: sus actividades de internacionalización no son atendidas por gestores especializados en cada establecimiento, sino por una dependencia ubicada en su organismo coordinador, lo que dificulta su apropiación institucional.

Las funciones atribuidas a las oficinas de asuntos internacionales abarcan, a mínimo, la difusión de la información sobre los programas de movilidad, el apoyo a estudiantes para integrar sus expedientes y tramitar sus solicitudes de becas, la organización de las visitas internacionales de funcionarios y los convenios, aunque esos recaen a veces en las direcciones de asuntos jurídicos. Cuando las IES consideran la internacionalización como una prioridad, las oficinas asumen funciones adicionales. Aconsejan en sus trámites a los solicitantes de visa. Acompañan a los académicos en la negociación de programas conjuntos. Producen información estadística sobre resultados institucionales. Elaboran y conciertan documentos programáticos e indicadores de seguimiento. Mantienen actualizada una página web propia o incluida en la institucional.

El cómo las IES administran la internacionalización, tienen o no personal especializado para ello, desarrollan y articulan los procesos de internacionalización institucional con los de internacionalización académica, no son asuntos bien conocidos. Sin embargo, los especialistas señalaron que las competencias de los responsables y operadores en las oficinas no siempre son acordes con sus puestos y que el personal requiere de una formación especializada (Oregioni & López, 2011; Miranda & Salto, 2012 sobre Argentina). Algunas asociaciones y consorcios aplicaron encuestas para conocer la condición laboral y las necesidades de los recursos humanos asentados en esas oficinas. Organismos, tal el Programa Columbus de cooperación entre Europa y América Latina, ofrecieron talleres, cursos y diplomados virtuales de capacitación y de actualización. Sin embargo, se carece globalmente de información cualitativa y de indicadores sobre quiénes son y qué hace ese grupo, a pesar a que su identidad socioprofesional está cambiando en ALC.

Se constata, en efecto, que los responsables de las oficinas de internacionalización han reestructurado sus dispositivos de agregación profesional, con el fin de superar los obstáculos que encuentran en su quehacer diario e intensificar su visibilidad como actores del proceso institucionalizado de internacionalización.

Se han organizado para acrecentar su presencia en el escenario educativo, volverse interlocutores reconocidos, en las escalas asociativas, institucionales y gubernamentales y ejercer funciones de consultoría, además de las convencionales de operación. Algunas asociaciones como la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) o consorcios les han incorporado a programas de movilidad: la AUGM opera, desde 2015, el programa Escala de Gestores y Administradores “orientado al Personal de gestión y de administración de las Universidades Miembro que cumplan tareas de dirección, planeamiento, coordinación, organización o asesoramiento y/o administración, destinadas a contribuir en la formulación de políticas y planes de conducción y en la preparación y control de programas y proyectos destinados a concretar aquéllas; o que desarrollen funciones de colaboración o apoyo con las funciones sustantivas de las Universidades, o de ejecución, evaluación y supervisión de las mismas”³².

³² <http://grupomontevideo.org/sitio/pega-descripcion-del-programa/>

Espacios de agregación profesional de los gestores universitarios en ALC

Además de las redes que los agrupa desde décadas atrás (Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales- RedCIUN, en Argentina, Brazilian Association for International Education- FAUBAI en Brasil, Asociación Mexicana para la Educación Internacional - AMPEI en México, Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior-RCI en Colombia), los gestores de la cooperación están ocupando espacios especializados en asociaciones universitarias e instancias de toma de decisión: desde allí, producen diagnósticos a escala regional o nacional para los colectivos que los albergan. En México, las comisiones de internacionalización de la Comisión Estatal de Planeación de la Educación Superior (COEPES) en el Estado de Guanajuato y del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX) formularon lineamientos de acción, propuestas de indicadores y manuales de internacionalización.

Fuentes: <http://www.coepesguanajuato.mx>,
<http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/31474/1/Manual.pdf>

Es probable que la incidencia de los gestores en la toma de decisión respecto de la internacionalización aumente a futuro. Sin embargo, dotarles de las herramientas para optimizar su quehacer representa todavía un pendiente. Para resolverlo, sería recomendable:

- Profesionalizar la contratación de gestores de la internacionalización en las universidades, con base en la acreditación de su formación disciplinaria, de sus prácticas y de sus perfiles de competencias, asesorías y servicios técnicos a las IES contratantes, tutorización de sus desempeños
- Integrar bolsas de trabajo, directorios y bases de datos especializadas a escala regional sobre los gestores y los directivos de la internacionalización
- Redoblar esfuerzos para facilitar la adquisición de habilidades y conocimientos altamente especializados para ese sector, formalizando las ofertas de cursos y talleres a nivel país y región, mediante convocatorias a organismos especializados y recursos de la cooperación internacional y ampliando la escala de los programas existentes.

- Proporcionarles en específico las herramientas metodológicas necesarias para asesorar a los investigadores que lo requieran sobre los aspectos formales y administrativos para presentar proyectos internacionales y para encargarse de la recepción, transferencias y administración de los fondos obtenidos vía la cooperación internacional.

Una arena con múltiples jugadores

La irrupción masiva de las instituciones de educación superior de toda índole en el campo de la internacionalización se produjo en paralelo a la movilización de otros actores, más tradicionales, tales como las agencias bilaterales de cooperación. El retraimiento post-crisis 2008 de la Agencia Española para la Cooperación Internacional y el Desarrollo (AECID) cuyo papel fue decisivo en la proyección internacional de las universidades latinoamericanas (para Argentina, Dossier, 2011; Luchilo, 2010) en los años 90 y principios del 2000, abrió campo a otras agencias que ocuparon parte del nicho vacante. Algunas, principalmente las nórdicas y la alemana, jugaron un papel motor en la adaptación concreta de los programas de colaboración universitaria a las expectativas de los usuarios, es decir en la oferta de programas colaborativos “a la medida”. NORAG financió el fortalecimiento de capacidades para la formación de estudiantes y de jóvenes investigadores en la URACCAN, en Nicaragua (Saballos, 2016). Suecia se volvió un destino relativamente significativo para los estudiantes mexicanos en movilidad saliente (Oviedo, 2014). El British Council reforzó su cooperación con Brasil, para la movilidad estudiantil e investigación enfocada a la producción de innovaciones (British Council, 2012).

Fundaciones filantrópicas y empresariales, internacionales, principalmente las estadounidenses (Ford, Kellog, Mac Arthur y Fullbright) prosiguieron con sus actividades tradicionales: apoyaron áreas de estudio y programas de investigación y propusieron becas de formación para los jóvenes, como lo hacían desde hace más de medio siglo (Morales, 2016). A la par, fundaciones nacionales financiaron también cooperaciones específicas con países extranjeros, desde dentro de ALC: en Brasil, la Fundación Jorge

Lemann es un donante del área de estudios brasileños de Harvard y financia una movilidad de estudiantes brasileños a ese país³³.

Las redes también intensificaron sus actividades. Universia, fundada en 2000 por el grupo bancario Santander, se volvió un actor global en la región, con sus 1404 universidades asociadas (59% de ellas en México y en Brasil), sus programas de becas, su *ranking* y, sus portales nacionales de educación superior³⁴. Respaldo además actividades internacionales de vinculación entre las empresas y las universidades para apuntalar la responsabilidad social universitaria con el entorno, mediante la cooperación académica internacional.

Ante esa presencia creciente de actores no convencionales, en los próximos años, los gobiernos y las instancias asociativas, de tipo sectorial, tendrán que renegociar el diseño, los objetivos y el financiamiento de la cooperación académica internacional. En forma más participativa, habrán de involucrar los colectivos e instancias cuyo protagonismo se ha acentuado en el pasado quinquenio. Esos ocupan ya espacios significativos de poder y acumularon capitales relevantes de legitimidad útiles para innovar en esa materia, vinculando orgánicamente los programas con las necesidades mutuas y negociadas de las contrapartes en vez de imponer marcos programáticos y burocratizados de actuación.

De la multiplicación de los *stakeholders* en la arena de la internacionalización, derivó otro fenómeno que, probablemente, cobrará importancia en un porvenir cercano, el de la regionalización de las colaboraciones internacionales. La internacionalización de base regional, considerada como un factor determinante de éxito en la Unión Europea, se tradujo en el reformamiento de espacios transfronterizos de educación superior (entre el Norte de México y el Sur de Estados Unidos, en torno al suministro de agua por ejemplo). Auspició la conexión de redes geográficamente próximas, en torno a intereses comunes arraigados territorialmente y a colaboraciones preferentes desterritorializadas pero cimentadas por intereses comunes.

³³ <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20160429164730246>

³⁴ http://www.santander.com/csgs/Satellite/CFWCSancomQP01/es_ES/Corporativo/Sostenibilidad/Santander-Universidades/Universidades-socias-de-Universia.html

Esos fenómenos están empezando a producirse en toda América Latina. Asociaciones de universidades, públicas o privadas, ubicadas en fronteras porosas trabajan colectivamente para incrementar la atractividad de su entorno, a escala nacional e internacional y para resolver problemas compartidos.

Aunque, por tradición política, los gobiernos de ALC fueron los principales (y casi únicos) impulsores y decidores en materia de internacionalización, las coyunturas actuales los empujaron a negociar alianzas para promover proyectos más eficaces. Tienden a reatribuir responsabilidades y recursos para asegurar la transparencia, la sustentabilidad y la durabilidad de las iniciativas.

Esa apertura implicará reorganizar y fortalecer las redes universitarias, especializadas y/o asociativas, para socializar habilidades y competencias. Habrá que asegurarse que las instituciones más experimentadas compartan sus aprendizajes con los establecimientos menos habituados a trabajar internacionalmente, para acelerar su incorporación al proceso, en una región relativamente atrasada al respecto y que, hasta hace poco, había seguido pautas convencionales de cooperación externa. Uno de los peligros en efecto es que las innovaciones queden localizadas en algunas instituciones estrella, en vez de extenderse a conjuntos de mayor tamaño.

Siendo los establecimientos cada vez más heterogéneos en sus perfiles y recursos, es crucial que la internacionalización funcione como un eje transversal de desarrollo para todos, en lugar de contribuir un criterio de jerarquización entre las universidades de elites y los demás establecimientos.



CAPÍTULO VI

***Branch campus* e inversiones extranjeras en la educación superior *versus* sucursales en el extranjero**

De los *branch campus* a las inversiones: una presencia proteiforme y creciente de los proveedores transnacionales

Estructuralmente, los sistemas de educación superior en ALC han sido controlados por los gobiernos y se han organizado en un sector público y en otro privado. Pero, a principios de los 2000, proveedores transnacionales se instalaron en Argentina, Chile, Brasil, México y Centroamérica aprovechando los acuerdos sobre la liberalización de los servicios suscritos en Doha (Qatar) en el marco del Acuerdo General sobre Comercio y Servicios (AGCS) por los miembros de la Organización Mundial del Comercio-OMC. Las autoridades educativas externaron su preocupación ante los riesgos de “maldonalización” o “wallmartización” que esos acuerdos generaban (García, 2003 y 2005; Rodríguez Gómez, 2003, 2004 y 2007). Dieron argumentos para que las autoridades del sector educación superior acuerden durante la CRES-2008 definir la educación superior como un bien público y para que varios países suscribieran los lineamientos propuestos por la UNESCO para regular a los proveedores transnacionales (UNESCO, 2005).

Después de que los expertos, convocados por el IESALC, mapearan quiénes eran los proveedores transnacionales, de dónde venían y qué servicios ofrecían (Rama, 2005) y de que terminara la CMES-2009, decayó el

interés por el sector durante la segunda década del siglo XXI dado que la presencia de los campus extranjeros presentes en ALC no alcanzó las proporciones temidas hace 10 años. El recuento presentado por el Cross Border Education Research Team (C-Bert, 2014) aunque incompleto para la región, corrobora una instalación limitada de universidades extranjeras en ALC, con sólo 11 *branch campus* en 7 países sedes. Lejos de haber sido una avalancha o una oleada, la instalación de *branch campus* se produjo a cuenta gotas, debido probablemente a legislaciones restrictivas adoptadas por varios gobiernos (Chile o Brasil) y a los requerimientos exigidos para otorgarles la habilitación.

Cuadro 3. Lista de *Branch Campus* (actualizada a 8 de julio, 2015).

Institution Name	Host Country	Home Country
University of Bologna in Buenos Aires	Argentina	Italy
Universidad Técnica Federico Santa María de Chile in Ecuador	Ecuador	Chile
Brookdale College Ecuador	Ecuador	United States
University of New Orleans	Jamaica	United States
University of Phoenix	Mexico	United States
Arkansas State University	Mexico	United States
Alliant International University-Mexico City Campus	Mexico	United States
Keiser University-Latin American Campus	Nicaragua	United States
EGADE Business School of Tecnológico de Monterrey in Panama City	Panama	Mexico
Empire State College	Panama	United States
Florida State University Panama-International Programs	Panama	United States
Jose Maria Vargas University	United Sates	Venezuela

Fuente: Cross-Border Education Research Team (C-BERT)-2015.
<http://globalhighered.org/branchcampuses.php>

No obstante, estudios recientes mostraron que, durante ese lapso, crecieron las inversiones extranjeras en la educación superior en ALC (Rama, 2012a y 2012b; Álvarez, 2015; Didou, 2015) pero que el fenómeno pasó relativamente inadvertido entre los investigadores.

Indican que las inversiones extranjeras en el sector fueron elevadas, aunque cautelosas. La penetración de los proveedores transnacionales de servicios de educación superior en la región, en un contexto de oposición a ellos, no se dio mediante *branch campus* visibles. Se realizó mediante la compra por grupos corporativos de universidades privadas, de preferencia con múltiples implantaciones, sea en educación superior, sea en varios niveles del sistema.

La compra de universidades privadas se incrementó, principalmente en Brasil (Salto, 2014), en México y en Perú. Aunque rastrear el fenómeno es complicado, debido a la definición legal del sector “for profit”³⁵ o porque la información sobre inversiones extranjeras es confidencial, los estudios exploratorios consultados indican que el número de empresas que invierten en la educación superior en ALC ha crecido. Sus redes institucionales se han extendido e incluso especializado: sus nodos se dedican alternativamente a la formación tradicional o a la profesional, exigiendo una dedicación de tiempo completo o parcial a sus estudiantes y utilizando soportes de enseñanza presenciales, a distancia y virtuales.

³⁵. “Data from Chile are impossible to collect because “legally” there are no for-profit universities yet with some financial and legal finagling, they do exist. It is likely that more than 120,000 students are enrolled in in these for-profit, non-profits. Laureate, a for-profit education firm, operates several higher education institutions there. (To add a little perspective, Laureate earned \$3.4 billion in total revenue in 2012, 80% from outside of the US). Several other Chilean institutions are clearly generating profit as well” (Reisberg, 27/10/ 2014).

Inversiones extranjeras en educación superior en América Latina

Laureate, especializado en inversiones en el sector educación, es propietario de 76 IES, varias organizadas en subsistemas nacionales con múltiples implantaciones (UVM en México) en 25 países. América Latina es su zona de mayor presencia, con 29 IES distribuidas en Brasil (12), Chile (5), Costa Rica (2), Ecuador (1), Honduras (2), México (2), Panamá (1) y Perú (4). De Vry, establecido en 2009 en Brasil, había adquirido en 2015 11 IES y en 2017, 13. Registraba, en la primera fecha, una matrícula superior a 100,000 estudiantes de nivel universitario y anteriores.

Fuentes: sobre Laureate, <http://www.laureate.net/OurNetwork>; sobre DeVry, Redden, 2015 y <https://www.devrybrasil.edu.br/devry-no-brasil-e-mundo/devry-no-brasil>

Los primeros conglomerados de inversionistas que llegaron a ALC eran especializados en el sector educativo (Sylvan-Laureate, Apollo Education Group). Ahora, invierten simultánea e indistintamente en distintos ramos (industrias farmacéuticas, gasolineras, alimentación, seguros). En un principio, sus casas matrices estaban localizadas esencialmente en Estados Unidos. Hoy, algunas lo están en Europa (España y Gran Bretaña, principalmente) e incluso, en América Latina.

Kroton Educational SA en Brasil: un gigante mundial en educación superior

Kroton, un grupo brasileño de educación privada fundado en 1966, reúne establecimientos escolares desde la primaria hasta el postgrado. Desde 2009, el fondo de inversiones Advent internacional comparte su propiedad con los socios fundadores: en 2010, adquirió UNI internacional y hasta 2013, compró varias otras universidades a distancia o presenciales y centros de posgrado, considerando que con una tasa de matrícula relativamente baja (27.5% en 2010), Brasil representaba un mercado con alto potencial. En 2013, se asoció con el grupo universitario Anhangueira. Por estipulación del Consejo Administrativo de Defensa Económica de Brasil (CADE) para aprobar esa fusión, en 2015, vendió su empresa de educación *on line*, UNIASSELVI, a otro consorcio transnacional de inversión en educación Carlyle and Vinci Partners. En 2016, compró el grupo Estacio el segundo grupo privado más importante de Brasil.

Fuentes: (Knobel, 2016) <http://www.kroton.com.br/>

La expansión de la educación superior transnacional se sostiene en la demanda de acceso existente en los países en que esos proveedores se instalaron, en la imagen de calidad que algunas IES proyectan, vía acreditaciones y en los servicios que ofrecen: de allí, que muchos proveedores focalicen sus ofertas a la gente que trabaja (por ejemplo, funcionarios públicos y ejecutivos) y propongan maestrías y doctorados virtuales, semi-presenciales y de fin de semana (Rama, 2012b). La Universidad del Valle de México (UVM) cuya propiedad mayoritaria fue adquirida por Sylvan Laureate, en 2002 (Buendía, 2012) es ahora el segundo subsistema de educación privada en México. Ofrece posibilidades de intercambio y de doble titulación en el interior del subsistema internacional de las universidades pertenecientes a Laureate, tiene acreditaciones nacionales e internacionales³⁶ e incorporó a un ritmo sostenido instituciones adicionales a su red, principalmente localizadas en ciudades medias con pujanza económica.

³⁶ “Every institution in the Laureate network is fully licensed. The lone network institution to ever lose accreditation, Universidad de Las Américas (UDLA) in Chile, was re-accredited for three years as of March 2016”: <http://www.laureate.net/>

Los proveedores transnacionales desarrollaron entonces una oferta educativa variada que abarca de la formación preuniversitaria al posgrado pero también la capacitación, los diplomados de especialización y la actualización profesional para la población adulta. Algunos buscan atraer a un sector de élites pero la mayoría se focaliza en grupos de estudiantes no convencionales, desatendidos por las instituciones tradicionales de educación superior.

Pese a las normas restrictivas adoptadas en cuanto a validación de los diplomas, los instrumentos para el control legal y la regulación de los proveedores transnacionales son deficientes en la región. En sus sitios web, los Ministerios de Educación de Brasil y de México proveen listas de los proveedores presenciales que operan sin habilitación y cuyos títulos no están reconocidos nacionalmente pero no siempre cuentan con herramientas para clausurarlos³⁷. Aunque la prensa recoja quejas acerca de la calidad de los servicios prestados por instituciones que fueron compradas por inversionistas extranjeros *versus* su costo³⁸, las autoridades han hecho poco para brindar una protección efectiva a los consumidores defraudados, en parte por los vínculos entre grupos políticos e inversionistas transnacionales en educación superior y por las operaciones de *lobbying* que llevan a cabo (Reisberg, *op.cit.*, sobre Chile), en parte por cuestiones jurídicas.

Es, por lo tanto, de esperar que en los próximos años:

- Las inversiones extranjeras de consorcios transnacionales en el sector educación superior continúen
- Las corporaciones conserven sus márgenes de beneficio, para contrarrestar la disminución de las mismas en los lugares en los que están ubicadas sus casas matrices, debido a regulaciones nacionales constrictivas y a sistemas impositivos más exigentes que en ALC.

³⁷. “In this direction, there have been steps taken by the Secretary of Public Education (SEP) to alert students and families about which universities have an Official Validity Recognition of Studies (RVOE) certificate. Recently, the official website of the SEP published a list of 10 universities that do not have RVOEs yet who are recruiting students (SEP 2010). It is striking how a tertiary school can function without minimum requirements and official controls” (Gregorutti, 2011:3).

³⁸. Para Chile, ver <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20140309162825351>

- Crezcan las matrículas en ese sector, como efecto reflejo del incremento general en el número de alumnos inscritos en la educación superior en ALC
- Se incremente la presencia de los proveedores transnacionales en los mercados no tradicionales de la educación superior, es decir, en los servicios destinados a grupos sociales que no son jóvenes entre 20 y 30 años.

Ese escenario implicará que los gobiernos de la región redefinan sus regulaciones sobre las inversiones extranjeras en la educación superior y mejoren sus procedimientos de información y de defensa a consumidores, mismos que fueron escasamente eficientes. También habrán de negociar *en amont* con los proveedores acerca de las condiciones de suministro de servicios educativos y de las condiciones profesionales y salariales que otorgan a sus docentes, en tanto empleadores. Sin embargo, la concreción de ese escenario está condicionada por factores económicos y políticos, sobre los cuales pesan interrogantes imposibles de responder por ahora, pero que incidirán en el interés de los inversionistas en mantenerse activos en la región. Por lo pronto, es de advertir que el seguimiento de las inversiones en la educación superior ha sido descuidado por los especialistas en educación superior. Eso hizo que se desconocieran las modalidades de expansión del fenómeno y de concentración de los capitales extranjeros en el sector, mismas que se produjeron en forma cautelosa, pero pronunciada, y con escasos controles.

Deslocalización territorial de las IES y circuitos para la venta de servicios educativos

La industria de la educación superior es un motor de las dinámicas de desterritorialización que obran en el campo educativo: por su carácter comercial, está cuestionada por las autoridades educativas y por los actores universitarios. Pero no es la única manifestación de un movimiento multifacético de deslocalización y desconcentración transfronteriza de los campus universitarios. Gobiernos y organismos de investigación o universidades públicas de Francia, Alemania, Estados Unidos y organismos internacionales, en asociación o no con instituciones nacionales, por ejemplo, han financiado, desde el

siglo pasado, enclaves universitarios en diversos países de ALC, en áreas de su interés, y lo siguieron haciendo con renovado empuje en los pasados años.

Enclaves universitarios en ALC

El Institut de Recherche et Développement (IRD) abrió, a partir de los años 60, 8 representaciones, con cobertura nacional (Bolivia, Brasil, Perú) y regional (Argentina, Chile y Uruguay, Ecuador, Colombia y Venezuela, los estados insulares del Caribe, con excepción de Cuba, o México y Centroamérica). Esas establecieron un sólido tejido asociativo entre investigadores, mediante misiones científicas y unidades deslocalizadas de investigación, aseguraron un flujo permanente de doctorantes entre Francia y los países sedes de las representaciones en áreas como ciencias de la tierra, oceanografía, medio ambiente, dinámicas sociales y demográficas. Recientemente, el IRD instaló 8 laboratorios mixtos internacionales (tal el LMI COPEDIM en Chile); respaldó jóvenes equipos científicos, inauguró dos observatorios en ciencias del medio ambiente y lanzó dos programas pilotos regionales, RIVIA (Riesgos, Vulnerabilidades e Impactos en los Andes) y AMAZ (Dinámicas del entorno, recursos y sociedades en la Amazonia). La red internacional de los institutos Pasteur en Guyana Francesa, con sedes en Guadalupe, en Brasil y en Uruguay en Salud, articularon redes sub y extraregionales de colaboración (el de Montevideo la estableció con Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Francia, Alemania, Italia y Corea) y proveyeron becas de formación a estudiantes y a jóvenes especialistas.

Fuentes: <http://www.peru.ird.fr/el-ird-en-el-mundo/presentacion> y <http://dec.fq.edu.uy/wws2008/ip/organizacion.html>

En el siglo XXI, las sucursales foráneas, sean de propiedad extranjera o latinoamericana, se asociaron con universidades locales en torno a proyectos de interés compartido, cofinanciados por convenios: la Comunidad de Universidades y Establecimientos [de Educación Superior]-COMUE de Toulouse, Francia, abrió en colaboración con la Universidad de Recife, Brasil, un programa multidisciplinario de investigación en aeronáutica, para

conmemorar la apertura de la primera ruta comercial transatlántica de la Aeropostal, la compañía francesa, entre ambas ciudades.

Otros acuerdos de colaboración académica propiciaron la enseñanza: la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, en sus centros de Buenos Aires, Caracas, Lima, México y São Paulo, reúne a docentes-tutores que asesoran la adquisición de conocimientos y brindan acceso a materiales bibliográficos. En los de Bogotá y Santiago de Chile, aplica exámenes.

Otros centros foráneos tuvieron la encomienda de ejercer funciones de representación institucional, de extensión y de administración de actividades de intercambio- promoción de la movilidad, aplicación de exámenes de selección y gestión de los procesos de admisión, recepción de investigadores, gestión de proyectos y de recursos, etcétera. La Universidad de Edimburgo, en Escocia, abrió en 2013 una oficina en São Paulo, Brasil, ofreciendo además cinco becas de maestría³⁹.

Es preciso notar que ese movimiento de deslocalización de oficinas, de servicios y de campus hoy es de doble sentido: es entrante y saliente. Aunque la región fue tradicionalmente receptora más que productora de enclaves universitarios internacionales, en la pasada década, ha fortalecido la apertura de sedes y de oficinas externas, con propósitos de investigación, de enseñanza presencial o virtual de idiomas, diplomados y de carreras, por parte de universidades latinoamericanas.

³⁹. <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20130315142400818>

Las sedes foráneas de la UNAM: diversidad de implantaciones y propósitos

La UNAM abrió sus planteles de San Antonio, Estados Unidos, en 1944, de Gatineau, Canadá en 1995, de Chicago, Estados Unidos en 2001 y de Los Ángeles, Estados Unidos, en 2005. Los de Beijing en China lo fueron en 2012, de San José, en Costa Rica en 2013, de París, en Francia, de Madrid en España y de Seattle en Estados Unidos en 2014. Están adscritos al Centro de Estudios para Extranjeros (CEPE). Las sedes, en Los Ángeles, San Antonio y Gatineau ofrecen cursos de inglés a la población migrante de origen hispano y de español a los anglófonos. Las más recientes, denominadas Centros de Estudios Mexicanos, se avocan a la cooperación académica. Promueven la movilidad estudiantil, las estancias profesionales, las cotutelas y cogrados y los proyectos de investigación conjunta con universidades locales. La de París planteó en su programa de trabajo la conformación de equipos internacionales de investigación en alimentación, envejecimiento, minería y paisaje. La de Madrid centró sus actividades en los intercambios culturales e intelectuales entre España y México, en perspectivas históricas y contemporáneas.

Fuentes: <http://www.cemunam.fr/documentos/programa2014-2015.pdf> + <http://www.cemespana.unam.mx/actividades.php>

La multiplicación de enclaves denota un activismo acrecentado de las universidades extranjeras en ALC, en tanto vivero de reclutamiento de alumnos, zona de inversiones y espacio para conformar equipos internacionales de investigación y, a la par, manifiesta la voluntad de las universidades latinoamericanas para hacerse presentes en el territorio global de la educación superior.

Unas lo hacen como prestadores comerciales de servicios: universidades chilenas, brasileñas y argentinas, sobre todo privadas, brindan programas de formación en países con menor desarrollo educativo (Bolivia, Paraguay, Ecuador). Otras se avocan a proveer oportunidades para los connacionales residentes en el extranjero (UNAM). Algunas son agentes activos de integración universitaria, al fomentar alianzas entre universidades de la región y

al atraer a académicos y estudiantes de países vecinos, otras persiguen objetivos más comerciales.

La UNILA: un diseño institucional innovador en Brasil

Brasil abrió, en 2010, la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA). Ubicada en Foz de Iguazú, la triple frontera entre Argentina, Brasil y Paraguay, ofrece enseñanza gratuita y becas a estudiantes latinoamericanos, en 29 carreras, conforme con: “Sua missão, com base na indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, é formar sujeitos críticos e profissionais qualificados, aptos a contribuir com a integração, o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico, tecnológico e educacional da América Latina e do Caribe”. En 2015-16, el porcentaje de profesores extranjeros en su plantilla es del 16.5%, el de estudiantes en la matrícula de licenciatura es del 3% pero en posgrado del 42%, teniendo la universidad una oferta de cupos y de becas para extranjeros superior a la demanda.

Fuente: <https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/unila-em-numeros.pdf>

En ALC, la mercantilización y la deslocalización de la educación superior son asuntos polémicos en la discusión sobre la mutación de la educación superior en el siglo XXI y sobre la extensión de comportamientos comerciales, aun en el sector público (Solanas, 2014). Los análisis sobre la primera enfatizan que los consorcios para la provisión transnacional de servicios educativos funcionan como empresas, con fines de lucro, conforme con una dinámica de comercialización neo-capitalista global. Alimentan un imperialismo cultural y manifiestan incluso un endo-colonialismo, es decir un colonialismo interiorizado⁴⁰. Representan mecanismos de jerarqui-

⁴⁰. “*Pull from endo-colonialism in developing countries*: Most developing countries have experienced some form of Western-related colonization or occupation. With independence and decolonization, former colonized countries exist in a post-colonial period. The post-colonial period is characterized in many cases by endo-colonialism, which is the reality of societies ruled by principles and mindsets largely influenced by models acquired from colonial experiences, but implemented by local leaders and elites instead of a Western European colon. The prefix “*endo*” comes from the Greek “*endon*”, which means “within, inner, absorbing, or containing”. In other words, colonization is over, but colonization mindset is still influencing the

zación de los campos educativos nacionales en un escenario mundializado de educación superior en el que existe una feroz competencia para captar a los estudiantes internacionales y vender servicios. Los estudios sobre la segunda indican que los campus foráneos, aun pertenecientes a universidades públicas, constituyen un circuito de venta de servicios educativos, en una óptica comercial. Ambos fenómenos deberán ser monitoreados cuidadosamente en los próximos años.

lives and decisions of former colonized countries through endo-colonialism. A local colon replaces the foreign colon. In many cases, this occurs through international education used as an instrument of educational diplomacy and cultural imperialism. Endo-colonialism develops a mindset of comparing the quality of education exclusively through the standards of quality set by Western countries. Therefore, the value of a college degree is based sole in comparison to Western qualifications. This mindset contributes to a favorable terrain pulling transnational education program” (Jean Francois, 2015: 17-18).

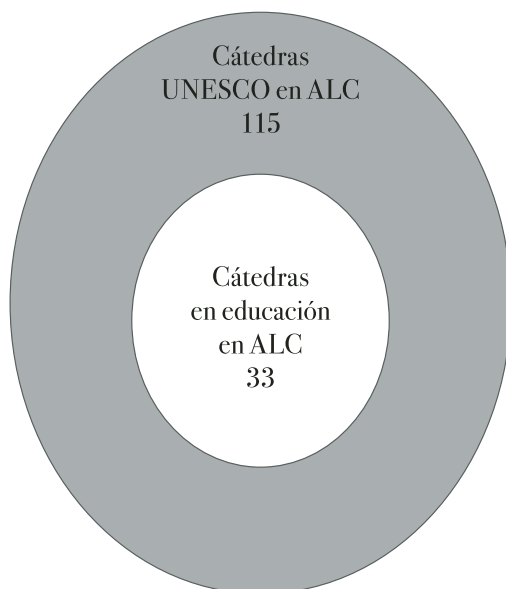
CAPÍTULO VII

Dispositivos para la circulación internacional del conocimiento

Las Cátedras: ¿mecanismos para la transferencia de saberes?

Las Cátedras detentadas por científicos extranjeros o nacionales, a modo de distinción internacional, existieron desde los 90 en América Latina pero, en la presente década, han conocido un nuevo despegue. La UNESCO, uno de los organismos que las impulsó, creó un número adicional, bastante significativo en los últimos 10 años, y procedió al cierre de otras. Nueve de los 16 países de América Latina y El Caribe que cuentan con Cátedras tienen así una o más en educación, representando estas, en total, 36 de las 116 Cátedras vigentes en la región, sobre un total mundial de 663: 25% de ellas fueron inauguradas después de la CRES 2005 y, aproximadamente, otra cuarta parte está explícitamente dedicada a la educación superior y la ciencia.

Esquema 5. Cátedras UNESCO en general y en educación en América Latina, 2016



Fuente: <https://en.unesco.org/sites/default/files/list-unesco-chairs-01-07-2016.pdf>

Las Cátedras UNESCO respaldan intercambios de expertos (circulación de ideas) y contribuyen a la difusión de los pronunciamientos del organismo en la región (circulación de políticas). Pese a la puesta en marcha del Plan de Hermanamiento e Interconexión de Universidades operado por la UNESCO París para auspiciar una mayor colaboración horizontal entre las Cátedras en función de su área de especialización, no lograron constituir redes, global o regionales, sólidas e integradas para producir conocimientos expertos en forma comparada. Por consiguiente, no contribuyeron tanto como se esperaba a resolver retos sectoriales, por ejemplo, el apoyo de los investigadores a los tomadores de decisión para el diseño de las políticas, el seguimiento de los efectos de las TIC y la internacionalización. Lo anterior, pese a la organización por parte del IESALC de Encuentros regionales de Cátedras en Quito, Ecuador, en San Juan, Puerto Rico y en Guadalajara,

México. En función de recursos financieros variables y de los apoyos políticos externos o institucionales concitados, cada Cátedra tiene distintos niveles de actividad y de interacción con las oficinas de la UNESCO en sus países, como lo han vertido sus titulares durante la reunión de balance, celebrada en la UNESCO París, en enero 2014 (Didou, 2014b).

Otros gobiernos (Francia, Alemania) en colaboración con IES de renombre apoyaron sus propias Cátedras, en nichos disciplinarios de su interés. Recientemente, buscaron complementar las cátedras de titularidad individual por mecanismos colectivos de intercambio, basados en proyectos que aseguran un financiamiento anual a propuestas seleccionadas por comités disciplinares bi-nacionales en áreas especializadas. CONACYT y la Embajada de Francia abrieron así un colegio franco-mexicano en ciencias sociales. Otras instancias, gubernamentales o asociativas, promovieron cátedras regionales para atraer a investigadores extranjeros en función de sus intereses. El Instituto de Investigación Económica Aplicada (Ipea), fundación pública vinculada a la Secretaría de Asuntos Estratégicos de la Presidencia de la República de Brasil, en conjunto con la Fundación Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes) del Ministerio de Educación, implementó las “Cátedras Latinoamericanas y del Caribe para el Desarrollo”, en el ámbito del Programa de Cooperación Internacional (Procin/Ipea)⁴¹. El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO financia tres cátedras de formación a distancia sobre Pensamiento social latinoamericano, Estudios sur-sur y Metodología de la investigación social⁴².

Ciertas universidades, por sí solas o asociadas en red, han utilizado las Cátedras para enmarcar su proceso de internacionalización *in situ*, legitimarse y dar relieve a las problemáticas atendidas en su área de especialización. La Universidad Nacional de Cuyo, en Argentina, maneja así la Cátedra Virtual para la Integración Latinoamericana destinada a que las universidades de la región tengan la oportunidad de vincularse, a través de un trabajo académico, con pares de otros países, tutorizados por docentes especializados en la

⁴¹. http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=16076

⁴². http://www.clacso.org.ar/concursos_convocatorias/concursos_convocatorias_detalle_principales.php?id_convocatorias=16

temática⁴³. En Brasil, el Instituto Mercosur de Estudios Avanzados (IMEA) echó a andar un programa de Cátedras latinoamericanas.

Las Cátedras latinoamericanas del IMEA, Brasil

Amilcar Herrera (Argentina) en Ciencia, Tecnología, Innovación e Inclusión Social, Celso Furtado (Brasil) en Economía y Desarrollo, Andrés Bello (Venezuela) en Educación Comparada, Octavio Ianni (Brasil) en Desarrollo Rural sustentable y seguridad alimenticia, Francisco Bilbao (Chile) en integración e Identidad latinoamericana, Josué de Castro (Brasil) en Desarrollo Sustentable y Medio Ambiente, Augusto Roa Bastos (Paraguay) en Literatura latinoamericana, Eugenio de Santa Cruz y Espejo (Ecuador) en Salud Pública en América Latina, Juan José Giambiagi (Argentina) en Ciencias Físicas y las Nuevas Fronteras Tecnológicas y Crodowaldo Pavan (Brasil) en Ciencias de la Vida: evolución y biodiversidad. Esas Cátedras, cuyos nombres, identificación de fundadores y selección de patronos indican la vocación regional, pretenden atraer a investigadores prestigiosos para promover debates sobre cuestiones regionales.

Fuente: <https://www.unila.edu.br/es/noticia/c%C3%A1tedras-latinoamericanas>

Las Cátedras apuntalan procesos tanto de intercambio bilateral como de integración regional, orientadas a aunar recursos para el estudio de tópicos de interés común y a compartir fortalezas entre los países más y menos desarrollados de ALC. Sus condiciones de funcionamiento son heterogéneas en cuanto a exigencias, criterios de selección, objetivos, recursos, compromisos de los titulares y poblaciones beneficiadas.

Pero, aunque de manera desordenada e insuficientemente conocida, aportan en cuanto a producción de conocimientos, a formación de investigadores y estudiantes, a enriquecimiento de los procesos docentes y a fortalecimiento de grupos disciplinarios, desde y para la región. Un análisis estratégico de las condiciones imprescindibles para que cumplan sus cometidos contribuiría a afinar sus perfiles y a optimizar sus rendimientos.

⁴³ <http://www.uncuyo.edu.ar/relacionesinternacionales/paginas/index/catedra-virtual-latinoamericana>

Las carreras conjuntas y la internacionalización del currículum

Los expertos consideran actualmente que la internacionalización del currículum es una actividad a consolidar. En ALC, los resultados han sido heterogéneos: sus evidencias se han marcado, sobre todo, en programas compartidos o conjuntos (con asignaturas comunes), en cotutelas (con dirección de tesis realizada por directores procedentes de dos instituciones distintas) y en grados conjuntos (expedidos por dos o más instituciones de educación superior).

Más allá de esa constatación superficial, es difícil proponer un panorama al respecto: muchos países no cuentan con registros sistemáticos de esas carreras. Una mayoría sólo produce la información referida a convenios bilaterales, por ejemplo sobre las co-tutelas entre Francia y México o Colombia (Didou, 2014a) o entre Argentina y Alemania (Fazio & Coppola, 2015). Otros repiten la información arrojada por las bases de datos de gobiernos extranjeros sobre sus convenios de doble titulación o bien levantan puntualmente encuestas para recopilar datos. Son pocas las universidades que como la de Chile o la Javeriana en Colombia publican listados de sus cotutelas doctorales y de sus programas de doble titulación, organizándolos por áreas disciplinarias y contrapartes.

En consecuencia, la calidad y cantidad de información sobre los programas compartidos y conjuntos son disímiles según los países y las instituciones. Esa situación dificulta la elaboración de diagnósticos y la detección oportuna de tendencias.⁴⁴

Una revisión de la literatura disponible sobre las carreras conjuntas indica, no obstante, algunos rasgos de situación a atender, en las perspectivas tanto de la investigación como de la política pública. Urge:

- Crear un banco de datos, a escala regional, que permita centralizar la información para conocer el estado de la situación y sus tendencias de evolución, elaborar catálogos y contar con repositorios de experiencias y glosarios normalizados para designar los distintos tipos de programas.

⁴⁴ <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/relaciones-internacionales/convenios-internacionales/114634/cotutelas-de-tesis-doctoral> y <http://www.javeriana.edu.co/internacionalizacion/base-de-datos-de-convenios-internacionales>

- Promulgar normativas que regulen esas carreras en función de las modalidades de provisión y de reconocimiento de un título o grado. Frecuentemente, los países aplican lineamientos generales, por ejemplo los referidos a los convenios inter-institucionales (para Argentina, Fazio & Coppola, *op.cit*)⁴⁵.
- Aumentar el número de las carreras compartidas o conjuntas, en licenciatura y en posgrado.
- Analizar las cooperaciones académicas a las que da lugar el diseño de esas propuestas, en consideración a la relevancia en ALC de Argentina, Chile, México y Colombia, como ofertantes de carreras compartidas y, a escala internacional, de Francia y de España como socios de los países latinoamericanos.
- Estudiar en qué medida esas carreras incentivan la internacionalización del currículum, en términos generales, al propiciar una reflexión académica sobre temas tales los perfiles de formación.

El reconocimiento de los créditos, títulos y grados obtenidos en el extranjero

Ante el despunte de la movilidad de corta y larga duración, los gobiernos revisaron sus normas y mecanismos para reconocer, mediante la convalidación, la equiparación o las equivalencias, los grados, títulos y créditos obtenidos en un país diferente, por sus nacionales o por extranjeros, en situación de inmigración. Negociaron asimismo nuevos convenios para instrumentar una agilización de los procedimientos, aunque esos no siempre fuesen firmados con sus contrapartes principales, en materia de movilidad estudiantil y de migración profesional.

⁴⁵. “En el nivel de posgrado, la Resolución Ministerial N° 160/11 del Ministerio de Educación (norma que regula la acreditación de las carreras de posgrado en la Argentina), en el punto “3.3. Organización” hace mención a las “Carreras Interinstitucionales” en el marco de las cuales se han presentado y se presentan las carreras de doble titulación o binacionales en el posgrado” (Fazio & Coppola, *op.cit*:3).

México: firma de convenios de reconocimiento con contrapartes aleatorias
 México suscribió convenios de reconocimiento mutuo con 4 países, entre 2009 y 2016: en 2009, lo hizo con Ecuador, en 2013 con Argentina, en 2014, con Francia. En 2016, participó en la primera reunión de la “Comisión Bilateral Técnica del Acuerdo de Reconocimiento Mutuo de Certificados de Estudios, Títulos y Grados Académicos, efectuadas los días 2 de junio y 23 de julio de 2016, con el fin de facilitar los procesos de validación de documentos en los niveles de educación básica, media y superior, e incentivar la movilidad académica y estudiantil” con Paraguay. Salvo con Francia, los flujos de movilidad profesional y estudiantil con esos países son limitados.

Fuentes: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5099639&fecha=21/07/2009; http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288399&fecha=20/02/2013 ;
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5400630&fecha=15/07/2015 y
<https://www.gob.mx/presidencia/documentos/declaracion-conjunta-60561?idiom=es>.

Los convenios no siempre concernieron altos números de usuarios ni fueron útiles para agilizar significativamente los procedimientos. Esos continúan siendo largos y tediosos: por ejemplo, entre España y Bolivia, “las personas que quieren convalidar su profesión deben esperar mucho tiempo para que su título pueda ser reconocido en Bolivia” (Parella *et al.*, 2014:184).

Por consiguiente, los países de ALC requieren, más allá de firmar instrumentos jurídicos de reconocimiento mutuo o convalidación de créditos y títulos, velar por una aplicación conveniente de las normas entre los principales países receptores y de procedencia.

En cambio, pese a la insistencia de la UNESCO en que los países de la región reactiven o suscriban el Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe, cuya fecha data de 1974, los resultados fueron casi nulos. Los países de la región mantuvieron su pauta histórica, consistente en firmar acuerdos bilaterales de reconocimiento mutuo con los países interesados en términos

generales o, en el mejor de los casos, cercanos por su historia de cooperación o vecinos geográficamente.

La propuesta de la UNESCO de utilizar un mecanismo común para el reconocimiento mutuo a escala regional a fines de proseguir estudios académicos (Didou, 2008) despierta reticencias en ALC, justificadas en las diferencias de calidad entre los sistemas nacionales de ES y, en su interior, entre las instituciones.

Eso explica el interés manifestado por organismos como el Consejo Universitario Iberoamericano -CUIB, la Comunidad Andina de Naciones -CAN o el Mercosur en consolidar mecanismos de acreditación regional. Esos, al dar cuenta de la calidad en forma comparativa (Siufi, 2012), son indispensables para pasar de mecanismos bilaterales a unos multilaterales.

En un contexto difícil, las IES son cada vez más conscientes de que la duración y la burocratización de los trámites para convalidar las materias y reconocer los diplomas traban la expansión de la movilidad. Varias han orillado a sus estudiantes a que realicen estancias de movilidad en instituciones con las que firmaron convenios para así facilitar la transferencia de los créditos obtenidos en el extranjero. No obstante esos esfuerzos puntuales, no se ha logrado simplificar los procedimientos, en ausencia de dispositivos que ayuden a interpretar, en forma sencilla y expedita, los contenidos de las materias y a establecer las equivalencias.

La falta de herramientas informativas agrava el peso de otros obstáculos, bien conocidos en las universidades en la región: entre esos, destacan la rigidez de las mallas curriculares y la escasa disposición de las instituciones para validar los conocimientos y las competencias, adquiridos afuera. El predominio de la desconfianza mutua es una barrera para que los grupos, administrativos o académicos, encargados de examinar las solicitudes de reconocimiento mejoren sus prácticas.

La enseñanza de los idiomas extranjeros

La enseñanza de los idiomas extranjeros ha cobrado, recientemente, relieve en la reflexión sobre las políticas auxiliares implementadas en ALC para favorecer la internacionalización. Un número creciente de IES inserta, en

sus requisitos de titulación o de reclutamiento, que los estudiantes y los académicos dominen el inglés. Las apuestas que subyacen a esa exigencia son la mayor atracción de estudiantes internacionales entrantes, la diversificación de los destinos de movilidad internacional de los estudiantes salientes, fuera de las áreas lingüístico-culturales hispanófono o lusófono, y la mejor inserción de los productos académicos y de investigación en las corrientes *mainstream* de difusión y discusión científicas. Responden los esfuerzos a demandas expresadas por sectores externos, principalmente empresariales, que requieren de ejecutivos y cuadros bilingües para manejar la producción y comercializar sus productos⁴⁶.

En la pasada década, enseñar inglés a estudiantes y a académicos fue propiciado por programas gubernamentales e institucionales que propiciaron que ambos colectivos adquieran competencias de intercomunicación oral y escrita, en sus disciplinas. Los dirigidos a los alumnos consistieron en ampliar los cupos en los centros de idiomas, abrir salas de auto-acceso e incluir el inglés como requisito obligatorio de inscripción o de titulación, con obtención de puntajes preestablecidos en el TOEFL. Los dirigidos a los académicos fueron enfocados a darles cursos de inglés técnico para que los interesados impartan materias disciplinares en ese idioma. Sus establecimientos les propusieron estancias de entrenamiento en instituciones especializadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera o instrumental, principalmente en Estados Unidos. Como resultado, en 2015, 8,905 brasileños (cuarto lugar de origen), 3,384 mexicanos (noveno lugar), 2,190 colombianos (oncuarto lugar), 603 ecuatorianos y 599 peruanos (rangos 24 y 25) se matricularon en cursos intensivos de inglés en Estados Unidos. Los estudiantes de ALC representaban 14.8% del total de extranjeros matriculados en cursos de inglés cuando en 2008, su proporción en el grupo era de 11.6%⁴⁷. También, las universidades ofrecieron talleres especializados de nivelación en la

⁴⁶ En Honduras “la industria de los servicios hizo un llamado al Gobierno para que impulse el aprendizaje del idioma inglés, lo que suministraría más recurso humano a las empresas. Los representantes del sector señalan que el papel del Gobierno en impulsar la educación bilingüe será vital en asegurar que las metas de crecimiento de las empresas del sector puedan materializarse.” SISALC, 8 de febrero 2013, referencia 723. Ver <http://flacso.org/pa%C3%ADs/honduras>

³⁴-Programs/All-Places-of-Origin/

propia institución o pagaron cursos de formación diseñados por organismos especializados, nacionales o internacionales, a sus profesores pero no disponemos de cifras globales respecto de esas actividades.

La adquisición obligatoria del inglés, como idioma de comunicación científica y, crecientemente, de enseñanza para un mercado internacional no es entonces una cuestión residual o anecdótica. Causa polémica entre la comunidad intelectual y académica de la región, principalmente entre los científicos sociales, debido a sus vínculos con fenómenos considerados indeseables, como el neo-colonialismo. Eso independientemente de que represente una preconización fuerte de las autoridades.

Para aterrizar los debates, habría que verificar, primero, si la impartición de materias curriculares en inglés incrementa la atractividad de los cursos impartidos por las universidades de ALC. En efecto, una proporción de estudiantes extranjeros no hispanófonos llega a la región para adquirir conocimientos disciplinarios y, a la par, elevar sus niveles de proficiencia en una lengua de amplio uso como el español. Les resulta más útil recibir clases en ese idioma que en un “inglés internacional” en su versión hispanófona, cuya comprensión no siempre resulta fácil.

Habría asimismo que problematizar esos imperativos cuyos efectos concretos siguen siendo desconocidos. Entre esos, sería útil preguntarse:

- ¿Con base en qué criterios definir las materias a impartir en inglés en un programa de estudios?
- ¿Impartir en inglés es suficiente para alcanzar los objetivos formulados de “internacionalización” del currículum?
- ¿Se debe complementar esa iniciativa de “traducción” con medidas *ad hoc* para elevar la atractividad de las carreras, rediseñando los cursos, acortando la duración de las carreras para adaptarla al esquema 3/2/4 y diferenciando los lugares de aprendizaje?
- ¿Cuáles son las exigencias mínimas de proficiencia lingüística para acreditar a los profesores deseosos de impartir su materia en un idioma extranjero?
- ¿Sería pertinente o no dar una compensación para quienes se adhieran a esas iniciativas?

Finalmente, para que la obligatoriedad del inglés no acarree presiones adicionales sobre los académicos, de por sí confrontados a obligaciones de rendimiento que tensionan la profesión y para evitar simulaciones, sería imprescindible insertar las exigencias de dominio del inglés (u otros idiomas) en lógicas de acción positiva. Para asegurar una amplia circulación de los conocimientos producidos en la región, en las revistas de circulación internacional, las IES habrían de financiar departamentos de traducción académica para garantizar un servicio de calidad y accesible a bajos costos para quienes lo necesiten (como lo hace la Universidad Federal de Campinas, en Brasil). Habrían asimismo de cuidar que los reglamentos de evaluación de los académicos (y, asimismo, los comités de pares) no consideren el idioma de publicación científica como un garante *per se* de la relevancia de la producción disciplinaria.

Por el lado inverso, las IES en ALC han remodelado sus programas de aprendizaje del español como lengua extranjera. Los han adaptado a clientelas cuyas procedencias geográficas, matrices idiomáticas de origen y aspiraciones (cognitivas o profesionales) se diversifican considerablemente.

La creciente importancia del aprendizaje de los idiomas orilla a repensar la condición de los docentes que los enseñan, exigiéndoles cumplir con criterios *ad hoc* para ser reclutados y dándoles las mismas condiciones de carrera profesional que sus colegas de otras disciplinas. Lleva a recomendar, sistematizar y capitalizar sus prácticas y experiencias, como en el caso del chino (Acosta, 2012) e investigar sobre sus resultados.

Las IES deben reflexionar sobre el lugar ocupado en sus organigramas por los centros de aprendizaje de idiomas. Habrían de comprometerse a reclutar a profesores con credenciales mínimas que atestigüen sus competencias y brindarles programas de capacitación permanente. Eso implicaría que rompan con una propensión a considerar que ser nativo-hablante basta para enseñar. Habrían de revisar el estatuto laboral de los profesores de idiomas que, frecuentemente, no tienen las mismas condiciones de trayectoria y de remuneración que el resto de la plantilla académica.

Lograr esa “formalización” e institucionalización de los procesos de enseñanza de las lenguas extranjeras implica que las IES no sólo firmen convenios para contratar, a veces con altos costos, a empresas especializadas

que enseñen inglés a sus profesores o recurran a programas de cooperación como 100,000 para las Américas para hacerlo. Implica que celebren alianzas con asociaciones de los profesores de lenguas extranjeras e instancias de cooperación internacional, interesadas en promover su lengua nacional.

Alianzas y políticas para fomentar al aprendizaje de lenguas extranjeras en Brasil

Desde Brasil, la oficina regional para América Latina de la Agencia Universitaria de la Francofonía (AUF) auspicia la asociación internacional de los profesores de francés, para debatir las problemáticas del aprendizaje de esa lengua. Reúne como miembros y observadores a Costa Rica, Dominica, República Dominicana, México y Uruguay. En 2015, el Ministro de Educación firmó un memorándum de entendimiento con el DAAD, para promover la adquisición del alemán, mediante licencias para su enseñanza en línea, para responder a la creciente popularidad del idioma entre los estudiantes (unos 13,000 lo estarían aprendiendo actualmente, 37% más que en 2010), reforzar su cooperación académica bilateral en el marco del programa Ciencias sin Fronteras e impulsar las inversiones de las empresas alemanas en el país.

Fuente: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20150903153427506>

Aunque los resultados dependan de cómo los países de la región se sitúen políticamente ante la alternativa bilingüismo español/inglés *versus* multilingüismo, es previsible que mayoritariamente sus elecciones estén enfocadas a contratar una oferta comercial de prestación de servicios para la adquisición de competencias básicas en inglés. Enseñar inglés a estudiantes y profesores de educación superior reforzará la hibridación privado-público para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En ese contexto, aprovechar las iniciativas de diplomacia cultural para enseñar otros idiomas representará un “plus” para las IES, aunque esas han sido hasta ahora relativamente poco receptivas a las ofertas. Cuando lo han hecho, han sido escasamente críticas en relación a las condiciones de suministro y a los resultados. La Hanban, la oficina central para la ense-

ñanza del idioma chino, unidad dependiente del Ministerio de Educación de la República Popular China, abrió 29 institutos Confucio en América Latina. Los ubicó, en su mayoría, en universidades públicas o privadas adonde envió profesores del idioma chino. En 2014, abrió un Centro Regional de Institutos Confucio en América Latina en Santiago de Chile para coordinar el Nuevo Plan Confucio de Estudios Sinológicos, gestionar el sistema de becas a China y construir una plataforma multidimensional de apoyo al aprendizaje del chino (Xintang & Lafontaine, 2015). Las universidades huéspedes proporcionaron espacios y facilidades para impartir cursos y realizar las actividades culturales y de difusión que los acompañan. No se cuenta con una evaluación externa de resultados, sino con valoraciones o muy positivas o bastante negativas de esa medida.

Esquema 6. Institutos Confucio en América Latina, 2015.



Análisis recientes sobre la cooperación académica entre las universidades mexicanas y sus contrapartes en Asia (Ramírez (Coord.), *op.cit*) indican que las universidades en ALC requerirían reflexionar más sobre la orientación y los alcances de los mecanismos de adquisición de idiomas extranjeros y de enseñanza del español a estudiantes internacionales, en una perspectiva técnica (intercomunicación especializada) o de entendimiento intercultural (con aprendizajes de la historia social y política de los países de los que se aprende la lengua). Esos temas no son menores, aunque su visibilidad no sea todavía muy alta en la región. Constituyen por lo contrario objetos centrales de preocupación de las asociaciones de docentes de lenguas a escala internacional. El que las IES los atiendan creativamente podría contribuir a mejorar las habilidades lingüísticas e interculturales de estudiantes y egresados, con fines éticos y profesionales.



CAPÍTULO VIII

Acreditar y rankear para dar fe de la calidad

Asegurar la calidad para reordenar la cooperación internacional

Lograr una internacionalización efectiva implica que las contrapartes cuenten con seguridades sobre la calidad de sus socios y de sus programas. La confianza en los socios permite establecer una cooperación académica con instituciones de nivel equivalente o con fines compartibles. Permite acelerar el paso entre un esquema de internacionalización reactiva a uno en el que la internacionalización funcione como un eje de cambio institucional y sistémico, extendiendo así sus beneficios.

Varios países de la región mostraron recientemente su interés en evaluar retrospectivamente programas específicos de internacionalización para redefinir sus planes y programas y contar con indicadores de monitoreo para hacerlo. Argentina, Chile o Colombia (Nupia *et al.*, 2014) convocaron a expertos nacionales y extranjeros para que incluyan criterios al respecto en las baterías para la acreditación de instituciones y programas, complementando así el Manual de Santiago, editado en 2007 (RICYT, 2007). Organismos y asociaciones como la Organización Universitaria Interamericana (OUI) generaron propuestas similares, conforme con sus orientaciones estratégicas en materia de construcción de espacios comunes de educación superior⁴⁸. El Centro Interuniversitario de Desarrollo -CINDA recopiló propuestas pre-

⁴⁸. <http://www.oui-iohe.org/indicadores-para-la-internacionalizacion-de-la-educacion-superior/>

vías y experiencias institucionales en Chile, en Perú y en Argentina, principalmente (Tangelson, 2014).

Conforme con esa tendencia regional, las IES recurrieron a las agencias acreditadoras con alcances supranacionales para asentar su legitimidad y certificar sus niveles de desempeño en tanto socios de cooperación internacional. Ese uso social alimentó la conformación de agencias regionales de acreditación y la penetración en la región de agencias extranjeras⁴⁹.

Agencias latinoamericanas y extranjeras de acreditación institucional y de carreras

Las primeras han derivado de acuerdos de integración económica como el Mercosur (sistema de acreditación regional de carreras vía el Mecanismo Permanente de Acreditación de Carreras Universitarias del MERCOSUR-ARCU-SUR) y de la actuación de redes especializadas (RIACES/RANA). Justificó el recurso, creciente, de las IES a organismos extranjeros; ante esa demanda, The Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB), creó un consejo asesor para ALC y acreditó 18 escuelas de negocios en Perú, Chile, Colombia, Costa Rica, Argentina, Puerto Rico y Venezuela. The Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) inició en 2006 sus actividades internacionales de acreditación en ingeniería. Certifica actualmente 32 programas de ingeniería en Chile (1), Ecuador (1), Colombia (4), Perú (8) y México (18).

Fuentes: <http://www.aacsb.edu/about/espanol> + <http://main.abet.org/aps/Accreditedprogramsearch.aspx>

En consecuencia, se fortalecieron fuertemente un mercado regional y uno transnacional de acreditación, segmentados por nivel de los programas

⁴⁹ “La acreditación internacional se puede definir diferenciadamente: a) como acreditación por parte de instituciones localizadas en otro país distinto al cual ofrecen ese servicio; b) como acreditación que tiene validez fuera de los marcos nacionales donde fueron dados; c) como concepciones y criterios de las agencias locales que incorporan componentes globales en sus procesos de acreditación; d) como convergencia de las agencias nacionales sobre criterios comunes y reconocimiento de sus respectivas acreditaciones; e) como acción de agencias supranacionales que actúan en diversos países” (Rama, *op.cit.*).

(de las licenciaturas a los posgrados), por área disciplinaria, por país, por función (acreditación de programas o de IES). Los organismos allí situados proporcionaron elementos sobre la calidad de los procesos examinados y protegieron *in situ* a los consumidores de los servicios educativos. Proveyeron insumos indirectos para valorar las solicitudes de certificación internacional de las competencias detentadas por los profesionistas latinoamericanos que migran. Hicieron más “legibles” sistemas de educación superior muy heterogéneos.

Sin embargo, el funcionamiento de las agencias, principalmente de las con fines de lucro, y los costos de sus servicios no son lo suficientemente conocidos en ALC, como tampoco lo son los comportamientos indeseables a veces denunciados. La región debería remediar esa situación, mediante códigos de buenas prácticas, regulaciones y obligaciones de transparencia programas de formación de evaluadores y nuevos dispositivos nacionales. Destacan entre esos los propuestos hechos por la UDUAL en asociación con varias universidades de un consejo de evaluación y acreditación internacional y de una maestría en gestión de la calidad y evaluación de la educación superior⁵⁰.

Los rankings en ALC, ¿mucho ruido y pocas nueces?

Algunas IES buscaron ser incluidas en los rankings para obtener certificaciones internacionales que corroboraban su calidad. Como resultado y conforme aumentaba el número de establecimientos interesados en ser incluidos en los rankings, en ALC, se incrementó el énfasis mediático sobre quién es quién y quién ocupa determinado rango en esos sistemas clasificatorios, por lo menos en los periodos en los que las agencias publican sus resultados anuales. Esa situación denota una evolución, con respecto de la oposición casi generalizada en contra de los rankings, expresada por los representantes de ALC en la CRES y en la CMES en 2008 y 2009.

⁵⁰. La maestría está apoyada por la Universidad de La Habana (Cuba), la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y la Universidad Central del Ecuador.

Posiciones ambivalentes ante los *rankings*: la UNAM en México

La UNAM convocó un encuentro de reflexión sobre los *rankings* el 17 y 18 de mayo 2012. Acudieron 70 rectores de universidades de la región o coordinadores de redes y asociaciones. En la Declaración Final del evento, expresaron que “En función de las razones que les dan origen y de los objetivos particulares de cada uno de ellos, los *rankings* constituyen, en el mejor de los casos, comparaciones, basadas en sumas ponderadas de un conjunto limitado de indicadores, frecuentemente asociados a la circulación internacional de los productos de investigación. Estos ordenamientos de universidades no incorporan el conjunto de las aportaciones, ni el desempeño de cada institución en su totalidad. Este rasgo es particularmente relevante en el caso de las universidades de América Latina y el Caribe, cuyas responsabilidades y funciones con frecuencia trascienden a las más tradicionales de las universidades anglosajonas de investigación, que sirven como parámetros de referencia a los *rankings*”. Recomendaron “evitar tomar los resultados de los *rankings* como elemento de evaluación del desempeño de las instituciones, en el diseño de políticas públicas para la educación superior, en el financiamiento y en los sistemas de estímulos e incentivos a las instituciones y al personal académico”. Más allá de esa posición crítica, la UNAM es una de las instituciones que, en América Latina, ha logrado los mejores niveles de inclusión en distintos *rankings*.

Fuente: <http://www.encuentro-rankings.unam.mx/Documentos/Final-declaration-spanish2.pdf>

Sin embargo, el cambio es circunscrito. Grupos importantes de las comunidades académicas y de las autoridades institucionales (Hallu, 2012) consideran todavía los rankings como dispositivos inadecuados para apreciar la relevancia de las universidades latinoamericanas en sus entornos al utilizar parámetros de medición aplicables sólo a ciertos modelos institucionales.

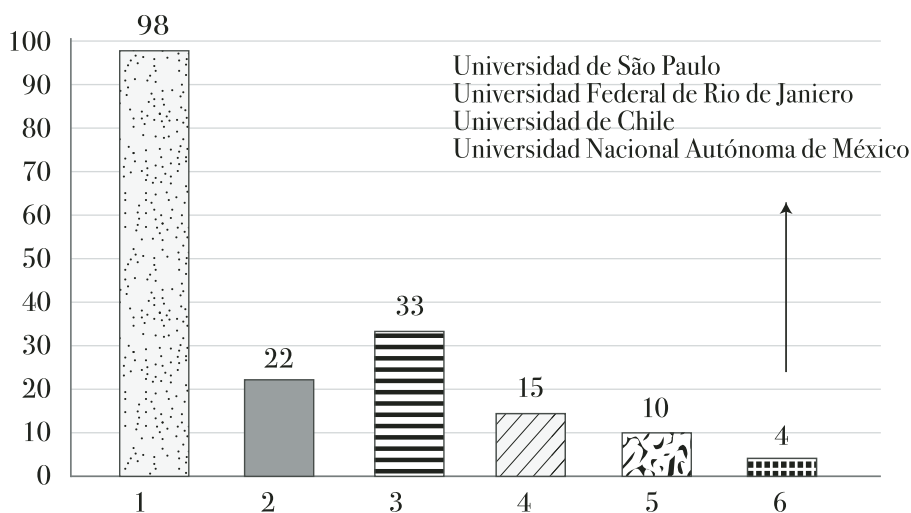
Demuestran que los ajustes a la valoración de los indicadores, por ejemplo, publicaciones indexadas, en el Times Higher Education, THE y el Quacquarelli Symond-QS inciden considerablemente en los rangos de colocación de las IES (Calderón, 2016a y b). Expresan los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los elementos técnicos utilizados por cada uno de los organismos productores para incorporar o descartar los establecimientos?
- ¿En qué medida esos criterios y elecciones metodológicas excluyen las IES en ALC?
- ¿Cuáles son los impactos organizacionales y financieros de la pertenencia a los rankings?
- ¿En qué medida decidir apostar a los rankings es un catalizador de cambios?
- ¿Cuáles son las ventajas redituadas por la inclusión en un ranking *versus* sus costos?

Así, pese a que sea publicitada en la prensa y en los medios sociales la inserción en los *rankings* concierne todavía un número limitado de establecimientos. Tomando en cuenta seis rankings de alcance mundial o con ponderaciones regionales,⁵¹ en 2016, solo 180 IES pertenecían a por lo menos uno de ellos, sobre un total estimado de 3835 IES en la región (UNESCO, 2016). 98 están en un solo ranking y apenas 4 en los seis (la Universidad de São Paulo y la Universidad Federal de Rio de Janeiro en Brasil, la Universidad de Chile en Chile y la UNAM en México).

⁵¹. Latin America University Rankings https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/latin-america-university-rankings#!/page/0/length/100/sort_by/rank_label/sort_order/asc/cols/rank_only [Revisado por última vez el 03 de octubre 2016]. Academic Ranking of World Universities (ARWU) (2016): <http://www.shanghairanking.com/ARWU2016.html> [Revisado por última vez el 17 de octubre 2016]. QS University Rankings (QS): [http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2016#sorting=rank+region="+country="+faculty="+stars=false+search="](http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2016#sorting=rank+region=) [Revisado por última vez el 18 de octubre 2016]. Ranking Web de Universidades (Webometrics): http://www.webometrics.info/es/americas/latin_america?sort=asc&order=Ranking%20Mundial [Revisado por última vez el 18 de octubre 2016]. SCIMAGO Institutions Rankings (SCIMAGO) <http://www.scimagoir.com/rankings.php?country=Latin%20America> [Revisado por última vez el 21 de octubre 2016]. Best Global Universities in Latin America- U.S. New & World Report <http://www.usnews.com/education/best-global-universities/latin-america?page=3> [Revisado por última vez el 21 de octubre 2016].

Gráfica 4. Instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe por orden ascendente de pertenencia a rankings, 2016.



Fuente: páginas web de Latin America University Rankings-Times Higher Education, Academic Ranking of World Universities-Shanghai Ranking, QS University Rankings-Latin America, Ranking Web de Universidades, SCIMIAGO Institutions Rankings, y Best Global Universities in Latin America-U.S. News&World Report.

Elaborado por Dira Plancarte Flores

Las IES latinoamericanas tienen un rango de pertenencia alto en Webometrics y uno bajo en ARWU (8 casos). En términos regionales, el *ranking* que más las menciona es SCIMAGO.

Cuadro 4. Número de menciones por país de universidades latinoamericanas y caribeñas en *rankings*, 2016.

Universidad por país/ <i>Ranking</i>	THE	ARWU	QS	Webometrics	SCIMAGO	U.S.News	Total por país
Argentina	0	1	18	12	15	2	48
Brasil	23	5	20	40	43	13	144
Chile	11	1	15	10	6	2	45
Colombia	4	0	11	6	5	1	27
Costa Rica	1	0	2	1	0	0	4
Cuba	0	0	1	0	2	0	3
Ecuador			2				2
Granada					1		1
Jamaica				1			1
México	8	1	13	13	17	2	46
Panamá					1		1
Perú	1		3	2	1		7
Puerto Rico				1	2	1	
Uruguay				2	1	1	1
Venezuela	2			4	3	2	11
				3	3	2	1
Total	50	8	85	95	100	26	342

Fuente: ver cuadro anterior.

* El número es el de veces en las que las universidades lograron una mención en algún *ranking*.

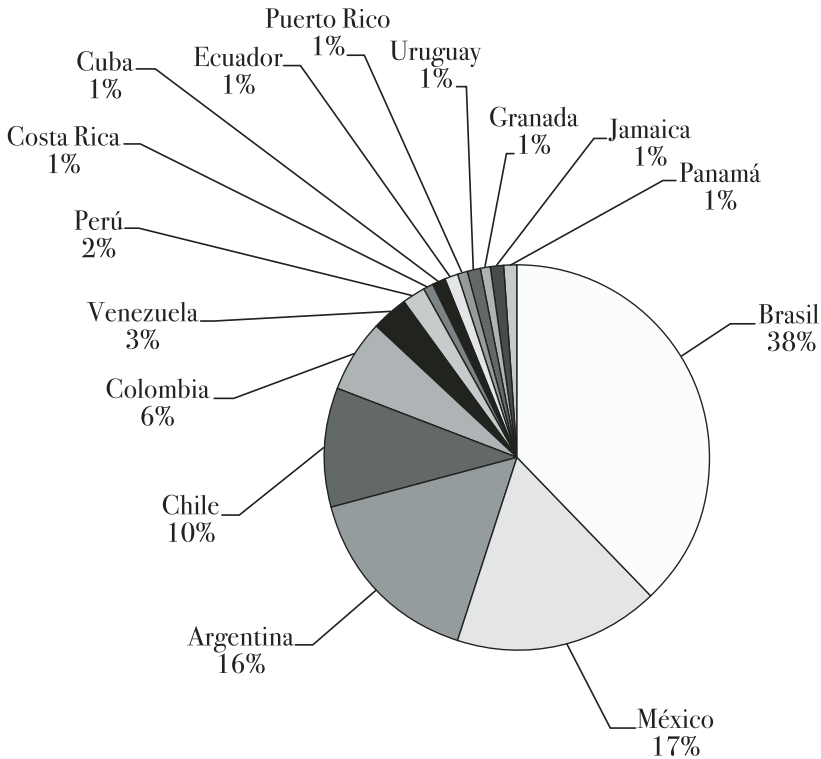
Geográficamente, el 81% de las instituciones rankeadas está asentado en Brasil, México, Argentina, Chile y Colombia en orden descendente. Venezuela, Perú, seguidos por Cuba, Costa Rica, Ecuador, Granada, Jamaica, Puerto Rico y Uruguay participan puntualmente sobre todo mediante su Universidad Nacional. Habrá que ver si ese liderazgo tendrá efectos catalizadores hacia los sistemas de educación superior, en su conjunto. Los demás países no tienen participación alguna en los *rankings*.

El éxito de los *rankings* es, por lo tanto, localizado en términos institucionales y nacionales. Un número reducido de IES recurre a ellos para optimizar sus servicios, ahorrar en gastos de inversión y comprobar públicamente su calidad, pero una mayoría se queda al margen, por los costos de los procedimientos, por no cumplir con las ponderaciones de criterios o por decisión política. Ante ello, sería preciso impulsar modalidades alternas para clasificar las universidades y dar fe su calidad. La iniciativa anteriormente mencionada de la UDUAL de crear una agencia con fines de acreditación institucional, basada en el trabajo de comisiones expertas que actúen conforme con reglas transparentes y eviten los conflictos de intereses, en consideración a problemas detectados al respecto en países como Chile, es un paso en esa dirección.

La estructuración de organismos regionales de aseguramiento de calidad, transparentes y confiables, permitiría capitalizar las *expertises* ya acumuladas por las agencias nacionales y por las redes subregionales o los comités disciplinarios. Fortalecería las capacidades de generar procesos consecuentes de evaluación y de aseguramiento de calidad, adaptados a las misiones y roles de establecimientos distintos. A nivel regional, sustentaría la definición concertada de indicadores básicos para comparar instituciones y programas, en los sectores que integran los sistemas de educación superior nacionales en la región. En lo que interesa a la internacionalización, esos referentes guiarían a las IES extranjeras en su búsqueda de socios. Contribuirían a dinamizar y eficientizar la cooperación con base en una información confiable y transparente.

Disponer de sistemas regionales de aseguramiento de calidad, institucionales y por carreras, ayudaría a regular y a mejorar la producción de datos similares sobre los establecimientos, sus recursos humanos y sus ofertas educativas. Empujaría una cooperación académica entre pares, que propicie la integración en la región y fuera de ella.

Gráfica 5. Porcentaje de países de universidades latinoamericanas en el total de instituciones rankeadas en la región, 2016.



Fuente: páginas web de Latin America University Rankings-Times Higher Education, Academic Ranking of World Universities-Shanghai Ranking, QS University Rankings-Latin America, Ranking Web de Universidades, SCIMIAGO Institutions Rankings, y Best Global Universities in Latin America-U.S. News&World Report.

Elaborado por Dira Plancarte Flores

Accreditaciones y *rankings* constituyen en la región dos zonas de actividad comercial en las que el mercado funciona como un “grey shadow” (Bray, 2007). Es necesario regular la prestación de los servicios por parte de las agencias proveedoras y trabajar con las IES para que planeen mejor sus procedimientos cuando seleccionan organismos de aseguramiento de

calidad, principalmente si son privados y laboran a escala internacional. Los costos de los servicios son diferenciados según el radio de influencia, pero son a veces prohibitivos. La acreditación de las agencias acreditadoras, sobre todo internacionales, queda así como un asunto a resolver. Otro es el de las consecuencias acarreadas, cuando una institución o un programa pierden la acreditación (Gardner, 2015): mientras Brasil o Ecuador adoptan decisiones punitivas drásticas (clausura), México se queda en una situación intermedia: si un posgrado deja de ser parte del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad- PNPC-CONACYT, sus estudiantes ya no reciben becas por parte del CONACYT pero el programa sigue funcionando, si así lo decide la institución que lo alberga.

CAPÍTULO IX

Circulación internacional del conocimiento científico y estrategias de publicación

Las revistas indexadas: un sólo rasero para disciplinas heterogéneas

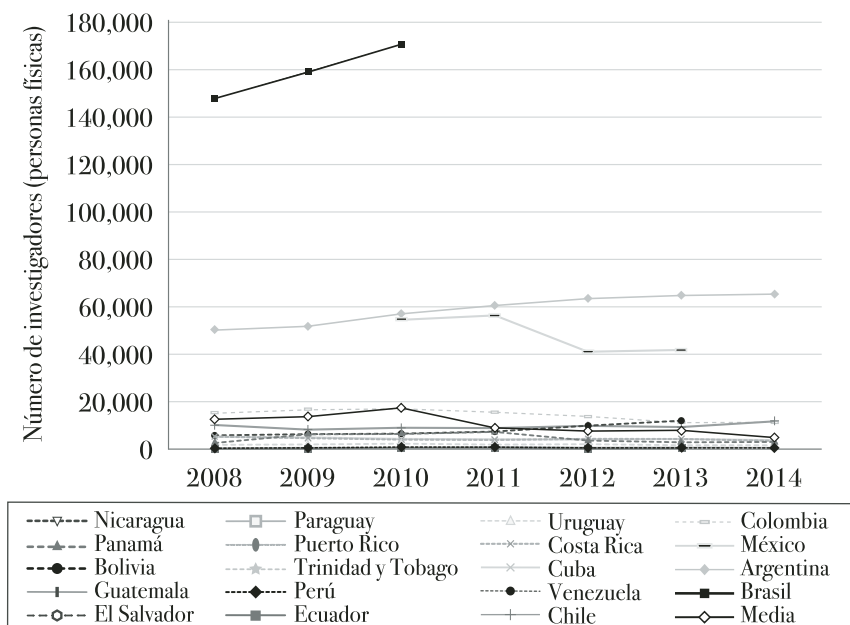
Las agencias de apoyo a la ciencia, en sus evaluaciones sobre la productividad académica, subrayaron que, a partir de los 90, creció el número de artículos producidos en América Latina y publicados en revistas científicas indexadas, nacionales e internacionales. En los últimos 8 años, esa dinámica continuó. El número de artículos publicados en revistas del Science Citation Index en ALC pasó de 58,862 en 2008 a 81,784 en 2013 (último año disponible) (RicyT, 2013). Su participación en el total mundial creció del 4.2% al 4.8% pero se incrementó en mayor proporción en relación al promedio de Iberoamérica (del 52% al 53.8%). En Scopus, las cifras pasaron de 78,950 a 117,996 entre 2008 y 2014. Los porcentajes de participación regional en el total mundial se incrementaron de 3.6% a 4.1% y en Iberoamericano de 5.4% a 5.6%.

Tres países sustentan esa alza: en 2013, Brasil producía 54.4% del total de artículos publicados en SCI, México 15.4% y Argentina, 12.5%. Lo anterior no es sorprendente, dado que esos países albergan las comunidades de investigación de mayores dimensiones. Lo mismo ocurría en Scopus, con proporciones respectivas de 54%, 16.6% y 10.4% en 2014.

La concentración geográfica de la productividad académica inserta en revistas indexadas internacionalmente indica que es preciso robustecer

recursos y capacidades de investigación científica en los países más débiles al respecto y orillar a los investigadores a insertar parte de su producción en esas publicaciones.

Gráfica 6. Investigadores (personas físicas) por país en ALC, 2008-2014.



Fuente: Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana-RICYT, www.ricyt.org
Elaborado por Ana Fernanda Fraga Salgado

Hasta ahora, aunque casi todos los países de la región elevaron la proporción de sus profesores con posgrado (maestría y doctorado) en sus plantillas, esos aumentos no se han traducido, todavía, en una inserción significativa de la productividad académica en revistas con notoriedad internacional. La visibilidad de ALC en el escenario científico global sigue entonces limitada.

Debido a esas disparidades, una propuesta es que redes y grupos científicos líderes en cada área disciplinaria a nivel regional lleven a cabo acciones de formación para fomentar las capacidades de publicaciones científicas entre los investigadores de los países peor ubicados, mejorando sus habilida-

des de escritura científica e informando sobre estrategias para suministrar sus escritos a ciertas revistas. Esas acciones de acompañamiento podrían ser complementadas por consultorías a los gobiernos y a las IES para operar programas nacionales/subregionales de apoyo a revistas de calidad, en español, portugués e inglés, de inclusión en índices reconocidos y de selección de grupos piloto que integren núcleos de indagación con condiciones *ad hoc* de productividad “internacional”.

Lo anterior con toda probabilidad obligaría a examinar premisas de amplia aceptación en la región, por ejemplo, que la figura del docente investigador es la más conveniente para asegurar, simultáneamente, la calidad de la investigación y la de la docencia. Conduciría a empujar programas y redes de capacitación científica, adaptadas a la naturaleza de las tareas atribuidas a los académicos, más allá de que hayan obtenido un título de posgrado. En términos generales, conduciría a racionalizar las publicaciones científicas que, hasta ahora, tienden a proliferar concurrentemente, pese a que carezcan de condiciones y recursos para consolidarse como medios científicos de alcances nacionales e internacionales. Lograr esa racionalización es indisoluble de una reflexión sobre los criterios de viabilidad de las revistas científicas, sus condiciones de regularidad en la publicación, los recursos financieros, las relaciones con los dictaminadores y los autores, etcétera.

Consolidar revistas, disciplinarias o multidisciplinarias, en las escalas regional y subregionales, para empujar la difusión amplia de conocimientos producidos localmente implica disponer de medios suficientes. Supone armar coaliciones de esfuerzos entre individuos, instituciones, asociaciones, redes y sociedades disciplinarias, no siempre fáciles de establecer y mantener.

Más allá de la relación simple, pero innegable, entre los perfiles de los grupos de investigación y las cifras de productos incluidos en revistas indexadas y arbitradas, en algunos países, las tendencias de publicación en esos medios no son representativas del total de la producción científica nacional (Argentina). En otros, lo son más, debido a marcos de inducción fuerte (Chile, Colombia, Uruguay), mediante los sistemas de incentivación a la productividad. Por ende, los datos al respecto expresan elecciones distintas para la generación, discusión y circulación del conocimiento científico, vinculadas con la autonomía y las capacidades organizadas de resistencia/

adaptación de las comunidades académicas, principalmente en las áreas de ciencias sociales y de humanidades.

Cuadro 5. Artículos en SCIMAGO por 100 investigadores

	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Argentina	11.92	11.87	11.73	11.46	12.26	12.22
Bolivia		11.76	10.22			
Brasil	15.92	15.8	15.4			
Chile	40.17	56.46	54.6	60.54	60.57	68.98
Colombia	13.77	14.14	16.34	19.54	25.08	33.67
Costa Rica	12.62	5.99	5.85	5.45	13.09	11.56
Cuba	16.89	17.44	16.79	20.16	19.98	21.23
Ecuador	13.11	16.91	11.32	9.09		
Guatemala	13.94	16.93	22.47	20.13	25.53	
México			18.65	19.6	28.06	29.89
Nicaragua				10.2	9.5	
Panamá	84.45	75.52	164.98	82.25	114.54	69.61
Perú			176.5	69.86	25.82	26.04
Paraguay	6.24			6.86	4.93	
El Salvador	7.23	9.89	11.43	14.07	11.07	8.61
Trinidad y Tobago	25.11	23.63	19.45	18.99	21.33	14.95
Uruguay	28.98	26.43	24.92	32.38	27.91	28.12
Venezuela	25.42	20.5	20.28	15.11	11.25	9.62
América Latina y el Caribe	12.22	12.85	13.57	14.56	16.02	16.99

Fuente: <http://www.scimagojr.com/>

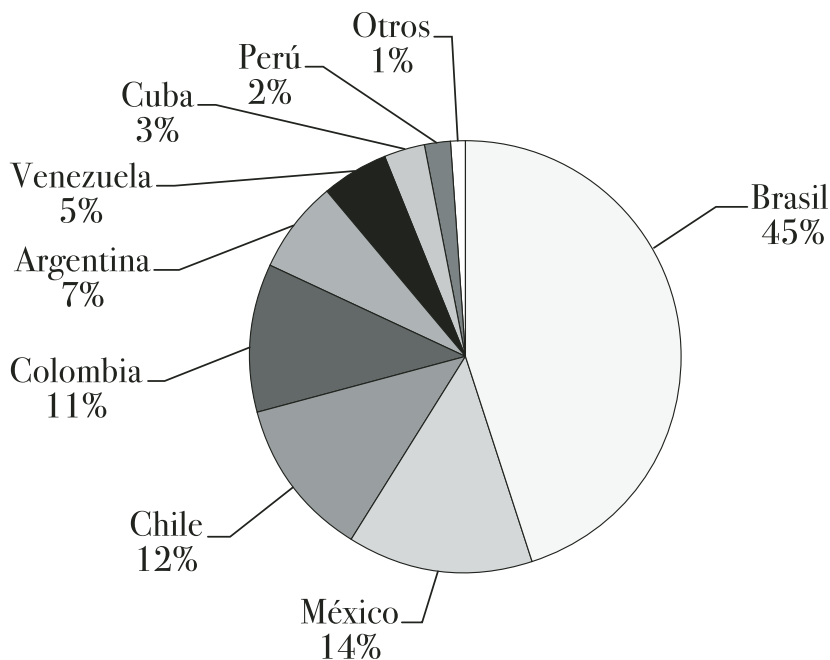
Notas: Investigadores incluye becarios de I+D. Venezuela. La información correspondiente a investigadores corresponde al “Programa de Promoción al Investigador” (PPI). América Latina y el Caribe: Los datos son estimados. Iberoamérica: Los datos son estimados.

Las revistas con factor de impacto en ALC: una solución real o simulada para la difusión de los conocimientos producidos localmente

La heterogeneidad de comportamientos en relación a los soportes de publicación remite a los parámetros vigentes de evaluación de la profesión científica y a la relevancia de los incentivos en los ingresos y en los recursos de los académicos. Depende del interés de las IES en producir conocimientos disciplinarios altamente especializados y de las competencias y condiciones de trabajo de los científicos.

El índice SCIMAGO de las revistas científicas incluidas en Scopus registra que, en 2015, 749 revistas con factor de impacto en todas las disciplinas estaban publicadas en ALC sobre un total mundial de 29,713 (2.5%). Aunque baja, esa tasa de participación supera la del 2008 (424 sobre un total de 23,202 - 1.8%). El número de revistas incluidas en SCIMAGO en ese periodo aumentó en un 76.6 % en ALC mientras a escala mundial lo hacía sólo en un 28.1%.

Gráfica 7. Distribución de las revistas latinoamericanas y caribeñas por país en el ranking SCIMAGO, 2015.



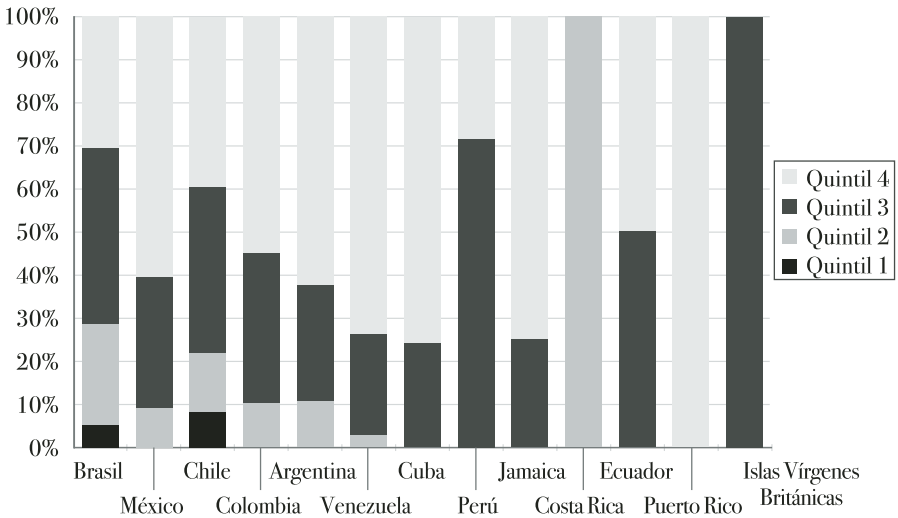
Fuente: <http://www.scimagojr.com/journalrank.php>44.5%

Elaborado por Ana Fernanda Fraga Salgado

Nota: Porcentaje respecto del total mundial

Las revistas indexadas por SCIMAGO están localizadas en Brasil (con un ligero descenso en su rango de participación regional del 48.6% al 45.1%), y luego en México, en Chile y en Colombia. La mayoría está ubicada en los quintiles 3 y 4, es decir, en las categorías bajas, debido a que fue recientemente cuando los comités editoriales procuraron incluir sus revistas en los índices internacionales.

Gráfica 8. Distribución de las revistas latinoamericanas y caribeñas según su quintil de distribución en SCiMAGO, 2015.



Fuente: <http://www.scimagoir.com/rankings.php?country=Latin%20America>:

Elaborado por Ana Fernanda Fraga Salgado

Nota: 11 publicaciones no están ubicadas en quintiles por ser Proceedings

Recurriendo a otro *ranking* SCIMAGO, el de los índices h^{52} correspondientes a 1996-2015, sólo 16 países de ALC se ubican en la primera mitad de la clasificación entre los 47 considerados sobre un total de 230.

⁵² El índice h “se calcula con base en la distribución de las citas que han recibido los trabajos científicos de un investigador [...] El índice h es el balance entre el número de publicaciones y las citas a estas. El índice se diseñó para medir eficazmente la calidad del investigador, a diferencia de sistemas de medición más sencillos que cuentan citas o publicaciones, donde se hace una distinción entre aquellos investigadores que tienen una gran influencia en el mundo científico de aquellos que simplemente publican muchos trabajos. El índice funciona eficazmente solamente entre científicos del mismo campo, pues los mecanismos convencionales para citar los trabajos difieren entre cada uno de estos.” https://es.wikipedia.org/wiki/%C3%8Dndice_h

Cuadro 6. Ranking por país conforme con el índice h, según SCIMAGO.

País	Citas	Autocitas	Citas por documento	H index	Rango en la clasificación total
Brasil	5,998,898	2,007,696	8.96	412	15
México	2,305,554	469,269	9.9	316	29
Argentina	1,965,624	405,797	12.35	300	37
Chile	1,203,308	226,651	11.82	257	45
Colombia	468,135	69,810	7.75	186	50
Venezuela	321,006	40,277	9.5	166	59
Cuba	202,503	38,512	6.39	127	60
Perú	192,443	20,509	13.33	154	74
Puerto Rico	248,888	15,917	17.98	166	75
Uruguay	186,793	25,028	13.63	132	76
Costa Rica	148,475	14,940	16.18	137	92
Ecuador	96,119	11,416	12.1	111	95
Panamá	137,585	13,042	26.82	142	103
Trinidad y Tobago	44,146	3,357	8.76	76	105
Jamaica	48,226	4,957	10.15	75	109
Bolivia	61,076	4,927	17.11	88	*
Guatemala	29,034	1,873	12.73	69	*
Barbados	20,879	1,171	12.35	64	*
Paraguay	17,717	1,029	12.19	60	
Nicaragua	18,269	1293	14.04	62	
El Salvador	9,994	519	8.7	44	
República Dominicana	12,965	657	11.78	51	
Honduras	13,157	619	13.22	51	
Granada	6,286	300	6.51	33	
Guyana Francesa	15,573	1,068	16.29	56	
Haití	12,231	992	15.99	49	
Bermuda	21,884	1,579	34.57	73	
Guyana	4,898	169	9.24	32	

Antillas neerlandesas	7,662	214	17.61	44
Bahamas	4,535	366	11.37	36
Saint Kitts y Nevis	1,866	78	5.33	21
Belice	4,734	207	14.35	38
Surinam	2,921	201	9.97	30
Dominica	2,007	145	7.55	23
Islas Caimanes	1,857	68	8.04	23
Islas Vírgenes (Estados Unidos)	3,173	72	14.76	31
Islas Vírgenes (Británicas)	2,047	52	16.92	20
Antigua y Barbuda	550	22	4.82	13
Santa Lucía	1,774	10	17.92	17
Montserrat	2,282	236	24.02	27
Aruba	621	7	6.68	12
Turcos y Caicos	475	19	10.56	13
San Vicente y las Granadinas	518	3	12.95	11
Anguilla	201	7	5.58	7
Islas Sandwiches	42	0	6	2

Fuente: <http://www.scimagojr.com/countryrank.php>

Los porcentajes de publicaciones en coautoría de investigadores en América Latina y con colegas extranjeros, de la misma región, de Estados Unidos, de Canadá y de los países centrales de la Unión Europea crecieron, revelando su participación en mecanismos de difusión científica vinculados con las jerarquías internacionales del saber prevalentes (Qi, 2015). En cambio, los promedios de autocitas en relación a los totales de citas (24.4%) están por abajo del promedio mundial (30.9%), salvo en Brasil en donde lo rebasa (33.4%). Eso porque los dispositivos de evaluación de la productividad en la región descartan las autocitas, pese a ser esas de amplia aceptación en Estados Unidos (44.6%) y en China (55%).

La internacionalización de la producción científica, mediante la selección de revistas, tiene a su vez incidencias en los comportamientos de las co-

comunidades disciplinarias y en las políticas. Los científicos latinoamericanos tienden a citar colegas distantes más que cercanos por celos profesionales, por falta de consolidación de sus comunidades inmediatas de referencia o por asegurar la inserción de sus artículos en la producción *mainstream*, particularmente de Estados Unidos⁵³. Las autoridades y los evaluadores, a su vez, tienden a sobrevalorar acríticamente los soportes “internacionalizados” de publicación por encima de las actividades de colaboración nacional o de tipo Sur-Sur y a subvalorar las autocitas, a diferencia de lo que ocurre en países que paradójicamente consideran como modelos (Estados Unidos).

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

⁵³. “Una de las principales conclusiones a las que arriba este tipo de investigaciones es el aumento del número de publicaciones en coautoría en las últimas décadas, entre los países de América Latina y entre éstos, Estados Unidos y la Unión Europea. En especial, los trabajos coinciden en señalar que las publicaciones producidas entre países de América Latina representan un número menor que las producidas en países de la Unión Europea y en Estados Unidos, aunque advierten que esta apreciación puede estar sesgada debido a que los resultados de las cooperaciones regionales se publican generalmente en revistas nacionales o regionales no recogidas por la WOS. A su vez, indican que el impacto de los trabajos intrarregionales que cuentan con la presencia de al menos un país ubicado fuera de la región latinoamericana es superior al impacto de los trabajos en colaboración intrarregional y que son los países más pequeños los que muestran los índices más altos de colaboración con países extrarregionales” (López & Taborga, 2013).

CAPÍTULO X

Fuga de cerebros, académicos diaspóricos y migración científica entrante en ALC: ¿recursos para una internacionalización endógena?

Fuga de cerebros y migración de retorno

El interés por recuperar los talentos y aminorar su fuga no es nuevo en ALC. Desde los 80 del siglo XX, Uruguay, Argentina y Chile, al finalizar las dictaduras militares de los setenta, buscaron revincularse con y/o repatriar a sus exiliados, con fondos gubernamentales y/o internacionales, por ejemplo de la UNESCO. Otros (México, El Salvador) recibieron fondos de bancos (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo-BID) para financiar programas simultáneos de repatriación, de invitación a académicos extranjeros y de organización de diásporas. La literatura científica sobre la hemorragia de talentos ha sido incremental (Esteban, 2011), conforme se acentuaba el fenómeno.

En el siglo XXI, la circulación internacional de los recursos humanos altamente calificados y, en particular, la movilidad de los científicos se ha intensificado. No sólo los países desarrollados (receptores de profesionistas y científicos) flexibilizaron las condiciones para otorgarles visas de trabajo sino que los de desarrollo medio hicieron lo mismo.

Inmigración altamente calificada o retorno en general: programas y elecciones en ALC

“Uruguay aprobó en 2008 la ley especial n° 18.250, conocida como ‘Ley de migración’, que regula el interés del país por promover la vinculación con los uruguayos en el exterior y por facilitar su retorno. En el mismo año, Argentina promulgó la ley n.° 26.421 (‘Ley RAÍCES’ [Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior]), promotora del retorno de científicos e investigadores residentes en el exterior (Novick, 2005). Otro ejemplo lo representa Colombia con el ‘Plan de retorno positivo’ (2009), cuyo objetivo es aprovechar, para el desarrollo nacional, el conocimiento y destrezas adquiridas por los colombianos en el exterior. Desde el año 2005, Perú ha venido implementando medidas destinadas a promover el retorno voluntario (Mendiola, 2009; Alfaro e Izaguirre, 2010; Moncayo, 2011). Un ejemplo de ello es la Ley de reinserción económica y social para el migrante retornado (n.° 30.001), publicada en marzo de 2013, con la finalidad de promover el retorno de los peruanos residentes en el extranjero, independientemente de su situación migratoria, mediante incentivos y acciones que propicien su reinserción económica y social. Ecuador, con el Gobierno de Rafael Correa, puede considerarse uno de los países que ha desarrollado los programas de vinculación y retorno más ambiciosos. El plan ‘Bienvenid@s a Casa’ (2008) constituye un dispositivo que conjuga una política de vinculación con una política de retorno”.

Fuente: (Parella *et al.*, 2014:175).

Pese a los esfuerzos realizados, regionalmente, para retener o hacer que retornen los talentos, la fuga de cerebros se intensificó en forma continua desde los 2000 y a un ritmo superior al de la migración en general, aun en los países cuyos flujos de emigración eran tradicionalmente poco calificados. En México y en la región andina, la migración de los muy calificados (con formación doctoral o postdoctoral) aumentó fuertemente en la pasada década, si basamos los análisis en los datos provistos por dos de los principales países

receptores de los científicos latinoamericanos, Estados Unidos y España⁵⁴. Los saldos migratorios sobre graduados universitarios en situación de emigración *versus* de inmigración son negativos, en casi toda ALC. Son, por lo general, más los graduados y postgraduados latinoamericanos empleados afuera que los extranjeros insertos en los mercados científicos nacionales.

Ese desequilibrio está producido por cuestiones políticas,⁵⁵ por el diferencial de ventajas profesionales ofrecidas por los países de recepción y los de procedencia y con la permanencia post-estudios de los doctores recién graduados. Lo último, pese a que muchos programas de becas de movilidad internacional de larga duración obliguen a sus detentores a firmar un compromiso de reembolso, en caso de no retornar a sus lugares de origen. A escala subregional, está ligado con las disposiciones sobre el libre tránsito de profesionistas en los bloques vinculados por tratados de integración económica, sin discriminación por condición de origen o de residencia (MERCOSUR). Aunque haya una escasez de datos confiables sobre los números de doctores y/o de científicos latinoamericanos y caribeños instalados afuera y sobre los empleados nacionalmente, una estimación de la población migrante con alto nivel educativo indica que en 2010-2011, este equivalía a 7.1% del total de la población con esas mismas credenciales educativas en ALC, según un estudio realizado en 2013 por encargo de la OCDE (González, 2014).

⁵⁴. “Para el quinquenio 2006-2010, el crecimiento acumulado de la migración calificada que emigró desde los países andinos hacia Estados Unidos es importante. En términos absolutos, los bolivianos con títulos de tercer nivel pasaron de 22 en el año 2000 a 926 durante los cinco años del periodo señalado. Para los colombianos, la cifra pasa de 112 a 7580 profesionales; mientras que los ecuatorianos con formación terciaria y de cuarto nivel, que en el año 2000 eran 50, para el año 2010 contaban 2544; y, en el mismo lapso, los peruanos con el mismo tipo de educación pasan de 66 a 4644 ” (Coloma, 2012).

⁵⁵. Para Venezuela ver <http://www.usnews.com/news/world/articles/2015/06/11/professors-flee-higher-education-in-venezuela>

En ese contexto, los organismos de ciencia y tecnología en ALC instalaron nuevos marcos de acción, conforme con una reinterpretación política de la fuga de cerebros y su reelaboración como circulación de competencias (Luchilo, 2015). RAICES en Argentina, Prometeo en Ecuador o el programa de Cátedras para jóvenes investigadores en México permitieron reforzar las interacciones con los connacionales instalados afuera. Impulsaron la reinserción laboral en IES nacionales de los graduados en el extranjero, absorbiendo costos de mudanza e instalación. Facilitaron su inserción inmediata a los programas de incentivos por productividad y/o garantizaron su empleo en universidades nacionales.

Pero no bastaron para garantizar a los retornados condiciones adecuadas para desarrollar su carrera profesional, además de tener, a veces, una cobertura restringida (Perú), ofrecer sueldos académicos bajos (Colombia) o vincular profesionalmente a los repatriados por una duración limitada y sin posibilidades de ascensos laborales (Ramírez & Hamui, 2016).

Esquema 7. Países de América Latina y el Caribe con programas de repatriación y vinculación con académicos en el extranjero, 2017.



Fuente: Páginas web de los ministerios, consejos y asociaciones de educación y ciencia de cada país.
Elaborado por Dira Plancarte Flores

Estrechar las relaciones con la diáspora

Los gobiernos e IES lanzaron o reestructuraron sus programas de revinculación, presencial y virtual, con sus diásporas científicas, con financiamiento del gobierno (Ticotal en Costa Rica- Muñoz, 2015) o bien con apoyo de organismos y de bancos internacionales (BID para el Programa de revinculación en Perú, 2010-2012).⁵⁶ No obstante, al tener la región dificultades para consolidar ecosistemas de innovación funcionales (Phillips *et al.*, 2016), esos programas tuvieron repercusiones limitadas, pese a su gran popularidad. Su eficientización pasaría por ligarlos con procesos de dinamización focalizada de los sistemas de ciencia y tecnología.

Es sin embargo importante reconocer algunas innovaciones encomiables. En efecto, además de integrar bancos de datos sobre los científicos nacionales radicados en el exterior, organizar reuniones anuales con ellos y, eventualmente, armar proyectos de cooperación académica, las agencias encargadas de manejar la relación con las diásporas diseñaron programas de educación superior para las comunidades migrantes instaladas en el exterior, generalmente virtuales. Propusieron becas a los migrantes para que estudien en su país de residencia, en instituciones que tengan convenios con instituciones y organismos en el país de origen.

⁵⁶. <http://www.scidev.net/global/education/news/peruvian-scientists-disgruntled-with-brain-gain-scheme.html>

Servicios de educación superior para migrantes: México

El Instituto de los Mexicanos en el Exterior (IME), adscrito a la Secretaría de Relaciones Exteriores, informa sobre licenciaturas de educación a distancia para los miembros de las comunidades migrantes interesados en obtener un grado válido en México, propuestos por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla- UPAEP, la Universidad Virtual de la SEP –programa de Educación superior y a distancia- ESAD y por la Universidad Virtual de Guadalajara, mediante su sede en Los Ángeles, abierta en 2008 (UDGLA). Desde 2010, proporciona becas de educación superior a migrantes en Estados Unidos de escasos recursos: en 2015-2016, otorgó 52 becas a estudiantes inscritos en *colleges*, principalmente en Texas.

Fuentes: <http://www.gob.mx/ime/acciones-y-programas/educacion-superior> ; http://www.ime.gob.mx/documentos/Reglas_de_Operacion_IME_Becas_2016.pdf

La incorporación de científicos extranjeros y de académicos globales en ALC

La información sobre la inmigración científica a América Latina es menor que la que concierne la fuga de cerebros, la migración de retorno y las diásporas. Es generalmente subsumida en estudios sobre la inmigración en general o sobre la altamente calificada o bien está referida a programas particulares de atracción.

En consecuencia, aunque a escala internacional durante la pasada década, haya crecido el interés de los expertos por los roles de los científicos extranjeros en la ciencia, quiénes son, qué hacen y cuáles son sus aportes en la producción de conocimientos e innovaciones (Yudkevich, Altbach & Rumbley, 2016), en América Latina, escasean todavía las indagaciones al respecto.

En Argentina (Luchilo & Stubrin, 2013), Brasil (Farah & Schwartzman, 2015), Ecuador (Pedone & Alfaro, 2015; Morales JC, 2013) y México (Durand & Rodríguez, 2015; Didou & Durand, 2013; Izquierdo, 2009), algunos autores evaluaron los resultados de los programas de invitación a académicos globales, extranjeros o no. Se abocaron a identificar las redes de

producción de conocimientos (Didou, 2017 sobre México; Bayle, 2016 sobre Argentina) y los efectos de la participación de colectivos de académicos extranjeros en los mercados académicos en ALC (Didou y Oviedo, 2015, sobre franceses en México) pero sus estudios no suplieron la falta de encuestas de grandes alcances y de estadísticas sobre esa población particular.

¿Qué se sabe de los científicos extranjeros en Chile?

En términos generales “los migrantes que llegan a Chile tienen un nivel educacional mayor al de los chilenos y aún más superior a la distribución en su país de origen, al menos en lo que nos auto reportan. Sólo 14 por ciento de la muestra tiene menos que educación media completa y un 45 por ciento completó la educación media. A nivel terciario, una minoría tiene un diploma universitario, pero un número importante completó una educación post-secundaria técnica o tienen estudios universitarios completos. Aunque los migrantes que llegan a Chile reportan niveles educacionales bastante altos, eso no implica que tales credenciales sean reconocidas en Chile. Una fracción mínima de los individuos con educación media o menos convalidan sus estudios [...] En contraste, vemos tasas de convalidación mucho mayor en inmigrantes que han completado un nivel de educación mayor. Un poco menos de 15 por ciento de los individuos con educación técnica y casi 30 por ciento de los con diplomas universitarios han convalidado sus estudios en Chile. Aun así, eso significa que solamente 13 por ciento de los inmigrantes han convalidado sus estudios. Un 5 por ciento de la muestra declara también que no pueden convalidar su título dado que no está reconocido en Chile” (Lafortune & Tessada, 2016: 7-8). En términos particulares, el catálogo de doctores residentes en Chile señala que un error que acarrea una “sobre-inclusión” de doctores extranjeros consiste en contabilizar entre ellos a los que sólo realizan una estancia temporal en Chile. Sin embargo, no presenta información sobre los incorporados, con carácter definitivo, en las IES chilenas (CONICYT, 2013).

Los estudios de caso disponibles, además, no bastan para proveer un panorama exhaustivo a nivel regional de los programas destinados a cooptar talentos científicos extranjeros ni de sus condiciones de empleabilidad (me-

dian­te con­tra­tos de tra­ba­jo es­tán­da­res o idio­sin­crá­si­cos es decir me­diante “acuerdos voluntarios, personalizados y no estandarizados que los empleados, de forma individual, negocian con sus empleadores sobre ciertos aspectos de la relación de empleo, originando beneficios para ambas partes” (Dabos & Rivero, 2012:1). Tam­po­co per­mi­ten es­tudiar sis­te­má­ti­ca­men­te sus re­sul­ta­dos en la con­so­li­da­ción de los equi­pos cien­tí­fi­cos o en la apertu­ra de nue­vas lí­neas de in­da­ga­ción.

Parece sin embargo que pocos países en ALC cuentan con programas nacionales dedicados a apoyar la incorporación profesional de académicos extranjeros, a las instituciones nacionales de educación superior, mediante contratos laborales. Argentina tiene un programa de ese tipo, pero está reservado a los cónyuges extranjeros de investigadores argentinos radicados en el país. La mayor parte de programas para los investigadores extranjeros respalda sus estancias cortas (González, 2015) más que su incorporación profesional definitiva.

Iniciativas para estancias cortas de investigadores extranjeros en Argentina y Chile

En Argentina, el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT) “coordina la evaluación de proyectos conjuntos (desarrollados por investigadores argentinos y extranjeros) presentados a convocatorias realizadas en el marco de convenios de la Dirección de Relaciones Internacionales del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva”. La Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) de Chile, dentro de su programa de formación de capital humano avanzado, financia un subprograma de estancias de corta duración para investigadores extranjeros.⁵⁷

Fuentes: <http://www.agencia.mincyt.gob.ar/frontend/agencia/post/442> y <http://www.conicyt.cl/becas-conicyt/>

No obstante, por su génesis, algunas IES cuentan con una gran proporción de investigadores extranjeros, ofreciéndoles condiciones *ad hoc* de

⁵⁷ <http://www.conicyt.cl/becas-conicyt/>

trabajo en ciertas áreas de especialización. La FLACSO incluso aplica un reglamento del personal académico que combina dos modalidades de contratación, una local y otra internacional. El Centro de Estudios Asia-África del COLMEX en México incorpora una elevada proporción de académicos internacionales y nacionales formados en el extranjero. Establecimientos privados de prestigio, como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), en México, con menos ataduras en cuanto a topes salariales que las universidades públicas, reclutaron a académicos internacionales y, en forma general, a académicos globales para fortalecer rápidamente sus capacidades de internacionalización, en algunas de sus unidades y centros.

Los esquemas predominantes de internacionalización del mercado científico regional descansan entonces en dos dinámicas: las invitaciones de corta duración a connacionales residentes en el extranjero y a extranjeros y la reincorporación profesional de talentos nacionales formados en el extranjero que retornan a sus países de origen.

En contraste, la incorporación de académicos extranjeros no es tan frecuente y ha tenido resultados limitados. Le queda a ALC reforzar las iniciativas ya existentes y programar su ejecución en función de prioridades nacionales, regionales e institucionales de innovación e incorporar a sus plantillas a académicos globales para consolidar equipos o abrir nuevas líneas de indagación. Para lograrlo, tiene que atender cuestiones salariales, definir áreas prioritarias vinculadas con la existencia de laboratorios de excelencia, concertar parámetros para incorporar a las diferentes categorías que constituyen el universo de los académicos globales, en función de sus trayectorias y productividad. Tiene que documentar la migración científica de retorno o inversa que, en gran parte, está desconocida, incluyendo los resultados de los programas de atracción y de retorno. Una encuesta piloto, en los países interesados en ALC, podría ser un primer paso para compartir intereses y socializar información al respecto.

CAPÍTULO XI

Geo-política y cooperaciones Sur-Sur o triangulares

Mirar hacia los sures: principios y estrategias

Orientar geoestratégicamente la cooperación académica internacional y fortalecer las modalidades Sur-Sur (CSS) o triangulares (CT), es decir vinculatorias entre dos países de desarrollo medio o bajo y uno desarrollado, son cuestiones que han cobrado una relevancia creciente en ALC (Didou (Coord.), 2016), sobre todo en países que abrieron agencias de cooperación para el Desarrollo (Agencia chilena de cooperación para el Desarrollo, AMEXCID en México, Sistema de información sobre cooperación para el Desarrollo en El Salvador).⁵⁸

Esa relevancia se basa en nuevas afiliaciones entre las contrapartes. Resultan de una apuesta a la diversificación de la cooperación internacional en los países de ALC así como de la proactividad de centros de poder extranjeros, cuya intervención en la región se ha incrementado recientemente, por motivos políticos e intereses comerciales. Muchas iniciativas de diplomacia científica y educativa son parte de un afán de reposicionamiento de los países ofertantes dentro de un nuevo ordenamiento mundial. Rusia, por ejemplo, representa todavía un interventor de segundo orden en ALC, pero está afirmando fuertemente su presencia.

^{58.} <http://siare.clad.org/siare/directorio/cooperacion.html>

Rusia: ¿una contraparte emergente para ALC?

Aunque las relaciones diplomáticas de Rusia con países de la región datan de más de 130 años, Rusia estableció un tejido fuerte de colaboración académica en ALC desde los años 60, con Cuba y otros países (Venezuela, Nicaragua, Bolivia). Los programas de becas de formación para estudiantes o de ayuda al desarrollo, por ejemplo, en salud comunitaria, fueron relevantes. A partir de 1997 y durante la segunda mitad de la primera década del 2000, Rusia multiplicó sus actividades de cooperación, principalmente económica, en áreas de interés común (minerales e hidrocarburos, venta de materiales militares, por ejemplo). Firmó convenios de asociación estratégica (con Argentina o Perú) y estableció relaciones comerciales importantes con Brasil y México. Creó centros y redes de investigación sobre ALC. Un tercio de ellos tiene menos de 15 años de existencia y promueve una cooperación en red con países de ALC. La cátedra José Martí de la Facultad de Historia de la Universidad Estatal de Moscú fue abierta en 2015, el Centro Científico-educativo de investigaciones latinoamericanas de la Universidad de Rusia de la Amistad de los Pueblos (CILA) en 2008, la Asociación de Estudios sobre el Mundo Iberoamericano en 2004, el Centro de Estudios Iberoamericanos de la Universidad Estatal de San Petersburgo, en 2002. Por su parte, el Centro Mesoamericano Científico-Docente “Yuri Knórov”, creado en 1998, en Rusia abrió en 2010 en México, en colaboración con la Universidad de Veracruz, el Centro de la lengua y epigrafía maya. A esos vínculos construidos con motivo de estudios de área, sería preciso añadir los consolidados en ciencias duras (nano tecnología/ingeniería) y en artes.

Fuentes: (García, 2012) <http://www.red-redial.net/unidad-de-investigacion-en-europa-centro-pais-rusia.html>

Después de la CRES 2008, gobiernos y redes universitarias en ALC se comprometieron a fortalecer una cooperación solidaria entre pares, estructurada en torno a intereses mutuos y a problemáticas compartidas. Como era costumbre, esa cooperación solidaria se tradujo en una CSS de alcances regionales. No obstante, algunos países lograron abrirla a Asia y África. Brasil,

Argentina y México asumieron posiciones de liderazgo como oferentes y Chile, México y Brasil recurrieron a sus agencias encargadas de la cooperación para armar proyectos Sur-Sur y triangulares.

Se sabe poco de cómo esos proyectos CSS se concretaron en el ámbito de la educación superior, dado que la CSS en educación es poco relevante en América Latina: sólo ha sido objeto de 28 proyectos (6.8%) en educación en general (alfabetización, formación de docentes y actualizaciones curriculares; acceso y mejora de la calidad) de un total de 552 registrados en 2014 (SEGIB, 2016).⁵⁹

Sin embargo, iniciativas prometedoras fueron desarrolladas, con apoyo de los gobiernos, de organismos internacionales (BID, Organización de Estados Americanos-OEA, OCDE), de países extranjeros y de las asociaciones biregionales, por ejemplo, entre la Unión Europea y América Latina. España, activa en promover la cooperación triangular con ALC, firmó “convenios y memorandos de entendimiento (MdE) para poner en marcha acciones de cooperación triangular con aquellos países con una institucionalidad consolidada y experiencia como oferente de cooperación Sur-Sur: Argentina, Brasil, Chile, México y Uruguay. En los últimos años, se ha venido ampliando el espectro estableciendo colaboraciones con aquellos países que pueden adoptar un rol clave: Costa Rica, Uruguay o El Salvador” (Sotillo & Bendelac, 2013:28). Otros programas, administrados a escala nacional, apuntalaron exitosamente procesos políticos de integración regional y subregional. La Plataforma de Movilidad Estudiantil y Académica de la Alianza del Pacífico entre Chile, Colombia, México y Perú respaldó así la movilidad de 656 personas en sus primeras cuatro convocatorias entre los 4 países latinoamericanos (2013 – 2014) (Morales & Manosalba, 2015). No obstante su relativo éxito en términos del conjunto, el análisis de los flujos entre los asociados muestra desbalances en sus poderes de atracción, que afectan negativamente a Perú (Barreto, 2016).

Algunos gobiernos impulsaron programas de cariz extra regional como alternativas a la reconcentración geográfica de la cooperación académica en torno a Estados Unidos y Europa.⁶⁰ Brasil, durante las dos administraciones

⁵⁹ <http://www.informesursur.org/>

⁶⁰ “La cooperación sur-sur y la cooperación triangular son definitivamente la nueva apuesta de la mayoría de países latinoamericanos, que quieren ser copartícipes trabajando en una alianza con sus nuevos ‘socios’ y no con los donantes tradicionales del pasado” (Pinto, 2016:7).

del presidente Lula, acentuó su histórica vocación panafricanista (Franca & Padilla, 2016). Obtuvo el respaldo de la UNESCO y de otros organismos internacionales tanto para iniciativas de cooperación deslocalizada en educación superior como de internacionalización *in situ*, mediante la atracción de RHAC.

Cooperación universitaria bidireccional entre Brasil-África

En África, el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) de Brasil, uno de los más importantes polos nacionales de generación y difusión de conocimiento aplicado al desarrollo industrial, implementó centros de educación profesional, en Angola, Cabo Verde, Mozambique, Guinea Bissau y Santo Tomé y Príncipe. Otros dos están en fase de apertura en Sudáfrica y Angola. En educación superior, creó la Universidad Abierta de Brasil en Mozambique, un esfuerzo conjunto de cuatro instituciones brasileñas y cuatro mozambiqueñas en matemáticas, biología, pedagogía y administración pública para formar a profesores por medio de la educación a distancia. Creó instrumentos de refuerzo del diálogo entre universidades brasileñas y del África subsahariana. Consiguió un apoyo del Banco Mundial para acelerar la absorción de las innovaciones agrícolas producidas en Brasil en el marco del Mercado de Innovación Agrícola África-Brasil. El Ministerio de Educación de Brasil (MEC), en asociación con ONG brasileñas y con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) abrió una Escuela para jóvenes Líderes en Guinea Bissau, para fortalecer los liderazgos locales y el desarrollo comunitario y promover la educación integral para niños y jóvenes en un municipio de la ciudad de Bissau.

En Brasil, el Ministerio de Educación otorgó becas de licenciatura y posgrado para estudiantes de países en desarrollo para estudiar en IES brasileñas (PEC-G y PEC-PG, respectivamente). La UNILAB aceptó en 2016, en licenciatura a 2 510 estudiantes brasileños y a 880 extranjeros. 81 de Angola, 91 de Cabo Verde, 540 de Guiné-Bissau, 26 de Mozambique: 81 de Santo Tomé y Príncipe (y 69 de Timor Leste). En posgrado, los 143 estudiantes extranjeros sobre un total de 841 provenían de Angola (54), Cabo Verde (10), Guiné-Bissau (54), Moçambique (15) y São Tomé e Príncipe (10).

Actuó así conforme con sus compromisos de “promover a integração destas no sistema de mobilidade; criar espaços de debate e formação sobre cooperação solidária e interculturalidade; apoiar os grupos de pesquisa da Unilab para o estabelecimento de parcerias e desenvolvimento de projetos temáticos interinstitucionais; articular projetos em rede que envolvam múltiplas instituições conectadas, em âmbito nacional e internacional”.

Fuentes: (Santos, 2013) y <http://www.unilab.edu.br/proinst/>

En suma, por actividades y contrapartes, la CSS permitió transferir competencias generadas en países de América Latina a otras zonas, en el interior de la región o fuera de ella, y viceversa. La movilidad entrante a ALC fue importante en el proceso de exportación de conocimiento: lo ilustra el circuito de ingreso de estudiantes de Guinea Ecuatorial a la República Dominicana en agricultura⁶¹ conforme con proyectos preferentes de cooperación.

Por otra parte, la CSS generó prácticas académicas emergentes, principalmente con los socios de Asia con los que mayormente se relacionan ALC (China, Corea, Japón⁶²). Las más innovadoras articularon la cooperación internacional con vinculaciones universidades y empresas mediante esquemas de intercambios recurrentes de profesores y de estudiantes, estructurados en torno a la resolución de cuestiones de interés mutuo para todas las contrapartes, por ejemplo, en el desarrollo de prototipos en la industria automotriz. Otras iniciativas consistieron en la instalación, en Chile, de una red cuyo objetivo es ayudar a las universidades a pensar globalmente la aplicación de sus resultados de investigación y de sus patentes (Hurtado, 2013)⁶³ y en la adopción de proyectos de formación dual con Japón (y Alemania), en varios países de la región.

^{61.} 2012- <https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/what-colombia-gets-right-%E2%80%94and-doesn%E2%80%99>

^{62.} El CONICYT de Chile tiene convenios con China, Corea del Sur y Japón además de Vietnam <http://www.conicyt.cl/sobre-conicyt/convenios/convenios-internacionales/>; AMEXCID, en México, maneja convenios con Japón, China, Corea del Sur e Indonesia.

^{63.} <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20160528015022296>

Esas experiencias revelan el carácter innovador de las prácticas de CSS, principalmente de las ensayadas con socios emergentes, menos pre-formateadas por la tradición que con socios ya convencionales. Más allá de cómo inciden esas prácticas en la formación y en la capacitación profesional, expresan una voluntad de situarse en un escenario poscolonial o bien de sacar ventajas de una despolarización del orden internacional. En esas perspectivas, los teóricos de la CSS empiezan a interesarse por el despunte, en fechas recientes, de una cooperación académica con China, articulada con sus inversiones, principalmente en Brasil, en Argentina y en México.

Las universidades mexicanas ante el gobierno de Donald Trump

Por su cercanía geográfica con Estados Unidos como por sus amarres económicos y científicos con ese país, México fue particularmente responsivo a las medidas antimigratorias, anunciadas por el presidente Donald Trump, a finales de enero 2017. Encaró prospectivamente un escenario de “recuperación masiva” de estudiantes, académicos y profesionistas, deportados o retornados por decisión propia.

Desde los primeros anuncios, la UNAM⁶⁴, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Iberoamericana, el Cinvestav⁶⁵, los rectores de universidades estatales asociadas a la UDUAL⁶⁶, el Instituto Politécnico Nacional (IPN)⁶⁷ formularon pronunciamientos. Obtuvieron el apoyo de sectores sociales y académicos⁶⁸ en el país y de redes como el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO⁶⁹ en América Latina. Fueron respaldados

⁶⁴. La UNAM, por México, 30 de enero 2017, <http://www.unamglobal.unam.mx/?p=8953>

⁶⁵. La Jornada, 12 de febrero 2017, p 11.

⁶⁶. UDUAL, 8 de febrero 2017, <https://udual.wordpress.com/2017/02/08/rectores-de-la-region-mexico-de-la-udual-y-destacados-academicos-buscan-un-nuevo-proyecto-de-desarrollo/>

⁶⁷. Periódico *Milenio*, 26 de febrero 2017, p. 2.

⁶⁸. Grupo nuevo curso de desarrollo, 9 de febrero 2017, <http://www.ietd.org.mx/documento-grupo-nuevo-curso-de-desarrollo-unam/>

⁶⁹. CLACSO en defensa y solidaridad con México, 1 de febrero 2017.

por grupos intelectuales,⁷⁰ por asociaciones⁷¹ y por sus contrapartes en Estados Unidos: algunas universidades estadounidenses decidieron, en solidaridad, funcionar como santuarios es decir no solicitar a sus estudiantes documentos migratorios para inscribirlos. Recientemente, un conjunto de IES en Estados Unidos manifestó públicamente sus inquietudes, arguyendo que la deportación de estudiantes considerados indeseables, por los motivos que fueran, afectaba sus dinámicas de internacionalización⁷² y su ubicación en el mercado global de la movilidad estudiantil.

Hacia dentro, las IES mexicanas consideraron que la situación coyuntural las llevaba a dar cabida a los migrantes, sobre todo en las entidades federativas a las que se prevé que se dirija la mayor parte de ellos, por ser sus lugares de origen, por su situación fronteriza con Estados Unidos o por su localización en la Ciudad de México. Esos flujos de retornados implicarán que los establecimientos más afectados por las demandas de inscripción sorteen tensiones políticas si, a la par que reciben la población en situación de migración inversa, rechazan un número elevado de postulantes locales en cada proceso de selección.

En términos generales, la coyuntura llevó a las autoridades a facilitar los procedimientos de admisión de los retornados y a adecuar los calendarios para acortar los plazos entre un periodo de inscripción y el siguiente para limitar los riesgos de abandono de estudios. Planteó la urgencia de diseñar medidas de acompañamiento y socialización a la cultura académica y organizacional nacional y/o de implementar cursos de nivelación para la escritura

⁷⁰ Carta de los Filósofos estadounidenses contra las políticas de Trump hacia México, 15 de febrero 2017.

⁷¹ Pronunciamento de la Asociación de universidades confiadas a la compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) ante las políticas discriminatorias y excluyentes que impulsa el gobierno de Donald Trump, 7 de febrero 2017, <http://leon.uia.mx/noticias/articulo.cfm?Liga=Rectores-Jesuitas-de-Mexico-y-AL-comprometen-apoyo-a-dreamers>

⁷² “Harvard, Stanford, Massachusetts Institute of Technology or MIT, Princeton, Chicago, Yale, Pennsylvania, Columbia, Johns Hopkins, Duke, Cornell, Northwestern, Carnegie Mellon, Brown, Emory, Vanderbilt and Dartmouth College. The nub of the universities’ opposition to the Trump executive order is that it endangers their global missions and “immeasurable benefit from the contributions of diverse students, faculty and scholars from around the world” (MacGregor, 2017).

científica, sobre todo dirigidos a los jóvenes que hayan cursado toda o gran parte de su trayectoria escolar en Estados Unidos, es decir, tengan el perfil de los *Dreamers*, adheridos a los programas DACA y DAPA lanzados por el presidente Obama.⁷³

Específicamente, el gobierno federal y las instancias estatales a cargo del reconocimiento de títulos y créditos obtenidos en el extranjero se comprometieron a agilizar y simplificar los trámites para su reconocimiento, convalidación y transferencia para que deportados y retornados (así como cualquier migrante) reanuden sus estudios rápidamente. La coyuntura obligó a las instancias concernidas a atender un problema añejo, consistente en que los procedimientos de equiparación de títulos y materias son tardados para los demandantes y opacos en cuanto a cómo funcionan: en suma, son ineficientes e inadaptados a una situación en la que la movilidad internacional de los estudiantes está creciendo por decisión propia o por deportación.

Para resolver un problema estructural en una coyuntura de presión, el 1 de febrero 2017, el presidente Peña Nieto envió a la Cámara de Senadores una Iniciativa preferente con un proyecto de decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. La Comisión de Educación del Senado de la República organizó una Audiencia pública, el 14 y 15 de febrero 2017, para recabar las opiniones y recomendaciones de las asociaciones y organismos del sector educación, de la sociedad civil, de los académicos, rectores y presidentes de universidades respecto de su contenido. El Pleno del Senado aprobó en lo general, con 107 votos a favor y uno en contra, el dictamen que reforma la Ley General de Educación, elaborado por las comisiones unidas de Educación y Estudios Legislativos y turnó la propuesta revisada a la Cámara de Diputados, a finales de febrero, con 13 enmiendas.

⁷³. “DACA concierne a los inmigrantes que llegaron antes de los 16 años. DAPA una acción diferida para los padres de residentes legales o nacidos en EEUU que no sean una prioridad de deportación y han vivido en el país de forma ininterrumpida desde antes del 1 de enero de 2010 (“Guía del Alivio Migratorio,” n.d.)” (Barreto, 2017).

Propuesta de Ley sobre convalidación, revalidación de títulos extranjeros

- Con las modificaciones al artículo 2, se garantiza que todos los habitantes del país tengan las mismas oportunidades para transitar por todos los tipos y niveles del Sistema Educativo Nacional; al artículo 12 eleva a rango de ley la facultad de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de establecer normas de control escolar que faciliten, en el caso de la educación básica, la inscripción, reinscripción, promoción, regularización, acreditación y certificación de estudios. Ese mismo artículo faculta a la SEP a emitir un marco nacional de cualificaciones, dirigido a agilizar la movilidad de estudiantes en el sistema educativo así como a autorizar a las instituciones particulares, con reconocimiento de validez oficial, y las públicas a otorgar revalidaciones y equivalencias parciales de estudios de educación media superior y superior.
- El artículo 14 establece que las autorizaciones antes mencionadas no tendrán carácter definitivo; el artículo 56 señala la obligación de las autoridades educativas de publicar en sus portales electrónicos la lista de instituciones autorizadas.
- La reforma al artículo 32 faculta a las autoridades educativas a implementar acciones dirigidas a atender, de manera preferente, a las personas que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, de identidad cultural, origen étnico o nacional o situación migratoria, entre otras.
- El artículo 33 obliga a las autoridades educativas federal y locales a garantizar el acceso a la educación de las personas que no cuenten con documentos académicos o de identidad. Cancela la obligatoriedad de presentar actas de nacimiento o apostillas.
- El artículo 63 establece que las autoridades educativas e instituciones que otorguen revalidaciones y equivalencias deberán promover la simplificación de dichos procedimientos, conforme con principios de celeridad, imparcialidad, flexibilidad y asequibilidad.
- Contiene cuatro nuevos artículos transitorios: especifican que el marco nacional de cualificaciones deberá ser emitido por la SEP en un plazo no mayor a un año .La misma Secretaría deberá emitir o actualizar, en un plazo no mayor a 60 días, el marco jurídico del acuerdo secretarial 286.

Fuente: (Barreto, 2017).

Además de tener que operar adecuadamente esas normas para resolver un cuello de botella, la coyuntura reveló que los organismos responsables no rinden cuentas, de manera centralizada, sobre cuántas solicitudes de revalidación de estudios son depositadas cada año, sobre su distribución ante las distintas instancias autorizadas para ejecutar el trámite, sobre las IES extranjeras y países donde estudiaron los demandantes, sobre las carreras/áreas disciplinarias de inscripción y sobre el momento en que los solicitantes interrumpieron su proceso formativo. Tampoco genera estadísticas sobre los porcentajes de solicitudes aceptadas, conforme con los criterios de ordenamiento anteriormente mencionados ni sobre los tiempos efectivos de respuesta, desde el inicio de los trámites.

México, como casi todos los países de la región, requiere construir capacidades técnicas para monitorear las fluctuaciones de las demandas de reconocimiento de estudios periodos cursados en el extranjero, la eficiencia de los dispositivos instalados e informar a los colectivos sociales interesados, sean solicitantes o expertos. La constitución de grupos con especialistas en educación con demógrafos, con representantes institucionales y de la sociedad civil, debe ser apoyada para elaborar diagnósticos y propuestas concretas de solución, en los casos requeridos.

Lo anterior es cuanto más importante que la renegociación en curso del Tratado de Libre Comercio de América del Norte -TLCAN puede confrontar a México con otro contexto de crisis, si se suspenden las visas TN otorgadas exclusivamente a los mexicanos, conforme con ese Acuerdo (Rodríguez, 2009). Esas visas han sido las más solicitadas por profesionistas mexicanos, en su mayoría egresados de universidades, durante el periodo abarcado por nuestro estudio: de acuerdo al Departamento de Estado en Estados Unidos, en 2011, eran vigentes 4,971 visas TN; en 2012, 7,638, en 2013, 9,548; en 2014, 11,207 y en 2015, 12,996.

Las visas TN para mexicanos

Para ser elegible a la Visa TN, los solicitantes deben trabajar en una de las profesiones enlistadas a continuación además de cumplir con los requisitos de grado universitario y/o años de experiencia laboral y/o entrenamiento específico. Las 25 carreras generales son abogado, administrador de fincas, administrador de hoteles, ajustador de seguros contra desastres, ingeniero o licenciado en sistemas de cómputo e informática administrativa, arquitecto, arquitecto de paisaje, asistente de investigación (para trabajar en una universidad), bibliotecario, consultor en administración, contador, diseñador de interiores, diseñador gráfico, diseñador industrial, economista, escritor de publicaciones técnicas, ingeniero, ingeniero forestal, matemático (incluye a los estadígrafos), orientador vocacional, planificador urbano (incluye “geógrafo”), silvicultor (incluye Especialista Forestal), tecnólogo y científico tecnólogo, topógrafo y trabajador social. Las carreras de ciencias naturales son: 1. Agrónomo 2. Apicultor 3. Astrónomo 4. Bioquímico 5. Científico en Animales 6. Científico en Aves de Corral 7. Científico en Lácteos 8. Criador de Animales 9. Edafólogo 10. Entomólogo 11. Epidemiólogo 12. Farmacólogo 13. Físico 14. Fitocultor 15. Genetista 16. Geofísico (incluye Oceanógrafo en México) 17. Geoquímico 18. Horticultor 19. Meteorólogo 20. Químico 21. Zoólogo. Las carreras médicas son: 1. Dentista 2. Dietista 3. Enfermera 4. Farmacéutico 5. Médico (como investigador o profesor) 6. Médico Veterinario 7. Nutriólogo 8. Psicólogo 9. Tecnólogo Médico 10. Terapeuta Físico (Terapia Física) 11. Terapeuta Ocupacional, 12. Terapeuta Recreativo. Las Carreras de Profesores son 1. Profesor de Colegio Universitario 2. Profesor de Seminario y 3. Profesor de Universidad.

Fuente: <https://www.uscis.gov>

ALC y sus dependencias múltiples con Estados Unidos

La diversificación incipiente de la cooperación académica en ALC no basta para atenuar significativamente la dependencia de la región con respecto de Estados Unidos. Más allá del ejemplo de México, las decisiones de la admi-

nistración Trump sobre movilidad y migración en Estados Unidos tendrán consecuencias negativas en las políticas de cooperación académica, en casi todos los países.

En relación a la movilidad latinoamericana, el declive o la suspensión del programa “100,000 para las Américas” implicarán una disminución de los fondos para las actividades científicas y la movilidad entre las IES de ALC y de Estados Unidos. En ese escenario, ¿dónde irán los estudiantes de ALC que quieran estudiar en el extranjero, durante una estancia corta o toda su carrera? ¿cuántos contarán con apoyos para hacerlo?, no son cuestiones menores. Resolverlas implicará tanto inversiones específicas por parte de los países de envío como una gran creatividad para operar programas alternos de movilidad, sobre todo en consideración a que, en 2015, Estados Unidos recibía 9,546 académicos, 86,378 estudiantes y 19,688 alumnos en estancias para el aprendizaje del inglés, procedentes de ALC.

Con respecto de la movilidad entrante, un escenario de reciprocidad entre ALC y Estados Unidos en cuanto a otorgamiento selectivo o restrictivo de las visas puede causar un bajón en el número de estudiantes estadounidenses que realizan estancias académicas en la región: aunque ALC no es el principal destino al que ellos se dirigen, en 2014-15, 50,298 eligieron la zona (8,344 el Caribe y el resto ALC)⁷⁴, lo que equivale al 16% del total. Su llegada es particularmente significativa en los países en los que se concentra su flujo de arribo: Costa Rica, incluso, concentra 3% de los estudiantes estadounidenses en situación de movilidad internacional para la obtención de créditos académicos, siendo el octavo entre los 10 países preferidos por los integrantes de ese grupo. México se encuentra en la posición 12, Brasil, Ecuador y Argentina, en las 16, 17 y 18, Perú en la 21 y Chile en la 25.⁷⁵

Finalmente, las restricciones migratorias son susceptibles de incidir en el tamaño y en los comportamientos de los recursos humanos altamente calificados, de origen latinoamericano, en situación de residencia temporal legal

⁷⁴. <http://www.iie.org/en/Research-and-Publications/Open-Doors/Data/US-Study-Abroad/All-Destinations/2013-15>

⁷⁵. <https://www.iie.org/en/Research-and-Insights/Open-Doors/Data/US-Study-Abroad>

en Estados Unidos. Ese grupo, con perfiles variados, está integrado tanto por detentores de visas F1 (estudiantes), H-1B (ocupaciones altamente calificadas, principalmente en informática y telecomunicaciones) y J-1 (académicos), además de la visa TN para mexicanos antes mencionada. En 2008, los ciudadanos originarios de ALC, incluido México, recibieron 116,869 visas de no inmigrantes en las categorías anteriormente mencionadas y en 2015, 146,381. De ser sustituida esa fase ascendente por una descendente, planteará a los países de la región problemas, derivados de la necesidad de reabsorber a los emigrantes que optarán por retornar a sus lugares de procedencia. Parte de ellos se dirigirá a mercados académicos, que, en ALC, suelen ser insuficientemente dinámicos en cuanto a generación de nuevas plazas.



Conclusiones

Recomendaciones para una prospectiva regional de la internacionalización

A partir de la CRES 2008, la internacionalización recibió una atención creciente por parte de tomadores de decisión, instituciones, gestores, expertos, redes, laboratorios, sociedades y observatorios. Esa atención se tradujo en un número elevado de programas, de estructuras formales y de publicaciones. Sin embargo, la visibilidad del fenómeno no implicó ni su institucionalización completa ni su reconceptualización estratégica. Por ello, en el actual momento de crisis en el que parece sumirse gran parte de los países de ALC, mantener las actividades internacionales puede dejar de ser una prioridad, tanto para los organismos gubernamentales de apoyo a las políticas públicas como para las instituciones. La sostenibilidad de los procesos es en efecto frágil y, en muchas ocasiones, dependiente de decisiones y de compromisos, de tipo vertical y/o unipersonal, más que de obligaciones jurídicas formales. Para salir de un contexto en el que se hicieron varias cosas pero sin afianzarlas, sería preciso revisar los sistemas de financiamiento a la internacionalización, para garantizar la procuración de recursos suficientes en condiciones *ad hoc* de ejercicio presupuestal y su continuidad.⁷⁶ Por ende, durante la CRES 2018, un tema ineludible será la construcción de mecanismos de financiamiento que permitan proyectar y asegurar la durabilidad de los

⁷⁶ Sobre el programa Ciencias Sin Fronteras en Brasil durante 2016, ver <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20160927163732583>

programas prioritarios de internacionalización a mediano plazo, con base en una planeación a varios años.

Mientras la existencia de los apoyos siga sujeta a vaivenes de orden económico y político y a calendarios anuales de obtención y de ejercicio de recursos, sus resultados serán inciertos y limitados, con un alto nivel de desgaste en las inversiones.

Vinculado con lo anterior, queda pendiente en la región producir indicadores y datos útiles para monitorear los desempeños de las políticas y de los programas, para dar cuenta de sus resultados y para evidenciar su eficacia y pertinencia, en distintas escalas espaciales, incluidas la comparativa regional.

El mejoramiento de la información cuantitativa y cualitativa es indispensable para mejorar la toma de decisiones, las elecciones de los usuarios, la investigación pero también la comunicación con los sectores empresariales, las fundaciones y los colectivos sociales interesados en la internacionalización.

Documentar en forma sistemática quiénes fueron beneficiados por los programas y cuáles fueron sus niveles de satisfacción es central para mejorar los procedimientos, en una perspectiva de evaluación de la eficiencia. Es crucial para optimizar la difusión de las prácticas y para organizar una reflexión colectiva sobre logros y límites de la internacionalización. En ese diálogo sobre la internacionalización, sería importante involucrar a los expertos pero también a los ciudadanos, para contrarrestar circunstancias adversas en las que varios grupos sociales apelan a un repliegue identitario, como una solución para resolver problemas sociales, políticos y económicos.

Desde que las autoridades de los sectores educación superior y ciencia, en ALC, decidieron fomentar la internacionalización y multiplicaron los programas al respecto, han consolidado las iniciativas tradicionales (movilidad saliente) y han apoyado algunas otras actividades nuevas (redes, internacionalización del currículum). Sin embargo, han sido más enfocados a demostrar la existencia del proceso en sí que en reflexionar sobre sus fines y en evaluar sus resultados y repercusiones en el funcionamiento del sistema de educación superior y de las IES.

Por ello, urge recentrar las dinámicas de internacionalización en torno a programas prioritarios y embonar mejor los cambios que ocurren a escala

global y los que se están impulsando a nivel regional y a escala de los países. Para conseguirlo, se requiere fomentar acciones innovadoras, tomando en cuenta realmente y en forma articulada las características y los problemas de los entornos de implementación. Es preciso, por ejemplo, incrementar la atraktividad de la región como destino profesional de académicos globales y como polo de formación de estudiantes internacionales, para concretar el discurso sobre la internacionalización *in situ*. Para hacerlo, sería importante responder de manera autocrítica a una evidencia: ¿por qué ALC atrae pocos recursos humanos altamente calificados, formados o en formación, en términos generales?, pese a que algunas instituciones y programas, sí, consiguieron construir capacidades de recepción y reclutaron exitosamente a estudiantes y académicos globales. Para darle cuerpo a una reflexión de esa naturaleza, sería indispensable generar o actualizar los datos sobre los distintos conjuntos de académicos globales y sobre los estudiantes extranjeros por categoría, separando los que realizan estancias de formación académica (por convenios, programas o *free movers*), los que buscan aprender español, los que hacen prácticas profesionales y los que pretenden obtener un grado, con o sin becas.

Es, por otra parte, imprescindible procurar que los programas de internacionalización estén enfocados a la detección de necesidades locales y respondan a las problemáticas del entorno (Becker, 2012). Igualmente, lo es que estén amarrados a los perfiles de las instituciones en las que se arraigan. Considerando que el 93% de las IES latinoamericanas no hace investigación (Escalante, s.f.: 5), es importante enfocar la cooperación académica a actividades de docencia y de vinculación, es decir, a dos dimensiones descuidadas hasta ahora por quienes empujaron la internacionalización.

Se requiere pasar de una internacionalización retórica, difusora de las preconizaciones del discurso global que circula en los organismos internacionales sobre la internacionalización como sinónimo de excelencia, a un modelo pragmático y endógeno, basado en los requerimientos concretos de los establecimientos.

En ALC, es fundamental internacionalizar para mejorar, tanto como internacionalizar para corroborarlo públicamente.

Adaptar las estrategias de internacionalización a sistemas de educación superior diferenciados, por funciones, recursos, áreas de competencia y tipo de matrícula, es un reto. Para confrontarlo, las autoridades educativas deberían orillar a todas las instituciones a que elaboren planes sectoriales de internacionalización, con el fin de integrar programas nacionales acordes con la diversidad de necesidades, intereses y capacidades.

Otro desafío consiste en asegurar la circulación de experiencias y de saber hacer en materia de internacionalización entre los países de la región, dado que desarrollaron recursos y habilidades sesgados al respecto.

Para nivelarlos, una propuesta consistiría en conformar un sistema regional de capacitación y actualización para tomadores de decisión y gestores, para que diseñen, desde los lugares que ocupan, iniciativas de formación e información sobre internacionalización y produzcan materiales de orientación. Ese sistema requeriría de una coordinación central y de núcleos por país para asegurar que las actividades estén en fase con los entornos.

Un tercer reto consiste en afianzar la integración de un espacio latinoamericano de educación superior, mediante programas de internacionalización que coadyuven a la consecución de objetivos externos aunque propios del campo educativo en vez de auto-justificarse con base en sus componentes intrínsecos. Reorientar la internacionalización en torno a fines de mayores alcances, a escala regional y en cada campo nacional, implicaría vincularla y medirla, no sólo a través de cifras sueltas, sino de indicadores que den cuenta de sus contribuciones a programas regionales y nacionales de desarrollo de la educación superior, abocados a mejorar el bienestar de las poblaciones y los niveles de prosperidad de los países. En ese sentido, sería fundamental que los países interesados en ALC consideren que la internacionalización es una estrategia de desarrollo institucional y sistémico.

A reservas de que los grupos pilotos que los ideen definan los contenidos de una estrategia de esa índole, algunos principios orientadores podrían ser la redistribución de las oportunidades de inclusión a grupos vulnerables, la atención a los colectivos sociales interesados en recurrir a las IES para capacitarse a lo largo de la vida y el reforzamiento del rol de las IES como actores locales comprometidos. Mediante esas tareas, ALC propiciaría una internacionalización incluyente, socialmente responsable y generadora de innovaciones concretas, en lo social y en lo productivo.

Lograrlo implicaría revisar los valores sobre los que se fundamentan los proyectos de cooperación internacional en la región. Son loables y considerables los esfuerzos hechos para basar la cooperación académica y científica en principios de reciprocidad y proactividad. No obstante, estratégicamente, faltaría incorporar otras referentes como la compatibilidad y la complementariedad entre los socios, en términos de perfiles, misiones, intereses, capacidades instaladas y recursos humanos involucrados.

Transformar la visión de la internacionalización pasa por repensar sus propósitos y reestructurar los mecanismos para operarla.

Es preciso identificar las ventajas competitivas en las áreas donde se asientan las funciones primordiales de las IES, en enseñanza, en vinculación y en investigación y detectar sus necesidades particulares, conforme con la condición de los establecimientos, para definir cómo internacionalizar y en relación a qué ámbitos y prioridades.

Para conseguir esos cambios idiosincrásicos y organizacionales, las IES deben decidir con autonomía cómo diseñar sus propuestas de internacionalización. Esas no deben responder sólo a una gestión de propuestas externas, ideadas por organismos financiadores en función de sus agendas particulares, sino a intereses propios. Para ello, los establecimientos deben invertir recursos en una internacionalización que denominamos endógena, a lo largo de este documento, en aras de que la solvencia del proceso, a escala institucional, no esté sujeta a la azarosa consecución de recursos externos. El arraigo institucional está condicionado por los presupuestos dedicados a la internacionalización, la normatividad y los dispositivos de acompañamiento y de reflexión que la acompañan.

En suma, fortalecer la internacionalización en un entorno de crisis no es una tarea fácil pero es crucial. Superar las restricciones financieras que seguramente impactarán los sistemas de educación superior en los próximos años y llevarán a que los recursos para la internacionalización no crezcan o incluso disminuyan implicará definir actividades en función de criterios de factibilidad, no de aspiraciones generales.

Centrar la internacionalización sobre las capacidades, en todos sus niveles de operación de los programas, implica proponer interacciones y dispositivos organizacionales innovadores con base en saberes acumulados y transferibles en la región y fuera de ella, justificar prioridades y detectar las contrapartes idóneas.

Para ello, será indispensable asesorar debidamente las IES que lo requieran para orientar un proceso de reformulación de la internacionalización, que no es sólo técnico sino político. Supone que la internacionalización sea objeto de debates y consultas en el interior de los establecimientos: sólo así podrá dejar de ser concebida como un fin en sí misma y transformarse en un medio para cambiar la educación superior.

Recomendaciones generales

Habida cuenta de las carencias en materia de información estratégica y de la falta de direccionalidad en los procesos de internacionalización, de las dificultades para la conducción y gobernabilidad de los sistemas de educación superior y de la agravación de las crisis económicas, políticas y sociales en la región, es imprescindible que las IES definan ejes para reorientar un programa latinoamericano de internacionalización a discutir en la CRES-Argentina (2018). Para reposicionarlo en términos de factibilidad transformativa, las autoridades sectoriales en educación superior y en ciencia, conjuntamente con las asociaciones de rectores, las agrupaciones de académicos, los expertos y los organismos nacionales e internacionales interesados, deberían concretar propuestas en relación a las siguientes dimensiones:

En términos de política pública

¿Quiénes y cómo definir orientaciones geoestratégicas para la cooperación internacional? Crear una *Task Force* regional sobre internacionalización de la educación superior y la ciencia en ALC, con capítulos nacionales y locales, en el que participen representantes de todos los colectivos involucrados, incluidos los de la sociedad civil, sería un primer paso para dinamizar un proceso de internacionalización inercial. Dicha *Task Force*, sin embargo, debería funcionar con los recursos y con las atribuciones suficientes para no acantonarse en un rol consultivo sino asumir funciones ejecutivas y comprometerse con un calendario de resultados.

Sería conveniente instalar, además de esas estructuras paraguas, estructuras operativas en cada país. Esas estarán a cargo de elaborar proyectos específicos, negociando y concertando compromisos de participación y de financiamiento en torno a ellos. Su vinculación con las problemáticas del entorno permitiría empujar una internacionalización endógena en territorios particulares, incluidas en las zonas transfronterizas y fomentar interacciones con base en proyectos en los que intervengan distintos establecimientos y contrapartes externas e internacionales.

Instrumentar una internacionalización más eficiente implica, asimismo, reformar el entorno regulatorio. Cuestiones incluidas en la agenda de la educación superior desde hace varias décadas e identificadas como problemáticas siguen pendientes de resolver: destacan entre esas la excesiva duración de las carreras, la falta de dispositivos de legibilidad de los planes y programas de estudio o las secuenciaciones de las materias en currícula rígidas. Aunque ya ha habido acuerdos formales respecto de las reformas necesarias, produjeron resultados limitados. Convenios de cooperación académica, abocados a apoyar la circulación de expertos y especialistas internacionales, regionales y nacionales así como a respaldar la organización de eventos y talleres podrían contribuir a remover inercias y a instrumentar soluciones.

El pendiente esencial, para lograr los cambios antes señalados, consiste en auspiciar liderazgos transformativos para que la internacionalización contribuya a situar a ALC en un mundo en mutación, en lo político, en lo económico y en lo tecnológico, sin dejar de estar vinculada con sus contextos nacionales y locales. Definir y manejar políticas de internacionalización,

inscritas en la articulación de esas dimensiones, requiere de perfiles de especialización profesional y de la adquisición de competencias directivas y operativas para el diseño de programas de internacionalización, su planeación y su prospectiva. En la región, la definición de las habilidades laborales requeridas para conducir proyectos de internacionalización es muy superficial y la profesionalización de los responsables y de los gestores es todavía un reto. Sería preciso atenderlo, identificando las capacidades instaladas no sólo para la gestión sino para la definición de orientaciones estratégicas, en todos los niveles en donde esa se produce, en asociación con las redes, los especialistas y los investigadores.

En términos de gestión institucional

Hasta ahora, los colectivos involucrados en la internacionalización, en las IES, han sido esencialmente los estudiantes, los investigadores, las autoridades y los funcionarios responsables de la función. La participación de cada conjunto es sectorial, en torno a dos líneas de acción paralelas más que articuladas, la de la internacionalización institucional –protocolaria y la de la internacionalización académico–disciplinaria. Varios colectivos se quedan al margen de ambas dinámicas, principalmente los docentes y los administrativos. Crear entornos amigables, que propicien su mayor participación en los procesos de internacionalización es una cuestión a incorporar a la discusión sobre cómo mejorar las aportaciones de la internacionalización en la transformación de los establecimientos y cómo ampliar su base social de apoyo

A la vez, ser parte activa de los procesos de internacionalización no depende solo de la buena o mala voluntad de los sujetos individuales sino de su entorno motivacional y de condiciones de contexto. Sería recomendable que las IES detecten los obstáculos organizacionales que limitan esa participación, identifiquen autocríticamente sus fortalezas y sus oportunidades para capitalizarlas y busquen aprender de otros, difundiendo prácticas de interés y compartiendo experiencias para generar dispositivos concretos de incentiva-ción. Pese a los discursos y a los apoyos puntuales prestados por las oficinas de relaciones internacionales, emprender proyectos de internacionalización significa, en frecuentes ocasiones, toparse de frente con vicios y limitaciones “naturalizados” en el funcionamiento burocrático de las IES. Los establecimientos

no quieren o no pueden resolverlos e incluso niegan su relevancia: la tardanza de los trámites, la verticalidad centralizada de los procesos de decisión, la impunidad administrativa, las incompatibilidades normativas entre los reglamentos sobre internacionalización y sobre trabajo académico “exclusivo”, los sistemas inadecuados de contabilidad pública para ejercer los recursos externos, los dispositivos de rendición de cuentas inadecuados son algunos obstáculos a superar. Mientras no lo estén, realizar actividades internacionales será un ejercicio a contracorriente, bastante desalentador en términos organizacionales y de reconocimiento interno para quienes lo impulsen.

En términos de investigación

En todas las disciplinas, los investigadores han llevado a cabo proyectos de colaboración académica con colegas del extranjero, participado en redes, publicado en revistas extranjeras indizadas y apoyado la movilidad internacional de sus estudiantes y colegas. Sin embargo, sus prácticas y sus resultados están mal documentados en cuanto a sus contribuciones a la internacionalización de sus áreas de especialización y líneas de investigación. La circulación y la coproducción de saberes son tópicos a indagar, para mejorar las dinámicas de internacionalización de la ciencia y de la educación superior. Solicitar información a las IES sobre los aspectos internacionales de la actividad académica constituye un pendiente que algunos países están empezando a atender pero en forma todavía artesanal más que consistente.

Los especialistas en ciencias de la educación, por su parte, centraron sus actividades en el análisis de los programas de internacionalización más de lo que han sido asociados a la toma de decisiones y al acompañamiento de las iniciativas: en ambas actividades, estuvieron presentes esencialmente los funcionarios y los gestores durante la pasada década. La reincorporación de los investigadores en ellas es una urgencia que cada país habrá de resolver, según sus intereses y los perfiles de sus grupos expertos o de sus especialistas. En algunas zonas de ALC, la formación de especialistas habilitados para proveer consultorías y opiniones autorizadas sobre las prioridades políticas y los recursos técnicos para la internacionalización y la constitución de núcleos especializados que formen una masa crítica cuyos integrantes sean

susceptibles de dirigir tesis y formar a jóvenes investigadores quedan como objetivos a alcanzar.

A futuro, es preciso desarrollar la investigación sobre internacionalización de la educación superior en ALC en dos grandes ámbitos: el de la producción de una información confiable y comparable, mediante la generación de estadísticas, el levantamiento de encuestas y la realización de investigaciones cualitativas comparadas sobre casos y prácticas, primero. Segundo, el de la indagación sistemática sobre tópicos que han sido desatendidos por los especialistas. Entre esos destacan la internacionalización en las IES tecnológicas e interculturales, la participación social en los procesos de internacionalización o las prácticas innovadoras de vinculación internacional entre las IES y las empresas con fines de innovación.

Recomendaciones específicas

Para una internacionalización documentada

- Suscribir acuerdos entre los Ministerios de Educación y Ciencia y Tecnología para producir una información base comparable, conforme con formatos de llenado obligatorio para las IES que reciban recursos públicos.
- Articular comisiones mixtas gobierno -investigadores para diseñar, ejecutar y monitorear programas no convencionales y multi-niveles innovadores de internacionalización.
- Contar con repositorios nacionales que centralicen, verifiquen y distribuyan los datos y los análisis existentes sobre la internacionalización (tesis, libros, artículos, eventos y estadísticas), dentro de una Red que trabaje con parámetros comunes a escala regional y asegure su circulación y consulta expedita, en libre acceso.
- Comprometer las IES en mantener actualizado en sus páginas web un sitio sobre internacionalización donde sea posible encontrar datos sobre prácticas, resultados y recursos instalados.

Para una internacionalización incluyente

- Reforzar los programas de internacionalización dirigidos a las poblaciones en situación de vulnerabilidad, adaptándolos a los perfiles de los usuarios y a sus necesidades específicas.
- Empujar las IES universitarias, tecnológicas e interculturales, presenciales o virtuales, a participar en programas *ad hoc* de internacionalización, rindiendo cuentas en forma sistemática de sus resultados a sus organismos gestores.
- Incluir a los docentes y a los administrativos entre los beneficiarios de la internacionalización .
- Organizar consorcios de IES, a escala local y regional, para lograr objetivos, aunando esfuerzos en torno a cuestiones de relevancia en sus territorios, susceptibles de ser resueltas mediante una cooperación bi o multilateral.

Para una internacionalización eficiente

- A escala organizacional, articular en las IES los procesos de internacionalización académico-disciplinaria e institucional, mediante dispositivos de interacción entre gestores e investigadores.
- Desarrollar habilidades de liderazgo entre los responsables de las políticas gubernamentales e institucionales que permitan flexibilizar las actividades, en función de situaciones cambiantes.
- Atribuir a las oficinas de asuntos internacionales responsabilidades extendidas para que centralicen la información sobre el conjunto de las actividades de internacionalización ejecutadas por las dependencias y los grupos académicos y estudiantiles y cuenten con elementos para proporcionar una visión integral de sus dinámicas.
- Revisar las regulaciones y normativas en materia de internacionalización, principalmente las relativas a financiamiento, gestión de recursos externos, rendición de cuentas, profesión académica y evaluación.
- Asesorar a los gestores en la elaboración de planes de internacionalización y en su concertación.
- Formalizar los criterios de contratación y responder las necesidades de capacitación de los personales operativos de la internacionalización, a lo largo de su carrera.

- Contar con catálogos de recursos y oportunidades para la internacionalización, manejados por instancias fáciles de identificar a nivel gobierno.

Para una internacionalización política y geoestratégica

- Asociar las asociaciones universitarias, en la región y fuera de ella, en torno a la definición de proyectos y de prioridades de su interés con instancias gubernamentales, asociaciones civiles, empresas y especialistas
- Estructurar *hub* y estructuras horizontales de internacionalización para hacer que los países de ALC sean más competitivos en sus ofertas como asociados y líderes de programas de cooperación académica.
- Definir contrapartes y proyectos que permitan generar proyectos solidarios de CSS, en ALC pero asimismo con África y con Asia, creando redes especializadas que concentren y distribuyan la información a los interesados y aseguren la participación de las IES en las reuniones bilaterales y de alto nivel entre gobiernos e instancias diplomáticas.
- Incrementar la participación de los países de ALC en proyectos comparados orientados a producir diagnósticos, especializados o disciplinarios, removiendo los obstáculos burocráticos que la obstaculizan y manejando convocatorias que apoyen la constitución de equipos y de redes
- Atender las necesidades de formación y de entrenamiento intercultural de los actores involucrados en la operación de proyectos internacionales con contrapartes emergentes.

Para una internacionalización ambiciosa pero autocrítica

- Acoplar las actividades de internacionalización hacia dentro y hacia fuera para que constituyen un eje transversal de acción.
- Aliarse para presentar propuestas viables de internacionalización y para sacar mejor provecho de oportunidades de colaboración y de movilidad subutilizadas
- Establecer vínculos con empresas y con sectores interesados a escala internacional en la realización de proyectos en convenio con la universidad, con compromisos de financiación y de entrega claros

- Utilizar las oportunidades de internacionalización para programar estancias profesionales en el extranjero y para diversificar los perfiles de competencia de los egresados y docentes.
- Convocar internamente foros de discusión sobre los resultados y los enfoques de la internacionalización de la educación superior, en términos de las ventajas y de los costos en las instituciones de los programas.
- Organizar dispositivos legítimos, a escala regional (o subregional) de acreditación de programas y de instituciones, como alternativas a los *rankings*, garantizando su transparencia.

Para una internacionalización proactiva y participativa

- Dar a los sectores claves para la internacionalización de las IES los apoyos necesarios para participar en el proceso, canalizándoles apoyos específicos (traducciones, aprendizajes de otros idiomas, resolución de requisitos burocráticos, rendición de cuentas contables, auxiliares).
- Reconocer sus compromisos en materia de internacionalización, en términos de incentivos, coinversiones, evaluación, descargas de otras tareas, etc.
- Propiciar formas efectivas de aprendizaje de idiomas, profesionalizar y formalizar el reclutamiento de los docentes de lenguas e insertar los aprendizajes en las mallas curriculares de los planes y programas.
- Utilizar la movilidad y los grados compartidos para fortalecer las prácticas de “internacionalización del currículum”.
- Garantizar a las instituciones, las redes y los colectivos una autonomía en la definición de sus propósitos y de sus formas organizativas así como un financiamiento semilla.
- Racionalizar las políticas y los apoyos para la circulación internacional del conocimiento producido en ALC.

Siglas y Acrónimos

AACSB	Association to Advance Collegiate School of Business
ABET	Accreditation Board for Engineering and Technology
ACRULAC	Asociación de Consejos de Rectores de las Universidades de América Latina y el Caribe
AECID	Agencia Española para la Cooperación Internacional y el Desarrollo, España
AGCS	Acuerdo General sobre Comercio y Servicios
ALC	América Latina y el Caribe
AMEXCID	Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo, México
AMPEI	Asociación Mexicana para la Educación Internacional, México
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México
ARCU-Sur	Sistema de Acreditación de MERCOSUR
ARFITEC	Argentina Francia Ingenieros Tecnología, Argentina
ASCUN	Asociación Colombiana de Universidades, Colombia
AUF	Agencia Universitaria de la Francofonía
AUGM	Asociación de Universidades del Grupo Montevideo
AUSJAL	Asociación de universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BRAFITEC	Brasil France Ingénieurs Technologie
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Economica/Consejo Administrativo de Defensa Económica, Brasil
CAN	Comunidad Andina de Naciones

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior, Brasil
CELAC	Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños
CEPE	Centro de Estudios para Extranjeros, UNAM, México
CETYS	Centro de Enseñanza Técnica y Superior, México
CILA	Centro Científico-educativo de Investigaciones Latinoamericanas, Rusia
CIMMYT	Centro Internacional de Mejoramiento de Maíz y Trigo
CINDA	Centro Interuniversitario de Desarrollo
CINVESTAV	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CLAR	Crédito Latinoamericano de Referencia
CMES	Conferencia Mundial sobre Educación Superior
COEPES	Comisión Estatal de Planeación de Educación Superior, México
COLMEX	El Colegio de México, México
COMUE	Comunidad de Universidades y Establecimientos [de Educación Superior], Francia
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México
CONICYT	Comisión Nacional de Investigación, Chile
CRES	Conferencia Regional sobre Educación Superior
CSE	Consejo Suramericano de Educación
CSS	Cooperación Sur-Sur
CT	Cooperación Triangular
CUIB	Consejo Universitario Iberoamericano
CUMEX	Consorcio de Universidades Mexicanas, México
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst/Servicio Alemán de Intercambio Académico, Alemania

DACA	Deferred Action for Childhood Arrivals/Acción Diferida para los Llegados en la Infancia, EU
DAPA	Deferred Action for Parents of Americans/Acción Diferida para Padres de Ciudadanos Estadounidenses y Residentes Legales Permanentes, EU
ECOES	Espacio Común de Educación Superior, México
ENLACES	Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior
ES	Educación Superior
ESAD	Educación Superior y a Distancia, México
FAUBAI	Associação Brasileira de Educação Internacional
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FONCYT	Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica, Argentina
ICETEX	Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, Colombia
IDEDH	Instituto de Educación en Derechos Humanos
IES	Instituciones de Educación Superior
IESALC	International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean, UNESCO
IME	Instituto de los Mexicanos en el Exterior, México
IMEA	Instituto Mercosur de Estudios Avanzados, Brasil
IPEA	Instituto de Investigación Económica Aplicada, Brasil
IPN	Instituto Politécnico Nacional, México
IRD	Institut de Recherche pour le Développement, Francia
ITESM	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, México
JICA	Japan International Cooperation Agency, Japón
LMI	Laboratoires Mixtes Internationaux, Francia
MEC	Ministerio de Educación, Brasil

MERCOSUR	Mercado Común del Sur
MEXFITEC	México Francia Ingenieros Tecnología
MOOC	Massive Open Online Course
NAFSA	Association of International Educators
OBIES	Observatorio de Internacionalización de la Educación Superior
OBIRET	Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria
OBSMAC	Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEA	Organización de Estados Americanos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OMC	Organización Mundial de Comercio
OUI	Organización Universitaria Interamericana
PNPC	Programa Nacional de Posgrado de Calidad, México
PPI	Programa de Promoción al Investigador, Venezuela
PRIME	Postdoctoral Researchers International Mobility Experience
RANA	Red de Agencias Nacionales de Acreditación
RCI	Red Colombiana para la Internacionalización, Colombia
RECh	Redes Chilenas de Investigadores, Chile
REDCIUN	Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales, Argentina
RHAC	Recursos Humanos Altamente Capacitados
RIACES	Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior
RIESAL	Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina
RIMAC	Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas, México

RIVIA	Riesgos, Vulnerabilidad e Impactos en los Andes
RVOE	Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios
SENAI	Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial, Brasil
SEP	Secretaría de Educación Pública, México
SES	Sistemas de Educación Superior
SISALC	Sistema de Información sobre América Latina y el Caribe
THE	Times Higher Education
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte
TRESAL	Transformación y Reformas en la Educación Superior en América Latina
UDLA	Universidad de las Américas
UDUAL	Unión de Universidades de América Latina y el Caribe
UE	Unión Europea
UG	Universidad de Guanajuato, México
UIS	Unesco Institute for Statistics
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México, México
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia, España
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNILA	Universidad Federal de Integración Latinoamericana, Brasil
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UPAEP	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México
URACCAN	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense, Nicaragua
UTPL	Universidad Tecnológica Particular de Loja, Ecuador
UVM	Universidad del Valle de México, México

Bibliografía

Agulhon, D. y A. X. De Brito (2009). *Les étudiants étrangers en France, entre affiliation et repli*. París, L'Harmattan, 289 p.

Álvarez, G. (2015). La educación superior transnacional en México. *RIMAC-Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas*. Recuperado de: <http://www.rimac.mx/la-educacion-superior-transnacional-en-mexico/>

Araya, J. M. J. (Comp.) (2015). *Aportes para los estudios sobre internacionalización de la educación superior en América Latina del Sur*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 238 págs.

ASCUN (2013). Un acercamiento a la política pública de educación superior y a la agenda de la universidad. *Pensamiento Universitario. Educación Superior: ¿reforma normativa o transformación?*, núm. 25, 13-28. Recuperado de: <http://bit.ly/2zocb3a>

Balán, J. (Editor) (2014). *América Latina y suena economía del conocimiento*. Argentina: Universidad de Palermo.

Barreto, I. (2016). La cooperación académica en AMEXCID y la Plataforma de Movilidad Estudiantil y Académica. *RIMAC-Red sobre Internacionalización y Movilidades Científicas y Académicas*. Recuperado de: <http://www.rimac.mx/la-cooperacion-academica-en-amexcid-el-caso-de-la-plataforma-de-movilidad-estudiantil-y-academica/>

Barreto, I. (2017). Reforma a la Ley General de Educación. Cambios al marco normativo de la educación en México. *Red sobre Internacionalización y Movilidades Científicas y Académicas*. Recuperado de: <http://www.rimac.mx/reforma-a-la-ley-general-de-educacion-cambios-al-marco-normativo-de-la-educacion-en-mexico/>

Bayle, P. (Marzo de 2016). Investigación colaborativa en las Ciencias Sociales argentinas. El caso de la producción académica de científicos sociales repatriados. En *Simposio "Intelectuales, expertos y profesionales en la configuración de las relaciones entre el saber y la política en América Latina"* llevado a cabo en el XIII Seminario Argentino Chileno, VI Seminario Cono Sur. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Recuperado de: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/8339/bayle.pdf

Becker, R. (2012). *International Higher Education collaboration in the south: worldwide developments*. Recuperado de: <http://bit.ly/2lWPGNH>

Botto, M. (2016). La política de educación superior en el Mercosur: ¿un modelo contra-hegemónico? *Integración y conocimiento*, 1 (4), pp. 26-45. Recuperado de: <http://bit.ly/2izjdYM>

Bray, M. (2007). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. Paris: UNESCO-International Institute for Educational Planning. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001184/118486e.pdf>

British Council (2012). *The shape of things to come: higher education global trends and emerging opportunities to 2020*. Recuperado de: <http://bit.ly/1ZwyQCc>

Brunner, J. & F. Ganga (2016). “Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Desafíos para la gobernanza”, en *Opción*, 32 (80), pp. 12-35. Recuperado de: <http://200.74.222.178/index.php/opcion/article/view/21404/21225>

Buendía, A. (2012). “Change or continuity in the Mexican private sector? The case of Laureate–The University of the Valley of Mexico”, en Schuetze, Hans G. & Álvarez, G. (eds.). *State and Market in Higher Education Reforms. Trends, Policies and Experiences in Comparative Perspective*, Rotterdam: Sense Publishers, pp. 79-95 Recuperado de: <http://bit.ly/2znuqDO>

Calderón, A. (2016a, 15 de julio). New THE ranking-Brazil 23, Chile 11 and Argentina 0. *University Works News*. Recuperado de: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20160715102311290>

Calderón, A. (2016b, 24 de junio). “How to boost your university’s ranking position”, en *University Works News*. Recuperado de: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2016062113365585>

Coloma, S. (2012). “La migración calificada en América Latina: similitudes y contrastes”, en *Andina Migrante*, 13 (Julio), pp. 2-14. Recuperado de: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/4003/1/BFLACSO-AM13.pdf>

CONICYT (2013). *Estudio de formación y desarrollo de capital humano. Informe final*. Recuperado de: <http://bit.ly/2lYuSoQ>

Cyranoski, D., et al. (2011). “The PhD Factory. The world is producing more PhD’s THAN EVEN BEFORE. Is it time to stop?”, en *Nature*, 472, 276-279. Recuperado de: <http://www.nature.com/news/2011/110420/pdf/472276a.pdf>

Dabos, G. & A. Rivero (2012). “Contratos idiosincráticos en la tracción y retención del talento: tres estudios en organizaciones intensivas en conocimiento de la Argentina”, en *Estudios Gerenciales*, 28 (125), pp. 3-12. Recuperado de: <http://bit.ly/2zm0Q3A>

Dal-Soto, F., Swirski, Y. & J. Nunes (Noviembre de 2014). “A produção científica sobre internacionalização do ensino superior: uma meta-análise”, en *IX International Symposium of Management and Marketing, X ESPM Management Conference*. Presidente: R. Whitaker Pentead. ESPM, São Paulo, Brasil. Recuperado de: <http://bit.ly/2yzpVbP>

Delgado, D. & R. Villalobos (2012). “Una contribución a la generación sostenible de conocimientos: cátedras latinoamericanas del CATIE”, en *Revista Forestal Centroamericana*, s/n. Recuperado de: <http://orton.catie.ac.cr/repdoc/A3041e/A3041e.pdf>

Delgado, R. (Coord.) (2016). *La migración de recursos humanos altamente calificados: elementos para una política nacional de ciencia y tecnología*. México: CONACYT.

_____. *et al.* (2016). “La Innovación y la Migración calificada en el Encrucijada: Reflexiones a partir de la Experiencia Mexicana”, en *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 24 (47), pp. 153-174. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1980-85852016000200153&script=sci_arttext&tlng=es

Didou, S. (2008). “El Convenio Regional para el Reconocimiento de Estudios, Diplomas y Títulos de Educación Superior en América Latina y el Caribe”, en Gazzola, A. & S. Pires (Editores). *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en Educación Superior para América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 191-268 Recuperado de: <http://bit.ly/2AdJClZ>

_____. (2013). “Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4 (11), pp. 83-99. Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/view/126/cooperacion-internacional-educacion-superior-indigena-america-latina-constitucion-campo-accion>

_____. (2014). “Cograduaciones y dobles grados internacionales en América Latina: una oferta en mutación”, en Didou, S. & M. Fazio (Coords.) (2014). *Titulaciones dobles y carreras compartidas en América Latina: Un estado del arte exploratorio en Argentina, Colombia y Ecuador*. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO. Recuperado de: <http://bit.ly/2hh5Bon>

_____. (2015, 29 de enero). “La UNESCO y la educación superior, 2014-2017: aportes de la Reunión de Cátedras UNESCO sobre la educación superior, las TIC en la educación y los profesores”, en *OBSMAC-IESALC*. Recuperado de: <http://bit.ly/2zllI91>

_____. (2015b). “Fourniture transnationale de services d’enseignement supérieur en Amérique latine Une première approche de ce phénomène”, en *Revue Tiers Monde*, 3 (223), pp. 111-126. Recuperado de: https://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RTM_223_0111

_____. (2016). “Integration and productivity of international academics in Mexico”, en Yudkevich, M., Altbach P. & L. Rumbley (Editores). *International Faculty in Higher Education: comparative perspectives on recruitment, integration and impact*. Routledge.

_____. (Coord.) (2016). *Reflexiones de expertos sobre la internacionalización de la educación superior*. México: RIMAC-CINVESTAV, p. 216 Recuperado de: <http://www.rimac.mx/reflexiones-de-expertos-sobre-la-internacionalizacion-de-la-educacion-superior/>

_____. (2017), “Migrar para ingresar a la profesión académica: oportunidades y obstáculos en México para jóvenes académicos extranjeros”, en *Sociológica*, 90 (32),

pp. 11-144. Recuperado de : <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1157>

_____. & E. Gérard (Coords.) (2009). *El sistema nacional de investigadores, veinticinco años después. La comunidad científica, entre distinción e internacionalización*. México: ANUIES.

_____. & J. P. Durand (2013). “Extranjeros en el campo científico mexicano: primera aproximaciones”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (3), pp. 68-84. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/557/816>

_____. & V. de Escobar (Coords.) (2014). *Internacionalización de la Educación Superior y las Ciencias en América Latina: un estado del arte*. Caracas: IESALC-Universidad de Panamá.

_____. & P. Renaud (Coords.) (2015). *Circulación internacional de los conocimientos. Miradas cruzadas sobre la dinámica norte-sur*. Venezuela: UNESCO-IESALC, 395 págs. Recuperado de: <http://bit.ly/2iAmeli>

_____. & M.C.Oviedo (2015) “Movilidad de científicos franceses a México”, en *Forum Sociológico*, núm. 27, pp. 27-30.

Dossier (2011). España y Argentina: cooperación en ciencia, tecnología e innovación. *Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 6 (16), pp. 73-74. Recuperado de: <http://bit.ly/2zi3hEv>

Durand, J. P. & J. R. Rodríguez (2015). “Científicos extranjeros en la Universidad de Sonora”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XLIV (175), pp. 141-168. Recuperado de: <http://bit.ly/2lWRgiB>

Emmanuel, J. F. et al. (Eds.) (2016). *Perspectives in Transnational Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 33 pág. Recuperado de: <http://bit.ly/2j5FwZO>

Escalante, R. (s/a). *Higher education in Latin America and the Caribbean: networking, promises & challenges*. Recuperado de: <http://bit.ly/2siOiT8>

Escobar, V. & O. Fruto de Santana (2014). “Estado del Arte sobre Internacionalización de la Educación Superior en Panamá”, en Didou, S. & V. de Escobar (Coords.), *op.cit.*, pp. 175-214. Recuperado de: <http://bit.ly/2zlldwx>

Esteban, F. (2011). La movilidad de profesionales y estudiantes universitarios latinoamericanos y caribeños a países de la OCDE. *Papeles de población*, 17 (69), 105-149. Recuperado de: <http://bit.ly/2znMm2X>

Farah, L. & S. Schwartzman (2015). “Migrations des personnes hautement qualifiées au Brésil. De l’isolement à l’insertion internationale?”, en *Revue Brésil(s)*, 7, pp. 147-171. Recuperado de: <https://bresils.revues.org/1516#bibliography>

- Fazio, M. & N. Coppola (junio de 2015). "Aciertos y desaciertos en los procesos de internacionalización curricular en las Universidades Argentinas", en *V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación*. Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://bit.ly/2AdZ55J>
- Fernández, N. & M. Albornoz (2014). "La Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en Argentina", en Didou, S. & V. de Escobar (Coords.) (2014). *Op.cit.*, pp. 17-48. Recuperado de: <http://bit.ly/2zIldwx>
- Franca, T. & B. Padilla (2016). "Acordos bilateral de cooperação acadêmica entre Brasil e Portugal: Internacionalização ou (pos) colonização universitária?", en *Universidades*, V (69), julio-septiembre, pp. 57-73. Recuperado de: <http://www.udual.org/revistauniversidades/pdf/Universidades69.pdf>
- Gacel, J. (Coord.) (2016). *Nuevos avances hacia el Espacio Eurolatinoamericano para la Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación*. México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de: <http://bit.ly/2yAJhxo>
- García, C. (2003). "¿Se desestabiliza la noción de "bien público" en la educación superior?", en Columbus *El difícil equilibrio. La educación superior como bien público y comercio de servicios*. Perú: Columbus. Recuperado de: <http://bit.ly/2zo8ryj>
- _____. (2005). "Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior: Interrogantes para América Latina", en *Cuadernos del Cendes*, 22 (58), pp. 1-22. Recuperado de: <http://bit.ly/2j6UA9N>
- García, P. (2012). "Rusia y América Latina: las agendas compatibles hacia el futuro", en *OASIS*, 17, pp. 65-87, Recuperado de: <http://bit.ly/2lYmSUH>
- Gardner, M. (2015, 03 de septiembre). "Language training to boost Brazil links", en *University World News*. Recuperado de: <http://bit.ly/2yBamQY>
- González, E. O. (2016). "Internacionalización de la educación superior en Sonora, México: un acercamiento inicial", en *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 2 (1), pp. 41-51. Recuperado de: <http://bit.ly/2hKyGFK>
- González, M. (2015). *Estudios sobre la movilidad de talentos*. Madrid: Red Iberoamericana de Jóvenes Líderes, 163 pág. Recuperado de: <http://bit.ly/2mhguqy>
- Gregorutti, G. (2011). "Commercialization of Higher Education in Latin America: The Case of Mexico", en *Comparative & International Higher Education*, 3 (3), pp. 11-14. Recuperado de: <http://www.highered.org/cihe/Number03-03.pdf>
- Hallu, R. (18 de mayo de 2012). "Palabras del Rector de la Universidad de Buenos Aires, Argentina", en *Las Universidades Latinoamericanas ante los Rankings Internacionales: Impactos, Alcances y Límites. Encuentro de Rectores y Especialistas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México. Recuperado de: <http://www.encuentro-rankings.unam.mx/Documentos/RubenHallu.pdf>

Hernández H, Martuscelli J., Moctezuma D, Muñoz H, Narro, J. (2015). “Los desafíos de las universidades de América Latina y el Caribe. ¿Qué somos y a dónde vamos?”, en *Perfiles Educativos*, 37 (147), pp. 202-217. Recuperado de <http://bit.ly/2AldbCZ>

Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive Internationalization*. Washington, D.C.: NAFSA. 44 pág. Recuperado de: <http://bit.ly/2zC4w2b>

Hudzik, J. & J. S. McCarthy (2012). *Leading Comprehensive Internationalization: strategy and tactics for action*. Washington, D.C.: NAFSA. Recuperado de: <http://bit.ly/2AevN6V>

Hurtado, M. (2013, 14 de junio). “Declaración cuestiona factor de impacto de publicaciones”, en *SciDev.Net*. Recuperado de: <http://www.scidev.net/america-latina/publicacion/noticias/declaracion-cuestiona-factor-de-impacto-de-publicaciones.html>

IESALC (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005*. Recuperado de: <http://bit.ly/2znErAZ>

IIE-Institute of International Education (2016). International Student Totals by Place of Origin, 2014/15- 2015/16. *Open Doors Report on International Educational Exchange*. Recuperado de: <http://bit.ly/2o7ymC3>

IIE (2016b). *IIE at a glance*. Recuperado de <http://bit.ly/2znySST>

IRD (2016, 04 de noviembre). 3 preguntas a Etienne Gérard. *La actualidad-Institut de Recherche pour le Développement*. Recuperado de: <http://bit.ly/2j442L1>

Izquierdo, I. (2009, 21-25 de septiembre). “Científicos inmigrantes en México en los noventa”, en *Educación Superior, Ciencia y Tecnología, X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Universidad Veracruzana, Veracruz. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_04/ponencias/0218-F.pdf

Kaluf, C. (2014). “Internacionalización de la Educación Superior en Chile”, en Didou, S. & V. de Escobar (Coords.). *op.cit*, pp. 77-134. Recuperado de: <http://bit.ly/2zIldwx>

Knobel, M. (2016, 18 de julio). “In Brazil the For-Profit Giants Keep Growing”, en *Inside Higher ED*. Recuperado de: <http://bit.ly/2AnI8GT>

Lafortune, J. & J. Tessada (2016). *Migrantes latinoamericanos en Chile. Un panorama de su integración social, económica y financiera*. Chile: BID-OMIN, 40 pág. Recuperado de: <http://bit.ly/2j6YbER>

Larrea, M. & A. Astur (2011). *Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria*. Recuperado de: <http://bit.ly/2y9NV14>

Leiva, P. (Editor) (2013). *Hacia un espacio eurolatinoamericano para la educación superior, ciencia, tecnología e innovación*. Chile: Universidad Central de Chile, 489 pág. Recuperado de: <https://eulacfoundation.org/es/system/files/ICumbreAcademica-ALC-UE.pdf>

- López, F. (2008). “Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe”, en *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13 (2), 267-291. Recuperado de: <http://bit.ly/2y9CHcU>
- López, F. (2013). “Movilidad internacional de estudiantes: una asignatura pendiente para América Latina”, en *Universia*. Disponible en <http://bit.ly/2h6G91c>
- López, F. (2015). “Global Issues of Higher Education with Special Reference to Latin America and the Caribbean”, en *Journal of International and Comparative Education*, 4 (1), 39-48. Recuperado de: <http://bit.ly/2j5RXVG>
- López, M. P. & A. M. Taborga (2013). “Dimensiones internacionales de la ciencia y la tecnología en América Latina. Latinoamérica”, en *Revista de estudios latinoamericanos*, (56), 27-48. Recuperado de: <http://bit.ly/2zkEIK3>
- Lozano, F., & L. Gandini (2011). “Migración calificada y desarrollo humano en América Latina y el Caribe”, en *Revista mexicana de sociología*, 73 (4), pp. 675-713. Recuperado de: <http://bit.ly/2znxn9x>
- Luchilo, L. (2010). “Internacionalización de investigadores argentinos: El papel de la movilidad hacia España”, en *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, Vol. 6 (16), 153-177. Recuperado de: <http://bit.ly/2iANTsI>
- _____. (2013). “Estudiantes en movimiento: perspectivas globales y tendencias latinoamericanas”, en Pellegrino, A. (Coord.), *La migración calificada desde América Latina. Tendencias y consecuencias*. Uruguay: TRILCE, 63-90. Recuperado de: <http://bit.ly/2zkFTUI>
- _____. (2015). *Más allá de la fuga de cerebros: movilidad, migración y diásporas de argentinos calificados*. Buenos Aires: Eudeba.
- _____. & A. Stubrin (2013). “Movilidades científicas de los doctores y redes de transferencia en Argentina”, en Didou, S. (Coordinadora). *La formación internacional de los científicos en América Latina: Debates recientes*. México: ANUIES, pp. 15-86.
- MacGregor, K. (2017, 24 de febrero). 17 top global universities vs the Trump immigration ban. *University World News*. Recuperado de: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20170224075314860>
- Maldonado, A., et al. (2014). *Patlani. Encuesta nacional de movilidad estudiantil internacional de México 2011-2012*. México: ANUIES.
- _____, et al. (2016). *Patlani. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil, 2012/13 y 2013/14*. México: ANUIES.
- Malo, S. (2014). *Encuesta TRESAL: Transformaciones y Reformas en la Educación Superior de América Latina*. Colombia: Alfa PUENTES. Recuperado de: http://www.tresal.org/informe/tresal_reporte_final_abril2014.pdf

Miranda, E. & D. Salto (2012). “Cooperación académica internacional: entre la política y la gestión universitaria”, en *Revista Argentina de Educación Superior*, 4 (4), 34-52. Recuperado de: http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_4_miranda.pdf

Monroy, J. F. (2014). Entrevista con el Dr. José Francisco Monroy Gaytán. *IESAL-UNESCO*. Recuperado de: http://www.google.com.mx/url?sa=t&rcct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjU9e3Zq_XSAhXHQSYKHdT1B2MQFgggMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.iesalc.unesco.org.ve%2Findex.php%3Foption%3Dcom_fabrik%26task%3Dplugin.pluginAjax%26plugin%3Dfileupload%26method%3Dajax_download%26element_id%3D126%26formid%3D9%26rowid%3D73%26repeatcount%3D0&usg=AFQjCNHPCBjMwrcXnh1QhSQD-dkdVLIK5A&bv=bv.150729734,d.eWE

Morales, J. J. (2015). “Mirando al Pacífico: internacionalización de la educación superior y movilidad académica en un proceso de integración regional”, en *RIMAC-Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas*. Recuperado de: <http://www.rimac.mx/mirando-al-pacifico-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-y-movilidad-academica-en-un-proceso-de-integracion-regional/>

Morales, J. J. (2016). “Entre la ciencia y la política: la forja de una élite intelectual latinoamericana”, en *Política*, 54 (1), 157-188. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/645/64547328006.pdf>

Morales, J. J., et al. (2015). “Elaboración de un estado del arte sobre tópicos vinculados a la internacionalización de la educación superior y la investigación científica”, en *RIMAC-Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas*. Recuperado de: <http://www.rimac.mx/elaboracion-de-un-estado-del-arte-sobre-topicos-vinculados-a-la-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-y-la-investigacion-cientifica/>

Morales, J. J. & C. Manosalba (2016). “Dilemas y tensiones alrededor de la Plataforma de Movilidad Académica y Estudiantil de la Alianza del Pacífico”, en *Universidades*, V (69), julio-septiembre, 23-34. Recuperado de: <http://www.udual.org/revistauniversidades/pdf/Universidades69.pdf>

Muñoz, L. (2015). “Vinculación institucional en red con la emigración altamente calificada. Percepciones de costarricenses en el extranjero”, en *Cuadernos de inter-c-a-mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 12 (1), pp. 27-51. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4769/476947243003.pdf>

Morales J.C. (2013). “El proyecto Prometeo viejos sabios o la movilidad inversa en Ecuador”, en *OBSMAC*, Recuperado de: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3232:el-proyecto-prometeo-viejos-sabios-o-la-movilidad-inversa-en-ecuador&catid=201:experiencias-y-programas&Itemid=770&lang=es

Nupia, M., Lucio-Arias, D. & J. Lucio (2014). “El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior y la producción de indicadores sobre internacionalización”, en Salmi, J. et al. *Reflexiones para la política de internacionalización de la educación*

superior en Colombia. Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 47-74 pág. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Reflexiones2014.pdf

Open Doors (2016). *Data and Fact Sheet*. Recuperado de: <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors/Data/International-Students/Leading-Places-of-Origin#.WBEuo2AzVx>

Oregoni, M. S. (noviembre de 2014). “Internacionalización de las Universidad para la Integración Regional: el caso de la RIESAL”, en *Congreso de Relaciones Internacionales*. Instituto de Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/44784/Documento_completo.pdf?sequence=1

Oregoni, M. & M. Paz (2011). “La gestión de la cooperación internacional en la Universidad argentina”, en *Cuadernos del Cendes*, 28 (76), pp. 49-65. Recuperado de: http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082011000100004

Oviedo, M. C. (2014). “Estudiantes mexicanos de Educación Superior en Suecia”, en *OBSMAC, IESALC-UNESCO*. Recuperado de: http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3528:estudiantes-mexicanos-de-educacion-superior-en-suecia&catid=199:movilidad-estudiantil-expertos-opinan&Itemid=771&lang=es

_____. (2015). “Redes de trabajo de investigadores nacidos fuera de México: algunas reflexiones”, en *RIMAC-Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas*. Recuperado de: <http://www.rimac.mx/redes-de-trabajo-de-investigadores-nacidos-fuera-de-mexico-algunas-reflexiones-1/>

Parella, S. *et al.* (2014). “Programa de retorno voluntario en Bolivia y España en contextos de crisis”, en *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, pp. 106-107, 171-192. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/viewFile/280781/368459>

Pedone, C. & Y. Alfaro (2015). “Migración cualificada y políticas públicas en América del Sur: el programa PROMETEO como estudio de caso”, en *Forum Sociológico*, 27, pp. 31-42. Recuperado de: <http://sociologico.revues.org/1326>

Phillips, F., Oh, D.-S., *et al.* (2016). “Innovation ecosystems: A critical examination”, en *Technovation*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/296847757_Innovation_Ecosystems_A_critical_examination

Pinto, C. (2013). *Mobilité sociale et mobilité internationale d’étudiants étrangers. Trajectoires de jeunes professionnels chiliens et colombiens à Paris, Boston et New York* (tesis de doctorado). Université Paris-Est, École Doctorale «Ville, Transports et Territoire». Recuperado de: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00843412/document>

Powell, K. (2015, 07 de abril). “The future of the postdoc”, en *Nature. International weekly journal os science*. Recuperado de: <http://www.nature.com/news/the-future-of-the-postdoc-1.17253>

Qi, J. (2015). *Knowledge hierarchies in transnational education: Staging Dissensus*. New York: Routledge, 222 pág. Recuperado de: https://books.google.co.th/books?id=jWShCAAQBAJ&pg=PA33&lpg=PA33&dq=transnational+higher+education+in+Latin+america&source=bl&ots=PDBZ9MESRQ&sig=KxeN7_7V-1d_A-5E2LZiz-eQHsAQ&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKewi-vfmb6O3PAhVL-Ro8KHwW2DXs4ChDoAQg7MAU#v=onepage&q=transnational%20higher%20education%20in%20Latin%20america&f=false

Quicios, M. (2012). “Las relaciones entre latinoamérica y la Unión Europea a través de los espacios de educación superior: Espacio Iberoamericano del Conocimiento, Espacio Común de Educación Superior América latina-Unión Europea y Espacio Europeo de Educación Superior”, en *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 4 (2). Recuperado de: <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/issue/view/6>

Rama, C. (2005). *Las nuevas fronteras de la educación superior*. Recuperado de: <http://durs.cayetano.edu.pe/images/Biblio/AntecedentesContexto/CrisisDesafiosUniversidad/lasnuevasfronterasdelaeducacionsuperiorenamericalatina.pdf>

_____. (2009). “El nacimiento de la acreditación internacional”, en *Avaliação*, 14 (2), pp. 291-311. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a04v14n2>

_____. (2012a). “El negocio universitario ‘for profit’ en América Latina”, en *Revista de Educación Superior*, XLI (4), núm. 164, pp. 59 – 95. Recuperado de: http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista164_S2A1ES.pdf

_____. (2012b). “La internacionalización de la educación a distancia en América Latina”, en *Revista Cuestiones de Sociología*, núm. 8, pp. 63–76. Recuperado de: www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn08a04

_____. (2015). *La universidad sin frontera: la internacionalización de la educación superior de América Latina*. México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, 246 pág.

Ramírez, B. (2014, 29-31 de octubre). “Las políticas de internacionalización de educación superior y sus implicaciones en la Red de Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense (RUNCOB)”, en *I Encuentro Internacional de Educación*. NEES-Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA. Tandil, Argentina. Recuperado de: <http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/91/30111.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ramírez, J. J. (2016). “Iniciativas institucionales latinoamericanas para generar conocimiento sobre Asia”, en *Universidades*, V (69), julio-septiembre, pp. 9-22. Recuperado de: <http://www.udual.org/revistauniversidades/pdf/Universidades69.pdf>

_____. (Coord.) (Próxima publicación). *La cooperación académica con Asia del Pacífico y los procesos de internacionalización de las universidades mexicanas*. México: RIMAC-CINVESTAV.

Ramírez, R. & M. Hamui (2016). *Perspectivas sobre la internacionalización en educación superior y ciencia*. México: CINVESTAV-RIMAC. Recuperado de <http://www.rimac.mx/perspectivas-sobre-la-internacionalizacion-en-educacion-superior-y-ciencia-2/>

Redden, E. (2015, 16 de junio). “U.S. For-Profits in Brazil”, en *Inside Higher Education*. Recuperado de: <https://www.insidehighered.com/news/2015/06/16/business-booming-american-profits-brazil-good>

Reisberg, L. (2014, 27 de octubre). “The Alarming Expansion of the For-Profits”, en *Inside Higher Education*. Recuperado de: <https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/alarming-expansion-profits>

RICYT (2007). *Manual de indicadores de internacionalización de la ciencia y la tecnología*. Manuel de Santiago. Argentina: Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología, 127 pág. Recuperado de: file:///C:/Documents%20and%20Settings/SSocial-Didou3/Mis%20documentos/Downloads/manual_santiago.pdf

Rodríguez, R. (2003). “La educación superior en el mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores”, en Mollis, M. (Ed.). *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?* Argentina: CLACSO, 87-108.

_____. (2004). “Inversión extranjera directa en educación superior. El caso de México”, en *Revista de la Educación Superior*, 33 (130), pp. 29-48. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista130_S2A2ES.pdf

_____. (2007, 9, 16 y 23 de agosto). “La expansión de la Universidad Transnacional en México. Primera, Segunda y Tercera Parte”, en *Campus Milenio*, 235, 236 y 237. Recuperado de: <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=busquedap&autor=12>

_____. (2009). “Migración de personal altamente calificado de México a Estados Unidos: una exploración del fenómeno”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2), pp. 1-34. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view-File/235/394>

Saballos, J. L. (2016). *La universidad y la efectividad del desarrollo comunitario. Hacia un Modelo Integral de promoción de la apropiación comunitaria en las Regiones Autónomas de Nicaragua* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Bilbao, España. Recuperado de: https://addi.ehu.es/bitstream/10810/19035/1/TESIS_SABALLOS_VELAZQUEZ_JOSE%20LUIS.pdf

Salmi, J., et al. (2014) *Reflexiones para la política de internacionalización de la educación superior en Colombia*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 300 pág. ISBN 978-958-691-667-7. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Reflexiones2014.pdf

- Salto, D. J. (2014). "Brazil: A For-Profit Giant", en *International higher education*, No. 74, 21-22. ISSN 2372-4501. Recuperado de: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/5459/4898>
- Sampaio, H. & P. Saes (2014). *Internationalization of Higher Education: a balance of the literature in Brazil*. En Didou, S. & V. de Escobar (Coords.). *op. cit.*, 49-76. Recuperado de: http://www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/observatorios/movilidad/internacionalizacon_educacion_superior.pdf
- Santos, P. (2013). "Cooperación sur-sur para el desarrollo: las relaciones brasil-áfrica en la promoción de las políticas públicas (2003-2012)", en *América Latina Hoy*, 63, pp. 91-112.
- Schwartzman, S. (2013, 01 de junio). "PhD mobility ebbs and flows, but most graduates return", en *University World News*. Recuperado de: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20130530155449642&query=Schwartzman>
- SEGIB (2016). *Report on South-South Cooperation in Ibero-America 2016*. Recuperado de: <http://www.informesursur.org/wp-content/uploads/2016/11/ENG-web.pdf>
- Serrano, S. et al. (coords) (2015). *Anuario de migración y de remesas: México, 2015*, México, SEGO-BBVA, 181 p. Recuperado de: <https://www.fundacionbbvabancomer.org/fdoc/AnuarioMigracionyRemesas2015.pdf>
- Siufi, G. (2012). *Algunas puntuaciones sobre el tema "reconocimiento de títulos"*. Recuperado de: http://www.academia.edu/6949810/ALGUNAS_PUNTUACIONES SOBRE_EL_TEMA_RECONOCIMIENTO_DE_T%C3%8DTULOS
- Solanas, F. (2014). "Intercambio cooperativo versu mercantilización competitiva: las políticas de movilidad académica en el MERCOSUR y la Unión Europea", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, V (12). Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/view/132/1403>
- Sotillo, J. A. & L. Bendelac (2013). *Cooperación Sur-Sur y triangular en América Latina en el marco de la Unión Europea. Documento de trabajo N° 26*. Recuperado de: https://www.ucm.es/data/cont/docs/599-2014-03-12-DT26_CSS_CTR_UEAL.pdf
- Tangelson, G. (2014). *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización*. Argentina: Ediciones de la Universidad Nacional de Lanús, 187 pág. Recuperado de: <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/09/Desde-el-sur-miradas-sobre-la-internacionalizaci%C3%B3n.pdf>
- Téllez, F. & C. Langebaek (2014). "Internacionalización y calidad en Colombia: el rol estratégico de la acreditación en el fortalecimiento de los procesos de internacionalización de la educación superior", en Salmi, J. et al. (2014). *Reflexiones para la política de internacionalización de la educación superior en Colombia*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 75-98 pág. ISBN 978-958-691-667-7. Recuperado de: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Reflexiones2014.pdf

UE (2015). *Higher education cooperation between the European Union, Latin America and the Caribbean. Academic cooperation and mobility: bringing the two regions closer*. Recuperado de: https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/higher-education-cooperation_en.pdf

UNESCO (2005). *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*. Francia: UNESCO, 24 pág. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/guidelines_E.indd.pdf

UNESCO (2008). *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Conferencia Regional de Educación Superior*. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>

UNESCO (2016). *Global Flow of Tertiary-Level Students* [on line]. Institute for Statistics: UNESCO. Retrieved on February 13th, 2017 from: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>

Universidad de Deusto (2013). *CLAR. Crédito Latinoamericano de Referencia*. Bilbao: Tuning Project, 91 pág. Recuperado de: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/index.php/es/tuning-es/tuning-america-es>

Villers, R. (2015). “La internacionalización de la educación superior en México. Una mirada desde la ANUIES”, en Álvarez, G. (Coord.) *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior (1950-2015)*. México: ANUIES.

Wit, H. (2014, 20 de junio). “Latin America must build on intra-regional cooperation”, en *University World News*. Recuperado de: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20140619121906637>

Xintang, S. & Lafontaine, R. (5 de noviembre de 2015). *Labor de los Institutos Confucio en América Latina*. En Sesión 2: Relaciones Culturales del Seminario Internacional China y América Latina. Enfoques multidisciplinares sobre una relación compleja, realizado en CEPAL, Santiago, Chile. Recuperado de: http://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/sesion_2._sun_xintang3.pdf

Yemini, M. & N. Sagie (2016). Research on internationalization in higher education-exploratory analysis. Perspective: Policy and Practice in Higher Education, 20 (2-3), 90-98. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603108.2015.1062057>

Yudkevich, M.; P. Altbach & L. Rumbley (2016). *International faculty in Higher Education: Comparative perspectives on recruitment, integration and impact*. Routledge.

*La internacionalización de la educación superior en América Latina:
transitar de lo exógeno a lo endógeno*

se terminó de imprimir en noviembre de 2017
en Reproducciones Gráficas del Sur S.A. de C.V.

Amatl No. 20, col. Santo Domingo,
04369, Delegación Coyoacán,
Ciudad de México, CDMX.

la edición consta de 500 ejemplares.